

Pesquisas em educação: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade

Bianca Stela Luiz e Silveira
Gustavo José Assunção de Souza
Ivete Aparecida Morando
Letícia Águida Bento Ferreira
Lidnei Ventura
Roselaine Ripa

Organizadores/as



CLAEC
Editora

Organizadores/as

Bianca Stela Luiz e Silveira
Gustavo José Assunção de Souza
Ivete Aparecida Morando
Leticia Águida Bento Ferreira
Lidnei Ventura
Roselaine Ripa

Pesquisas em Educação:
uma conversa com os clássicos e com a
Teoria Crítica da Sociedade



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2021

© 2021, CLAEC

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 5988 de 14/12/73. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora, poderá ser reproduzida ou transmitida para fins comerciais, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros. Aplica-se subsidiariamente a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Editoração: Valéria Lago Luzardo

Diagramação: Valéria Lago Luzardo

Capa: Gloriana Solís Alpizar

Revisão: Valéria Lago Luzardo

ISBN 978-65-86746-12-9

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786586746129>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587 Silveira, Bianca Stela Luiz e
Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a
Teoria Crítica da Sociedade / Bianca Stela Luiz e Silveira, Gustavo José
Assunção de Souza, Ivete Aparecida Morando, Letícia Águida Bento
Ferreira, Lidnei Ventura, Roselaine Ripa (Organizadores). 1. ed. Foz do
Iguaçu: Editora CLAEC, 2021. 346 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-12-9

DOI 10.23899/9786586746129

1. Educação. 2. Pós-Graduação. 3. Teoria Crítica. I. Título.

CDU: 37

CDD: 37

Observação: Os textos contidos neste e-book são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores, incluindo a adequação técnica e linguística.

Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura – CLAEC

Diretoria Executiva

Me. Bruno César Alves Marcelino
Diretor-Presidente

Me. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Diretora Vice-Presidente

Dra. Cristiane Dambrós
Diretora Vice-Presidente

Me. Weldy Saint-Fleur Castillo
Diretor Vice-Presidente

Editora CLAEC

Me. Bruno César Alves Marcelino
Editor-Chefe

Me. Fábio do Vale
Editor-Assistente

Me. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Giovanni Orso Borile
Editor-Assistente

Dra. Alessandra Fontes Carvalho da Rocha
Kuklinski Pereira
Editor-Assistente

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

Ma. Danielle Ferreira Medeiro da Silva de Araújo
Editora-Assistente

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Dra. Dayana A. Marques de Oliveira Cruz
Editora-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
Editora-Assistente

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Conselho Editorial

Dra. Ahtziri Erendira Molina Roldán
Universidad Veracruzana, México

Dra. Marie Laure Geoffray
Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, França

Dra. Denise Rosana da Silva Moraes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Dra. Ludmila de Lima Brandão
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Dr. Marco Antonio Chávez Aguayo
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Daniel Levine
University of Michigan, Estados Unidos

Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Dr. Fabricio Pereira da Silva
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Sandra Catalina Valdettaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Dr. Francisco Xavier Freire Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Dra. Susana Dominzain
Universidad de la República, Uruguai

Dra. Isabel Cristina Chaves Lopes
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Dra. Suzana Ferreira Paulino
Faculdade Integrada de Pernambuco, Brasil

Dr. José Serafim Bertoloto
Universidade de Cuiabá, Brasil

Dr. Wilson Enrique Araque Jaramillo
Universidad Andina Simón Bolívar, Equador

Sumário

Apresentação	7
<i>Os organizadores</i>	
Prefácio	10
<i>Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva</i>	
O [re]encontro com os clássicos	
Sobre o estudo dos clássicos e educação	14
<i>Gustavo José Assunção de Souza</i>	
A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani: breves considerações	22
<i>Everton de Souza</i>	
Sobre educação e política: diálogos com Saviani	33
<i>Jéssica Natana Agostinho</i>	
Contribuições de Paulo Freire e Maurício Tragtenberg para o campo curricular	42
<i>Maria Luiza Lúcio</i>	
Estabelecendo um ambiente subversivo em educação: conversas com Maurício Tragtenberg e Guilherme Corrêa	50
<i>William Sartor Preve</i>	
Políticas públicas para formação inicial de docentes na contemporaneidade: possibilidades de projetos institucionais com um olhar freiriano	59
<i>Moira Riroca da Silva e Silva, Lourival José Martins Filho</i>	
Contribuições de Anísio Teixeira e Paulo Freire para a inovação na formação continuada de professores	71
<i>Arline Thomé da Silva</i>	
A pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores: possibilidade de (re)existência	80
<i>Caroline Vissotto</i>	
Literatura e Paulo Freire: história, formação e superação	92
<i>Maria Aparecida de Aguiar Demaria</i>	
Contribuições do pensamento de Paulo Freire para estudos sobre formação docente: influenciando estudiosos e pesquisadores	103
<i>Ana Elisa de Moura Miotto</i>	
A infância e a invisibilidade da criança	113
<i>Larissa Marchesan</i>	

Educação e infância(s): um diálogo entre Rousseau e Bourdieu <i>Marina Canesin</i>	121
Emílio e Gertrudes: protagonistas do educar e cuidar <i>Letícia Águida Bento Ferreira</i>	130
Dialogando com as cartas de Paulo Freire para Nathercinha <i>Silvia de Amorim</i>	139
A dialogicidade mediatizada em rede: aproximações entre a pedagogia libertadora em Paulo Freire e os processos de ensino-aprendizagem virtuais <i>Bianca Stela Luiz e Silveira</i>	148
John Dewey e Anísio Teixeira: pensadores educacionais contemporâneos e suas aproximações com a tecnologia <i>Ana Paula Souza</i>	158
Práticas investigativas no ensino de ciências nos anos iniciais na perspectiva da alfabetização científica <i>Mônica Dias Vieira Quadros</i>	172
O ensino da compreensão leitora em livros didáticos alinhados com a BNCC 2017: uma discussão pela perspectiva Freiriana <i>Maria Eduarda Fernanda de Fraga</i>	183
Diálogos com a Teoria Crítica da Sociedade	
A instituição da semiformação na sociedade administrada: reflexões críticas sobre a razão instrumental na contemporaneidade <i>Bianca Stela Luiz e Silveira</i>	196
O que nos dizem as poças d'água? Algumas inquietações sobre educação, técnica, eficiência e razão tecnológica em Herbert Marcuse <i>Mariana da Rosa Silveira Garros</i>	206
O consumo espetacularizado na sociedade da exposição: um modo de existência <i>Maria Luiza Lúcio</i>	217
A retribuição do olhar: conversas com Benjamin e Baudelaire <i>Gustavo José Assunção de Souza</i>	224
Teoria crítica da educação em tempos de fascistização <i>Filipe Albino Ferreira</i>	235
A crítica ao receituário neoliberal para a educação à luz das contribuições teóricas de Theodor W. Adorno <i>Eliano Marcelino Koch</i>	245

A importância da educação emancipatória em tempos de retrocessos e semiformação: o papel do professor nesse contexto	257
<i>Gabriela Souza Schebella</i>	
Pedagogia das competências: educação para a emancipação ou semiformação?	269
<i>Caroline Vissotto</i>	
A formação inicial docente a partir de uma perspectiva Teórica Crítica da Educação	278
<i>Carolina Araújo Michielin</i>	
Formação continuada docente: tensionamentos para uma (trans)formação emancipatória	286
<i>Luciana Serra Passos</i>	
Refletindo com a mônada Esconderijos	297
<i>Silvia de Amorim</i>	
Infância e experiência: conceitos iniciais para pensar as relações entre criança e cidade	306
<i>Greicy Steinbach, Anna Paula Leopoldino</i>	
Educação Infantil na BNCC: a experiência em questão	316
<i>Letícia Águida Bento Ferreira</i>	
Materiais didáticos nas instituições privadas de ensino: uma relação com a Teoria Crítica da Sociedade	325
<i>Ivete Aparecida Morando</i>	
Abordagem crítico-emancipatória da Educação Física como possibilidade de emancipação humana	337
<i>Everton de Souza</i>	

Apresentação

Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política [educação], etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo (ALVES, 1993, p. 21).

Os organizadores e as organizadoras desta coletânea têm a satisfação de apresentar aos leitores e às leitoras o esforço de produção intelectual dos acadêmicos e acadêmicas de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, formalmente enquanto resultado dos trabalhos finais, porém inacabados e em discussão, das disciplinas *Pensamento Educacional Contemporâneo* e *Teoria Crítica da Sociedade e Educação*, oferecidas no segundo semestre de 2020 pelos professores Dr. Lidnei Ventura e Dra. Roselaine Ripa.

Primeiramente, é preciso reconhecer e louvar o empenho dos acadêmicos e das acadêmicas no percurso de tecitura dos trabalhos que compõem esse E-book, sobretudo levando-se em conta as difíceis condições de vida e produção em meio à pandemia da Covid-19, em 2020, que nos atingiu violentamente e exigiu superações múltiplas.

Ficarão na memória por muito tempo as aulas remotas e seus imponderáveis: a rede caindo, o áudio fragmentando e a câmera que teimava em não abrir; sem falar no carro da pamonha, o cachorro latindo, a campainha tocando, a obra no vizinho ou os filhos requerendo atenção.

Olhando agora com distanciamento, esses pequenos percalços desafiaram nossa capacidade de superação e de empatia, orgulhando-nos desta bela obra que trazemos ao público.

Na disciplina *Pensamento Educacional Contemporâneo* foram trabalhados os clássicos da educação moderna para detectar e analisar suas influências no pensamento pedagógico contemporâneo. Longe de se pensar em uma perspectiva iluminista ou enciclopédica, o objetivo foi aproximar os acadêmicos e as acadêmicas do movimento histórico e das lutas por hegemonia social de diversos grupos e classes sociais ao longo da história. Um pensador clássico, diante do contexto que lhe é inerente, posiciona-se, arma-se com suas ideias, escritos e influência, tomando partido na luta social. É certo que, durante os embates históricos, às vezes ocorre que as forças postas em determinada organização social e as tendências indicadas não encontram condições

materiais para se afirmar, legando suas sementes para o futuro, já que “cada época sonha a seguinte” (BENJAMIN, 2007, p. 41). Nesse sentido, são clássicos também por viverem em momentos históricos ímpares, quando passado e futuro negociam a face do mundo e as almas dos homens.

O autor de abertura da discussão dos e com os clássicos foi o erudito italiano Ítalo Calvino [*Por que ler os clássicos?*] - ele é mesmo um grande clássico contemporâneo que riscou um rastilho de pólvora que explodiu em discussões e reflexões sobre filósofos e educadores que estão na origem da educação e da pedagogia moderna e contemporânea, tais como: Comenius, Pestalozzi, Rousseau e Kant; identificando a posteriori suas convergências, análises e críticas em Dewey, Bourdieu, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Saviani e Tragtenberg.

Assim, diversos artigos da seção O [Re]Encontro com os Clássicos abordam esses autores e suas discussões, vinculando-as aos objetos de pesquisa dos acadêmicos e das acadêmicas ou ampliando o seu repertório para fundamentar suas dissertações e teses.

Na segunda seção do E-book, *Diálogos com a Teoria Crítica da Sociedade*, são apresentados os artigos produzidos na disciplina de *Teoria Crítica da Sociedade e Educação*, cujo objetivo foi apresentar, discutir e refletir com e sobre alguns autores de alguma forma ligados à chamada Escola de Frankfurt, sobre educação e formação [*Bildung*] sob os impactos do capitalismo e da indústria cultural. Quanto aos clássicos da Teoria Crítica foram estudados textos originais de T. W. Adorno, M. Horkheimer e Walter Benjamin. Enquanto desdobramento das reflexões da chamada primeira geração de Frankfurt foram trazidos para problematizar as condições da *sociedade do espetáculo* contemporâneo, críticos como Guy Debord e Andrew Feenberg, além de se recorrer a importantes pesquisadores teórico-críticos brasileiros, tais como: Olgária Matos e Antônio Álvaro Soares Zuin.

Os organizadores e as organizadoras agradecem aos autores e o seu empenho na produção desta coletânea que, além de apresentar grande esforço intelectual em lidar com pensadores tão complexos e relevantes para compreensão do papel emancipador da educação, demonstram o quanto esses autores são originais e profícuos para o desenvolvimento teórico-prático de suas pesquisas.

Embora as disciplinas tenham sido ofertadas em tempos e espaços diferentes, pode-se perceber que o fio condutor de ambas foi trabalhar com os clássicos, ou seja, “aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15).

No sentido acima, clássico é um texto que precisa ser revisitado, pois a cada visita o leitor, em seu processo de maturidade, (re)encontra detalhes que, até então, estavam invisíveis e que necessitavam de maior experiência de vida para serem descortinados. Entretanto, ler os clássicos hoje não é tarefa fácil. Os estímulos da era digital efemerizam o tempo, fazendo-o escoar cada vez mais veloz. Um clássico demanda tempo e dedicação de reserva para poder ser fruído e experienciado. Explica Calvino (1993, p. 15) que: “resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista”.

Esse rico contexto, um Programa de Pós Graduação em Educação que possibilite a leitura dos clássicos, permite, também, esse retorno a um tempo que contradiz a velocidade da contemporaneidade, rumando ao encontro de uma experiência de tempo profundamente marcada para relembrar as proposições de Walter Benjamin, não pelo tempo do relógio (tal como Chronos), mas, sim, um tempo cheio de *Agora* (tal como Kairós), revitalizando a cada encontro, tanto o texto e sua época como o leitor e sua temporalidade.

Esperamos que os leitores tenham o mesmo prazer na fruição quanto tivemos na organização do material.

Os/as organizadores/as

Referências

- ALVES, G. **O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836**. Ibitinga: Humanidades, 1993.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Minas Gerais: UFMG, 2007.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Prefácio

Recebi com alegria o convite dos organizadores do livro “Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade”, para prefaciar o trabalho coletivo que é resultado de um processo pedagógico de reflexão, estudo, debate, trocas e pesquisa. O processo de sistematização que ocorreu neste contexto de pandemia e diante de um governo que desvaloriza a pesquisa e a educação, que faz apologia ao uso de armas ao invés de livros, é um ato de coragem, e sobretudo, infinitamente um compromisso com a educação.

Cada um dos textos revela a definição de problemáticas de pesquisa, para aprofundamento durante a realização de duas disciplinas desenvolvidas no PPGE/FAED/UDESC.

A primeira delas, “Pensamento Educacional Contemporâneo”, dedica-se a refletir sobre o pensamento educacional a fim de estudar como as problemáticas desses ideários se desdobram na conjuntura educacional atual. Já a disciplina “Teoria Crítica da Sociedade e Educação” tem como foco os autores e discussões propostas pela chamada Escola de Frankfurt.

Contextualizar a educação historicamente e situá-la na contemporaneidade é a proposição envidada por esse coletivo de autores, a partir das discussões dessas duas disciplinas realizadas no segundo semestre de 2020.

Na elaboração deste prefácio, elencamos alguns desafios para pensar a tarefa de escrita, tão honrosa que me foi delegada, mas ao mesmo tempo tão instigante, dada a amplitude dos temas e proposições. O primeiro deles é identificar a seleção de pensadores que foram selecionados pelos professores das disciplinas, Dr. Lidnei Ventura e Dra. Roselaine Ripa. Nesses encontros de e com teorias críticas, fui convidada para participar dos debates trazendo as contribuições de Demerval Saviani, educador brasileiro que é o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica, tema abordado em três dos artigos que compõem a coletânea.

Embora utilizem referenciais variados, os textos da primeira parte abordam aspectos comuns que são possíveis de evidenciar, dentro da conjuntura educacional, política e econômica que estamos vivendo atualmente e que impactam a educação, tanto a partir da problematização da formação docente, das políticas públicas como a BNCC e a BNC-Formação, quanto outras que são alvo de análise dos acadêmicos-pesquisadores.

Os textos da primeira perseguem uma trilha de estudo dos clássicos, trazendo para o presente o viés crítico de suas formulações, procedimento francamente apropriado ao momento histórico atual, pois vivemos um tempo de obscurantismo aliado a um forte ideário neoliberal que se aproveita da atual crise do capitalismo para ampliar seus tentáculos sobre a sociedade, em especial sobre a educação e a classe trabalhadora.

Nos textos produzidos pelos estudantes de mestrado e doutorado do PPGE-UDESC, também é possível identificar a ênfase nos estudos de Paulo Freire, como educador a ser problematizado. Este que completa seu centenário de nascimento em 2021, a partir de sua experiência de educação popular e que tem inspirado professores a desenvolverem uma *práxis* pedagógica que combata a educação bancária e lute por uma sociedade libertadora.

Outros autores de diferentes abordagens e contextos são contemplados nos artigos da primeira parte, dentre eles alguns clássicos da educação brasileira e mundial como Anísio Teixeira. Os textos vão além, contemplando autores que problematizaram a educação no seu tempo e que são alvo de estudos até os dias de hoje, tais como Rousseau e a educação de seu personagem Emílio, e Bourdieu, ativo pesquisador que ainda lança luzes sobre a sociologia da educação e cujas categorias são absolutamente atuais para discutir as relações de poder na educação. Nesse mosaico de investigações, é preciso ressaltar, ainda, a atualidade dos estudos do grande pragmatista John Dewey, que fundamenta até os dias atuais a educação liberal, contemplado em mais de um artigo nesta coletânea.

A segunda parte do livro, intitulada “Diálogos com a Teoria Crítica da Sociedade”, composta por textos desenvolvidos na disciplina “Teoria Crítica da Sociedade e Educação”, evoca a atualidade dos problemas enfrentados pela educação contemporânea, um dos temas frequentemente debatidos no âmbito da Escola de Frankfurt e cujas formulações colaboram no desvelamento dos impactos da semiformação sobre a cultura e a educação.

Talvez uma das mais conhecidas contribuições dos teóricos Adorno e Horkheimer para o contexto atual, seja o conceito de indústria cultural. Essa expressão, largamente adotada na análise sociológica contemporânea, foi cunhada pela primeira vez em 1947, considerando o contexto do desenvolvimento do capitalismo à época. A partir dela, esses autores da chamada primeira geração da Teoria Crítica, denunciam o mecanismo pelo qual a sociedade como um todo é construída sob o escudo do capital, reforçando as condições de exploração e semiformação vigentes. No avanço capitalista, inclusive

sobre a cultura, a exploração avança sobre a esfera biológica, sobre os corpos humanos, sobre a natureza e também sobre as relações humanas e o conhecimento.

Os quatorze textos que compõem o diálogo com as teorias críticas abordam diferentes temáticas. Dentre elas, destacamos: as reflexões críticas sobre a razão instrumental na contemporaneidade, a educação, técnica, eficiência e razão tecnológica em Herbert Marcuse; o consumo espetacularizado na sociedade da exposição; a problematização da perspectiva de Walter Benjamin, que desenvolveu o conceito de reprodutibilidade técnica e de aura, este último no texto sobre Baudelaire, e como o olhar na modernidade se relaciona com o objeto aurático.

Outros textos abordam a conjuntura que tem evidenciado as teorias fascistas e seu desdobramento na educação, bem como a crítica ao receituário neoliberal para a educação, à luz das contribuições teóricas de Theodor W. Adorno.

A problemática da formação continuada, da semiformação, da formação inicial são analisadas em um grupo de textos, fundamentados na Teoria Crítica da Sociedade. Este debate se alinha com a crítica às políticas públicas e à conjuntura de retrocesso vivenciada na onda conservadora.

Outras problemáticas também são analisadas nesse contexto, com as experiências na infância, a vivência destas na cidade e os materiais didáticos. Os debates críticos dos artigos perpassam a educação geral, mas também as especificidades como, por exemplo, o ensino da Educação Física e a Educação Infantil.

Finalmente, é preciso dizer que o livro foi produzido com um fio condutor, que é a análise crítica da educação atual, ao mesmo tempo que evidencia um amplo leque de problemáticas, estudos e diálogos com pesquisas de mestrado e doutorado sob enfoque das contribuições da Teoria Crítica.

Esperamos que o livro encante aos leitores e leitoras, como me encantou.

Profa. Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva
UDESC

Seção 1

O [re]encontro com os clássicos

Sobre o estudo dos clássicos e educação

Gustavo José Assunção de Souza*

Resumo

O presente *paper* tem o intuito de reunir estudos realizados para a disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo. Da disciplina foi destacado o estudo do texto de Ítalo Calvino (1993) – *Por que ler os clássicos?* – e as reflexões por ele suscitadas. Para tanto, abordaremos a criação do conceito de clássico a partir da perspectiva do classicismo e do romantismo alemão, em Goethe e Novalis. Para concluir, abordaremos a temática sob a ótica de Walter Benjamin, juntando as peças dos usos dos clássicos para se pensar a formação de si enquanto formação [*Bildung*] humana.

Palavras-chave: Clássicos. Novalis e Goethe. Formação.

Introdução

Estranha é, pois, nesse esforço por adquirir uma ideia da Antiguidade, a sensação decorrente de depararmos apenas com ruínas a partir das quais temos de reconstruir de forma precária aquilo de que ainda não temos ideia (GOETHE, 1999, p. 154).

Viagem à Itália, Teni, 27 de outubro de 1786.

A história da recepção dos clássicos é socialmente marcada. Portanto, nem sempre existiram os clássicos, os autores antigos: a Antiguidade clássica é um constructo social. O ponto que nosso *paper* deseja auferir seu fichamento teórico é sobre a origem e a pertinência do encontro com o texto clássico e sua relevância ao tempo contemporâneo para a formação dos sujeitos para a vida em sociedade. E concluímos nosso *paper* com uma breve síntese da emergência da releitura dos clássicos nos dias de hoje, sob ótica benjaminiana.

Antes de entrarmos nas propriedades dos clássicos no desenvolvimento teórico localizamos algumas de suas características originárias no romantismo europeu. Os clássicos passam a existir por conta de uma necessidade de encontrar-se com as origens do pensamento, da filosofia, da poesia e da arte. Aqueles são intelectuais do

* Mestrando na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. Professor do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.

E-mail: gustavo.souza@aluno.fmpsc.edu.br

século XVIII que, com energia, dedicaram-se a encontrar essas origens das mais distintas formas. Ressaltamos as de Goethe e Novalis.

Na sua tese de doutoramento, *O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão* [Der Kunstbegriff in der deutschen Romantik], de 1919, Walter Benjamin (2018a, p. 110-119) fala sobre a oposição entre o pensamento de Novalis e Goethe em relação a Antiguidade. Ambos concordam quanto a sua aparição: em Novalis não se aceita uma imagem do passado como uma origem, como um cânone a ser repetido, repreendendo o mundo Antigo; em contraposição, Goethe supõe que o passado vem até nós para cobrar uma dívida, interpelando-nos com registros históricos de sua existência decifrável apenas em seus vestígios e ruínas.

A origem dos clássicos em Goethe e Novalis

A questão em que há concordância entre Goethe e Novalis, i. e., na sua aparição enquanto constructo social, poderia ser expressa nessa linha de Novalis em seu texto *Sobre Goethe* “[...] erramos muito quando acreditamos que existam Antigos. Só agora começam os Antigos a nascer” (NOVALIS, 1981 apud MOLDER, 2014, p. 75). A secularização das forças do cristianismo na Europa provocou uma tensão social que se cristalizou na necessidade de nascimento dos Antigos. Nesse sentido, a assonância Goethe/Novalis se materializa na *Viagem à Itália*, de Goethe, uma tentativa de encontrar-se com a origem do pensamento ocidental nas ruínas da sociedade romana e com os fragmentos pré-socráticos, em Novalis, buscando no que resta da história da Antiguidade uma força de criação poética e filosófica originária¹. Se realiza um movimento rememorativo a partir dos escombros, dos monumentos tombados ou silenciados, nas marcas de um passado arruinado por uma catástrofe inevitável. A partir desse movimento criam-se os clássicos Antigos.

Na verdade, a história trata com cinzas, com fragmentos, com restos funerários, e esse elemento catastrófico, cuja dominância destrutiva também não pode ser posta entre parêntesis, é, por sua vez, redimido por esse esforço de dar nascimento a: ‘Só agora começam os Antigos a nascer’ (MOLDER, 2014, p. 75).

¹ É interessante notar que os textos pré-socráticos são assim dispostos como fragmentos pelo efeito das marcas históricas sobre seu conteúdo, das catástrofes que lhes arruinaram, lhes transformaram em resquícios, sobras, resultantes, portanto, da união da ação do tempo em reflexões atuais. Nesse sentido, pergunta-se Torres (2001), no prefácio à obra *Polen* de Novalis: “O discurso dos pré-socráticos foi reduzido a fragmentos pela erosão do tempo e as conflagrações da História. A escrita dos primeiros românticos nasce já na forma de fragmento – produto, talvez, de uma erosão e conflagração no próprio pensamento?” (TORRES, 2001, p. 11). Portanto, o retorno de Novalis à Antiguidade se materializa na criação de fragmentos feitos fragmentos imediatamente.

Benjamin escreve a Scholem, em 1917 [Julho], que começa a se debruçar sobre o Romantismo alemão (passa a estudar profundamente Novalis, Friedrich Schlegel e August Wilhelm Schlegel [irmãos], Johann W. Goethe, Johann G. Herder, Friedrich W. J. von Schelling, Friedrich Schleiermacher, Johann G. Fichte, Gotthold E. Lessing, Friedrich Schiller, Heinrich Heine, Friedrich Hölderlin e Jean Paul). Nesse momento de retorno aos clássicos, Benjamin enuncia ao seu amigo não ter mais tempo para dar cabo de seu trabalho a respeito de Kant, “[...] pois o romantismo é seguramente o último movimento que ainda por uma vez tenta salvar no presente a tradição” (apud MOLDER, 2014, p. 173). Walter Benjamin (2018a) vai escrever em sua tese de doutoramento sobre as duas facetas inseparáveis do conhecimento dentro da filosofia e poesia romântica alemã: a certeza de um conhecimento que perdura [Kant] e a dignidade de uma experiência que passa [de vir em Heráclito] em uma festa com o presente.

Então entramos no ponto de divergência entre Goethe e Novalis. Neste, temos a salvação do presente por uma força de rompimento com os cânones dos clássicos. Os Antigos precisam nascer para serem evitados, *mutatis mutandis*, para emular na poesia do presente a sua origem. A escrita por fragmentos quer em Novalis resgatar a origem grega, como um relâmpago que atravessa o mundo externo e interno. Em sua *Folha de fragmentos*, § 2, lê-se: “Tudo o que é bom no mundo vem de dentro/e portanto lhe vem de fora/mas só relampeja através” (NOVALIS, 2001, p. 31). Em Goethe, temos a perspectiva de que o passado pode retornar a cada instante como uma iluminação. Maria Filomena Molder (2014) comenta a experiência da *Viagem à Itália*, de Goethe:

A visão da infância orientava-o para uma imagem que, tendo-o devorado, voluntariamente apagada, escondida, resplandecia – reconhecidos agora os seus direitos – como a revelação longamente adiada de um voto: “é tudo como eu tinha imaginado e tudo novo”. É assim que se apresenta o reencontro com os Antigos e é assim que se descreve a constituição do seu modo de conhecer a natureza: a partir da sua antecipação, apreender uma ideia (MOLDER, 2014, p. 62).

Goethe, quando se encontra com o mundo clássico em sua origem e no momento de seu nascedouro, percebe o novo: ele antecipou com sua imaginação aquelas ruínas imbricadas em seu passado na medida em que via nelas uma revelação de um novo, de uma ideia. Portanto, em Goethe, quando o passado nos assalta sofre uma interrupção. A recepção dos clássicos é cheia de impurezas e ruídos na qual a interrupção provoca uma nova forma de constelação para o teor de verdade de releitura ou reapresentação daquelas origens. A exegese do texto se estabiliza com esse ruído, com esse desvio da imaginação que realoca o novo no antigo: no eterno retorno, a cada viagem à Itália,

Goethe estaria fadado a reencontrar o antigo sob a faceta do novo, pois o presente desestabiliza o passado, fazendo todo retorno ser diferente de si mesmo e essa diferença ser a sua origem. As diferenças acumulam as ruínas e vão perdendo os clássicos em seus abismos. A busca por essa origem nas ruínas é imbuída dessa consciência de potência para decifrar os enigmas escondidos nelas. Molder (2014, p. 71) esclarece:

É dupla a feição do conceito de Antigo e de Antiguidade: histórica e natural. Ele é gerado pela descoberta daquilo que, em rigor, nunca se poderá restituir, uma imagem perdida num campo de ruínas da história: mas constitui, ao mesmo tempo, a forma mais elevada do conceito de natureza, precisamente no momento em que o poeta ou o artista procura pela origem da poesia e da arte.

Atualidade dos clássicos

Calvino (1993), sendo ele mesmo um clássico a falar dos clássicos, enumera 14 motivos para se ler esses autores, além do comentado acima. Todos são motivos relevantes. Os clássicos de Calvino se perpetuam na história e se reinventam a cada nova leitura. A história das leituras anteriores as nossas marcam nos clássicos formas de ver e de pensar o tempo presente. Em cada nova aproximação de um texto clássico atualizam-se os problemas do passado sob as circunstâncias do agora. De certa forma, mesmo em Calvino, tem-se o teor da reflexão de Goethe do clássico como uma iluminação da memória sobre o presente. Os clássicos trazem “[...] consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11). Por isso, um clássico é um texto que sempre tem o que dizer por concentrar em si as tensões de sua época ao ponto de servir de mote para reflexão para as épocas futuras.

Um clássico, ainda segundo esse autor, tem que falar por si na relação íntima que tem com seus novos leitores. Não se pode permitir que os clássicos sejam renarrados por terceiros que transformam a profundidade de uma ideia em um invólucro esmiuçado. Um clássico precisa ser desbravado por seus leitores na medida em que se reconhecem e amadurecem junto do próprio texto. Alerta o erudito italiano:

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só

pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 1993, p. 12).

Sendo assim, as instituições escolares devem permitir a circulação em seus circuitos de obras clássicas a serem conhecidas. Não para que se teorize a respeito da profundidade de Homero, Virgílio, Ésquilo, Eurípides e Dante, mas para que se encontre nessas obras luzes que possam alvejar o presente e repensá-lo. Um clássico é um texto que precisa ser revisitado, pois a cada visita o leitor, em seu processo de maturidade, (re)encontra detalhes que, até então, estavam invisíveis e que necessitavam de maior experiência de vida para serem descortinados. Mas ler os clássicos hoje não é tarefa fácil. Os estímulos da era digital efemerizam o tempo, fazendo-o escoar cada vez mais veloz. Um clássico demanda tempo e dedicação de reserva para poder ser fruído e experienciado. Não temos a condição de Goethe, em sua Viagem à Itália, de sair em missão diplomática pelo mundo e explorar suas ruínas, suas histórias, seu passado, tampouco o tempo de Goethe para fruir uma obra clássica em meio a um paraíso botânico sob domínio do qual o tempo é suspenso e expandido indeterminadamente. Explica Calvino (1993, p. 15) que: “Resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista”.

Assim, a leitura dos clássicos permite também este retorno a um tempo que contradiz a velocidade da contemporaneidade. Em 25 de janeiro de 1787, em Roma, Goethe escreve: “É impossível conhecer o presente sem reconhecer o passado, e o equilíbrio entre ambos demanda mais tempo e tranquilidade” (GOETHE, 2017, p. 193). Um clássico demanda um modo de encontro, uma experiência de tempo profundamente marcada para relembrar as proposições de Walter Benjamin, não pelo tempo do relógio (tal como Chronos), mas, sim, um tempo cheio de *Agora* (tal como Kairós), revitalizando a cada encontro, tanto o texto e sua época como o leitor e sua temporalidade.

Para deixar mais resistente às conjecturas reunidas até aqui, acerca dos clássicos, podemos colocar em jogo uma contraprova vinda de Kant. “Na ‘Resposta a Eberhard’ (1790), Kant declara que não há ‘autor clássico’ em filosofia, isto é, que não há argumentos de autoridade” Kant faz uma fissura na barreira intransponível dos cânones filosóficos que se repetiam acriticamente no decorrer da história da filosofia (sem colocar em questão, por exemplo, a justificativa do conhecimento, do belo e do bem). Essa abertura o fará ser reconhecido como o “matador de dragões”. Todavia, Kant é movido por um impulso sistemático de uma pureza transcendental, tanto para a natureza como para as produções humanas. Portanto, o conhecimento dos Antigos e

os clássicos são vistos como um empecilho, um problemático dragão a ser morto e rompido para dar prosseguimento ao motor da própria história. Molder (2014) comenta acerca de como usou o pensamento de Kant na *Crítica da Faculdade de Julgar* para lidar com esse mesmo problema no estudo de Kant enquanto um autor clássico:

Desde aquela altura foi quase ininterrupta a minha tentativa de extrair da parte estética da 3ª *Crítica* tudo o que pudesse justificar o combate para dissolver o cânone kantiano. Isto é, tratava-se de proteger, e converter em constelação sempre que possível, todos os pontos problemáticos que dificultassem o preenchimento do impulso sistemático, próprio de Kant: eis o que aprendi com o dragão contra ele mesmo (MOLDER, 2014, p. 12).

A repetição de um cânone não paralisa ou estagna o tempo sobre si mesmo, como quer Kant ou Novalis, eles mesmos clássicos canonizados. Não há repetição pura: toda repetição implica uma releitura, uma diferença. Os clássicos são encarnações em monumentos de perpetuidade. A estrutura do real colocada nas mediações com os clássicos designa um conjunto de paradigmas que modificam o retorno aos textos. A recepção é um princípio cognitivo ativo, pondo sempre o tempo em um movimento que corrompe cadeias lineares de sucessão. Por isso, um clássico é uma interrupção, um tempo múltiplo, bifurcante, fantasmático, uma arena na qual se digladiam dragão *versus* dragão. Nesse sentido, a própria formação, enquanto *Bildung* provinda do esclarecimento [*Aufklärung*], precisa usurpar do gládio o enfrentamento com os clássicos para reconhecer, nas ruínas que lhe fazem chegar até nós, uma iluminação de um renascimento.

A luta entre dragões permite ver e rever as coisas do mundo (cruzamento do passado registrado no texto e o tempo presente que se manifesta) e as coisas sobre si mesmo (repensando as relações intersubjetivas, individuais e decisórias) sob uma perspectiva que retém em si as tensões do mundo. Sem o texto clássico tal tensão estaria perdida no abismo emudecido da história. O clássico faz ver uma brecha no abismo que engole, emudece e apaga da história os não-adequados, os marginais e os revolucionários.

Síntese benjaminiana

A leitura dos clássicos se fez pertinente – inclusive a sua elaboração – em momentos de crise e tensão na sociedade. Momentos de tensões originam a própria concepção do que é o clássico: quando um dos veios principais da cultura passa a colapsar, a saber, a Antiguidade enquanto ruína, a secularização do poder clerical na

Idade Média e, por fim, o início da modernidade com a ascensão do capitalismo. Esses momentos de tensão provocam na sociedade uma torção de seus valores, resultando na queda do símbolo supraterrâneo: são rajadas de iluminação profana. Quando o presente dança nas ruínas que lhe dão forma trata-se de uma alegoria em tempo presente festivo, de passagem e ruptura, luto e redenção. Cantam as profanidades dos versos dionisiacos que se apagaram da história, canta o poeta Baudelaire às ruas e às valas de Paris, fazem do Céu – ser eterno – um abismo que a tudo devora. Nas palavras de Benjamin (2018b), o símbolo perde sua casca de integridade e o que resta ao trabalho intelectual é um “torso de um símbolo” (BENJAMIN, 2018b, p. 92).

O clássico é uma obra que reúne em si um pedaço da totalidade, aprisionando em seu sistema artístico enquanto objeto "aural", i. e., no corte de uma moldura, no contra ritmo de uma métrica, no torso que simboliza o todo em uma de suas partes. Essas partes relacionadas, tal qual imagens em um álbum, permitem compor um mosaico do mundo. Ler um clássico é ser um colecionador dessas imagens, desses fragmentos e desses torsos. O mosaico serve para entender as forças que implicam a tensão social. Nesse sentido, a *Bildung*, a formação humana que leve a sério o passado deve ter em conta que não é possível ler o passado de maneira linear. O encontro na formação com os clássicos possibilita saborear o saber da história relendo-o na medida em que cria a si mesmo enquanto leitor do mundo. Uma formação crítica requer uma leitura de mundo que escape aos modelos e ao tempo homogêneo e vazio, que trabalhe com um tempo de constelações oportunas e salvadoras.

Benjamin também faz essa coleção de imagens na sua literatura madura, em *Einbahnstraße* e *Berliner Kindheit um 1900*. Com essas imagens, alegorias puras, somos convidados a compor, junto da constelação de clássicos embutidas no texto benjaminiano (que foram criados a partir da leitura e releitura dos clássicos pelo próprio Benjamin), uma parte da própria constelação, ser mais uma de suas estrelas. Ler um clássico é deslindar constelações, descobri-las, participar de sua criação conjunta, formar-se enquanto cria e é criado pelos processos históricos. Nesse sentido, Goethe desenvolveu um gênero de literatura: o romance de formação (*Bildungsroman*). Foi fundado, inicialmente, “[...] com o *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (Os Anos de Aprendizagem de Wilhelm Meister). Esta espécie de romance-paidéia alcançou o seu *punto oro* no *Der grüne Heinrich* (O Verde Henrique), de Gottfried Keller e, moderadamente no *Glasperlenspiel* (O Jogo de Vidrilhos), de Hermann Hesse” (OLIVEIRA, 1982, p. 11). A criação desse tipo de leitura tinha o intuito de preparar um solo firme para a formação dos homens, de maneira a fazer desabrochar, tal qual em Aristóteles, virtudes humanísticas nas personagens colocando-as em processo de amadurecimento e esclarecimento enquanto se desdobra o enredo do romance.

Por fim, se ainda os argumentos levantados não forem convincentes, Calvino (1993, p. 16) dá a cartada final: “A única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos”.

Referências

- BENJAMIN, W. **O conceito de crítica de arte no Romantismo alemão**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2018a.
- BENJAMIN, W. As afinidades eletivas de Goethe. In: **Ensaios reunidos**: escritos sobre Goethe. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018b.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** 2. ed. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- GOETHE, J. W. von. **Viagem à Itália, 1786-1788**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GOETHE, J. W. von. **Viagem à Itália**. Tradução de Wilma Patricia Maas. São Paulo: Editora UNESP, 2017.
- MOLDER, M. F. **As nuvens e o vaso sagrado**: Kant e Goethe. Leituras. Lisboa: Relógio d'Água, 2014.
- NOVALIS. Folha de Fragmentos. In: NOVALIS. **Pólen**: fragmentos, diálogos, monólogos. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2001. p. 29-33.
- OLIVEIRA, F de. Entrada no alumbramento. In: BROCH, H. **A morte de Virgílio**. Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 11-21.
- TORRES, R. R. Novalis: o romantismo estudioso. In: NOVALIS. **Pólen**: fragmentos, diálogos, monólogos. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 20019. p. 11-27.

A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani: breves considerações

Everton de Souza*

Resumo

Este texto tem como objetivo proporcionar um entendimento inicial sobre as principais ideias defendidas por Dermeval Saviani na construção de sua pedagogia. O texto encontra-se dividido em três tópicos principais: pressupostos históricos da pedagogia histórico-crítica; embasamento teórico da pedagogia de Saviani; críticas tecidas à pedagogia histórico-crítica. As referências utilizadas foram Saviani (2003; 2006; 2011; 2013); Mazzeu (2008); Santos (2018); Lavoura e Marsiglia (2015); Lazarini (2010); Duarte et al. (2011); Ramalho e Lucas (2015) e Pires (1997). Compreende-se que a pedagogia histórico-crítica surgiu no final da década de 1970, possui seu embasamento teórico no materialismo histórico-dialético e encontra dificuldade para ser aderida pelos sistemas escolares de ensino devido à resistência imposta pelas elites ao caráter transformador da pedagogia. Ao analisar as críticas tecidas à pedagogia histórico-crítica ressaltamos que essas mostram-se rasas, pouco fundamentadas e incapazes de descredibilizar os seus pressupostos.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Marxismo. Transformação Social.

Introdução

Neste texto serão tecidas breves considerações sobre a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani. Temos como finalidade proporcionar um entendimento inicial sobre as principais ideias defendidas pelo autor na construção de sua pedagogia.

Os objetivos estabelecidos para este texto são: a) situar-se sobre a construção histórica da pedagogia histórico-crítica; b) compreender o embasamento teórico e as características desta pedagogia; c) situar-se sobre as críticas tecidas à pedagogia de Dermeval Saviani.

Para tanto, em um primeiro momento, realizamos uma breve contextualização histórica sobre a construção da pedagogia histórico-crítica, perpassando por momentos que foram determinantes para a sua formulação teórica. Em um segundo momento abordamos os pressupostos teóricos apresentando seus principais influenciadores, características e o caráter assumido – caráter de transformação das estruturas sociais vigentes – pela pedagogia histórico-crítica no âmbito educacional.

* Graduado em Educação Física pela Faculdade Guairacá (FAG), mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
E-mail: everton-sou@hotmail.com

Por fim, destacamos as principais críticas tecidas à pedagogia de Dermeval Saviani, as quais advêm não somente dos conservadores capitalistas que buscam controlar os sistemas produtivos e manter as estruturas da sociedade como estão, mas também de autores marxistas que ao realizarem seus apontamentos nem sempre fazem uma análise densa e aprofundada sobre as ideias defendidas por Saviani.

As principais referências utilizadas neste texto são as próprias produções de Dermeval Saviani (SAVIANI, 2003; SAVIANI, 2006; SAVIANI, 2011; SAVIANI, 2013). Outras referências que foram utilizadas são: Mazzeu (2008); Santos (2018); Lavoura e Marsiglia (2015); Lazarini (2010); Duarte et al. (2011); Ramalho e Lucas (2015) e Pires (1997). A escolha por essas referências se deu por elas oferecerem os subsídios necessários para atingirmos os objetivos estabelecidos para este trabalho.

Pressupostos históricos da Pedagogia histórico-crítica

Para Saviani (2011), ao tratar da origem da pedagogia histórico-crítica, é necessário distinguir dois pontos. O primeiro ponto refere-se à necessidade emergente de um movimento pedagógico e o segundo trata da escolha por esta nomenclatura. Para o autor, enquanto movimento pedagógico, a pedagogia histórico-crítica surgiu pela necessidade de se encontrar meios alternativos para superar a pedagogia dominante da época.

O início da construção da pedagogia histórico-crítica se deu no fim da década de 1970. Ressalta-se que essa década foi marcada pelo surgimento das concepções críticas da educação. Saviani (2011) destaca que:

Isso correspondia a uma necessidade histórica, especialmente no caso brasileiro, onde tínhamos que fazer a crítica da pedagogia oficial, evidenciando o seu caráter reprodutor. Mas era um movimento que não estava vinculado apenas à situação brasileira. Era um movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas no final da década de 1960 e no início da década de 1970 (SAVIANI, 2011, p. 111).

Saviani (2011) complementa que situa o surgimento dessas teorias como uma maneira de entender o pouco sucesso das manifestações do movimento de maio de 1968 e dos demais movimentos da década, os quais ficaram marcados por mobilizações das juventudes. De acordo com o autor, as escolas foram as instituições mais abaladas pelas manifestações por estarem vinculadas às novas gerações e por serem os cerne da educação.

Os movimentos da década de 1960 adquiriram “[...] as características de uma verdadeira rebelião social em que, através da revolução cultural, se tentava mudar as próprias bases da sociedade a partir dos setores jovens, tendo à frente os estudantes universitários [...]”. As proporções adquiridas pelos movimentos levaram muitos intelectuais como, por exemplo, Herbert Marcuse, Sociólogo e filósofo da Escola de Frankfurt, a considerar “[...] que o protagonismo revolucionário se teria deslocado do proletariado para a juventude” (SAVIANI, 2011, p. 111).

Como se sabe, a grande mobilização que desembocou na rebelião de maio de 1968 fracassou. E a questão que se pôs para os teóricos foi a de tentar explicar a razão desse fracasso. A meu ver, as teorias crítico-reprodutivistas surgem dessa tentativa, pois se a característica dessa mobilização era buscar revolucionar a sociedade por meio da cultura e, dentro da cultura, pela educação, vinha a questão: a cultura tem força para mudar a sociedade? A conclusão a que as referidas teorias irão chegar é que não. Não é a cultura que determina a sociedade. É, ao contrário, a sociedade que determina a cultura (SAVIANI, 2011, p. 113).

No Brasil, segundo Saviani (2011), as teorias crítico-reprodutivistas não se apresentavam como alternativa aceitável para a superação da pedagogia oficial reprodutora existente no período da ditadura militar. Logo, aumentaram as discussões sobre essas teorias objetivando compreender suas limitações. Para o autor, “[...] os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a evidenciar-se, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas” (SAVIANI, 2011, p. 114).

A busca por novas teorias persistiu durante a década de 1970. Dermeval Saviani destaca que em um seminário de educação organizado na cidade de Campinas/SP, no ano de 1978, era claramente percebida a predominância do crítico-reprodutivismo. Contudo, a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação), o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e a ANDE (Associação Nacional de Educação), entidades criadas no fim da década de 1970, juntaram-se para organizar conferências brasileiras e acalorar as discussões sobre o tema (SAVIANI, 2011).

A I Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1980, trouxe como uma das temáticas a busca por alternativas teóricas. Para Saviani (2011) tal fato “[...] também estava associado à situação política do país. Nesse período, a oposição ao Regime Militar já tinha conquistado algumas prefeituras e tinha feito experiências de políticas educacionais alternativas, como foi o caso de Lages e Piracicaba” (SAVIANI, 2011, p. 116). Com o restabelecimento das eleições diretas para governadores – as quais ocorreriam

em 1982 – iniciaram-se as campanhas, já em 1980, e foi um cenário propício para a apresentação de novas ideias e teorias, pois a oposição percebia a possibilidade de chegar ao poder nos estados e exigia-se deles a construção de uma política educacional ajustada aos discursos e ideias defendidas (SAVIANI, 2011).

Saviani (2011, p. 117) comenta que em um seminário realizado na Universidade Federal de São Carlos, em novembro de 1981, lhe foi perguntado “[...] se não seria conservador defender a pedagogia tradicional contra a Escola Nova”:

Respondi em tom jocoso: bem, isto é uma coisa que espero esclarecer em um outro texto que estou pensando em elaborar e que provavelmente se chamará “Para além da teoria da curvatura da vara”. De fato, no número 3 da Revista da Ande foi publicado, em 1982, o artigo “Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, que veio a constituir o capítulo III do livro *Escola e democracia*, cuja primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária (SAVIANI, 2011, p. 117).

De acordo com Saviani (2011) seus alunos da PUC/SP passaram a cobrar uma disciplina para aprofundar as discussões sobre a pedagogia revolucionária. Segundo o autor, ele encontrou dificuldade para propor uma disciplina com esse nome, pois a palavra revolucionária remete a mudanças nas bases da sociedade, então foi necessário encontrar um termo mais adequado.

A primeira nomenclatura pensada por Saviani foi pedagogia dialética, mas optou por não utilizar devido aos múltiplos sentidos que essa denominação evocava. O autor chegou à conclusão de que a pedagogia histórico-crítica traduzia o que se estava pensando. Logo, “[...] a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p. 119). Ambas são críticas, mas diferenciam-se por uma ser reprodutivista e a outra enraizar-se na história. Dessa maneira, em 1984, Saviani passou a lecionar a disciplina pedagogia histórico-crítica e desde então vem desenvolvendo essa corrente pedagógica (SAVIANI, 2011).

Embasamento teórico da Pedagogia

Segundo Saviani (2003, p. 13), “[...] para a pedagogia histórico-crítica, educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para Mazzeu (2008), dessa maneira, a educação torna-se uma atividade de mediação entre o

indivíduo e a cultura, realizada de maneira intencional que visa assegurar o acesso dos alunos à universalidade de possibilidades oriundas do processo histórico de desenvolvimento da humanidade.

O embasamento teórico da pedagogia histórico-crítica se dá, principalmente, no materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Nas palavras do criador da pedagogia histórico-crítica, esta pode ser considerada como sinônimo de pedagogia dialética, mas, ao se pensar nos fundamentos teóricos, a dialética da qual se trata é a do movimento real, das transformações, e não de uma dialética idealista, pois há a tendência em considerar a dialética idealista desconectada do histórico real construído pelo homem. Logo, os pressupostos da pedagogia histórico-crítica “[...] são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica” (SAVIANI, 2011, p. 80).

No livro *Escola e Democracia*, publicado em sua 38ª edição, em 2006, Saviani, ao comentar sobre as concepções metodológicas da pedagogia histórico-crítica, afirma:

Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2006, p. 69).

Portanto, as concepções dessa pedagogia não estão centradas no aluno nem no professor, mas, sim, nas interações existentes entre ambos. Nessas interações devem ser considerados os conhecimentos historicamente construídos pelo homem e que compõem a cultura dos sujeitos, pois os alunos devem reconhecerem-se nos conteúdos trabalhados e nos modelos sociais apresentados para que, assim, consigam atribuir significados ao que é proposto pelo professor e, conseqüentemente, consigam ampliar a experiência enquanto ser social e passem a questionar de maneira crítica o mundo que os rodeia. Dessa forma, poderão produzir novos conhecimentos, dando, assim, continuidade no desenvolvimento da humanidade, visando a sua transformação. Para isso, a escola deve atender às demandas sociais e aos interesses populares, e não aos interesses das elites dominantes e dirigentes, cujos são os principais representantes do

capitalismo que escraviza as classes dominadas devido à cobiça por acumularem riquezas a todo custo.

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores (SAVIANI, 2013, p. 26).

A pedagogia histórico-crítica, por possuir sua essência teórica, sobretudo no materialismo histórico-dialético de Marx, posiciona-se abertamente a favor dos interesses das classes dominadas e/ou dos trabalhadores, conforme aponta Saviani (2011, p. 26): “[...] daí, seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual”. Saviani (2011, p. 8-9) salienta que, de maneira resumida, a pedagogia histórico-crítica na educação escolar implica em:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

A transformação das condições sociais alienantes e escravizantes em que vivemos por meio de uma educação crítica e conscientizadora é um dos eixos centrais da pedagogia histórico-crítica. Certamente uma pedagogia com essa proposta não agrada a quem deseja manter o funcionamento do sistema de exploração exercido pelo capitalismo. Saviani (2013, p. 26) destaca que é necessário “[...] vencer a resistência daqueles (a classe dominante) cujos interesses implicam a manutenção, consolidação e perpetuação da forma atual de sociedade”.

Devido aos seus interesses as classes dominantes visam a conservação das estruturas sociais presentes na atualidade e buscam evitar que as contradições estruturais da sociedade sejam expostas. Portanto, é de interesse das classes dominantes frear o processo histórico de transformação dos níveis conjunturais para que esses processos não gerem nova estrutura social que dê aos dominados a consciência de sua força coletiva. Já para a classe dos dominados, ou seja, dos

trabalhadores, o interesse é de aceleração do processo histórico porque o que interessa às classes exploradas pelo capitalismo é a transformação dessa estrutura, então se faz necessário “[...] construir um tipo de sociedade que os liberte da situação de dominação” (SAVIANI, 2013, p. 27). Segundo Santos (2018), para a pedagogia histórico-crítica, a escola é resultado dos determinantes sociais, logo, é influenciada por interesses opostos, seja de quem quer manter a estrutura opressora, seja de quem quer transformar a realidade.

Críticas tecidas à Pedagogia histórico-crítica

Seria ingenuidade pensar que uma pedagogia da educação que traz em suas raízes fundamentos do marxismo seria bem aceita pelos conservadores brasileiros; por isso a pedagogia histórico-crítica constantemente é alvo de ataques pouco fundamentados. Para Lavoura e Marsiglia (2015) as críticas realizadas à pedagogia histórico-crítica são oriundas, principalmente, de representantes das elites dominantes que são defensores de pedagogias tradicionais que se caracterizam por não questionarem as estruturas sociais. Todavia, os autores destacam que as críticas também vêm de autores do campo marxista, em que alguns afirmam que a pedagogia histórico-crítica se aproxima das teorias tradicionais por defenderem a transmissão dos conteúdos.

Para Lavoura e Marsiglia (2015) essas críticas de marxistas surgem pela incompreensão do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica. Os autores complementam que “[...] quão distante nos parece a pedagogia histórico-crítica das ditas ‘teorias tradicionais do currículo’ e quão simplista nos parece o argumento de que defender a transmissão de conhecimento seja compartilhar de uma ‘educação bancária’” (LAVOURA e MARSIGLIA, 2015, p. 358-359).

Uma das severas críticas feitas à pedagogia histórico-crítica de Saviani é observada na tese de doutorado de Ademir Lazarini (LAZARINI, 2010), em que o autor afirma que há incoerência nas interpretações de Saviani a respeito das relações entre o capital e a educação, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

[...] procurarei demonstrar neste estudo é que Saviani comete erros decisivos em relação a sua principal referência teórica, e esses erros comprometem pela raiz as suas principais teses acerca da relação entre capital e educação formal. Como decorrência desses equívocos, suas principais proposições educacionais, em regra, apresentam incongruências e, no limite, entram em contradição com o projeto histórico socialista que o autor pretende defender (LAZARINI, 2010, p. 35).

Em sua tese, Lazarini (2010) dedica-se incansavelmente a evidenciar que Saviani está equivocado em suas proposições teóricas no que tange à formulação da pedagogia histórico-crítica e à relação desta com os pressupostos marxistas e, para isso, ele se apoia em autores como István Mészáros e Ivo Tonet.

Após a defesa e a divulgação da tese de doutorado de Lazarini (LAZARINI, 2010), Newton Duarte, um dos maiores estudiosos da pedagogia histórico-crítica, junto a outros três colaboradores (DUARTE et al., 2011) dedicaram-se a analisar a fundo a tese de Ademir Lazarini para compreenderem o que levou o autor a chegar a tal conclusão sobre a principal obra de Saviani. O resultado dessa análise foi publicado em um artigo, em abril de 2011, na Revista HISTEDBR, com o título “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani”.

No artigo publicado por Duarte et al. (2011, p. 39) os autores deixam claro que Lazarini (2010) “[...] considera necessário combater a pedagogia histórico-crítica em nome do marxismo e do socialismo, já que os equívocos dessa pedagogia teriam graves consequências”. No decorrer da análise da tese, Duarte et al. (2011) encontraram sérios equívocos na construção das críticas realizadas à pedagogia histórico-crítica e a carência de entendimento acerca do materialismo histórico-dialético por Ademir Lazarini.

Ramalho e Lucas (2015), em artigo publicado no EDUCERE (Congresso Nacional de Educação), trazem as principais críticas e defesas que são comumente realizadas à pedagogia histórico-crítica, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Pedagogia histórico-crítica: críticas e defesas (continua)

Tema	Crítica	Defesa
Forma e conteúdo	Consideram-na conteudista	Saviani destaca a necessidade de o saber elaborado e/ou científico transformar-se em saber escolar para que os alunos possam, dessa forma, a ele ter acesso. Isso quer dizer que tanto a forma como o conteúdo são importantes.
Socialização e produção do saber	Socialização é retornar a Durkheim	A socialização buscada é a dos meios de produção, dominados pela burguesia, pautada na propriedade privada. E não a socialização proposta por Durkheim de que a escola é socializadora.

Quadro 1 – Pedagogia histórico-crítica: críticas e defesas (conclusão)

Saber e consciência	Criticam-na por dar mais importância à aquisição do saber do que à consciência crítica	Não há outra forma de adquirir o saber se não for de maneira consciente. Conforme os trabalhadores dominam o meio de produção do saber, aumentam seu nível de consciência.
Saber acabado e saber em processo	Considera o saber como algo pronto e acabado	O saber é construído socialmente, sendo assim, impossível ser pronto, ele sofre transformações ao longo da história, porém não é preciso sempre reinventá-lo toda vez, pois já está previamente construído.
Saber erudito e saber popular	O saber erudito é exclusivo da classe dominante e o saber popular é exclusivo da classe trabalhadora	O saber popular é aquele que todos têm acesso, isso significa que o saber erudito também pertence à população. Trata-se de oportunizar todos os saberes a todas as classes.

Fonte: Ramalho e Lucas (2015) com base em Saviani (2008).

Compreendemos que as críticas tecidas à pedagogia histórico-crítica necessitam ser melhor fundamentadas. Os questionamentos realizados pelos conservadores capitalistas, os quais pretendem manter as estruturas sociais como estão, não são suficientes para descredibilizar as teorias defendidas por Saviani e pelos estudiosos que se dedicam a aperfeiçoar essa pedagogia. Há de se destacar a necessidade de um grande aprofundamento teórico sobre o método histórico-dialético e sobre a pedagogia de Dermeval Saviani, antes de serem tecidas críticas contrárias à pedagogia histórico-crítica, para que isso não se torne algo banal e descabido.

Considerações finais

A pedagogia histórico-crítica apresenta a transformação das estruturas da sociedade como um dos seus pilares. Essa transformação perpassa por processos educativos que possibilitam aos educandos a sua construção enquanto sujeitos críticos, questionadores e transformadores da realidade por meio da apropriação, assimilação e reconstrução dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.

Por possuir um caráter transformador a pedagogia histórico-crítica não possui muito espaço nas escolas brasileiras, as quais privilegiam metodologias tradicionais devido às legislações serem construídas pelas elites dirigentes, cujas dão pouca, ou nenhuma, voz aos pesquisadores e aos profissionais da educação ao formularem os documentos que regem o sistema educacional brasileiro. Compreende-se, então, que as elites dirigentes se mostram mais preocupadas em atender aos interesses do capitalismo do que em propor mudanças para o cenário educacional degradante que se vê no país.

Referências

- DUARTE, N. *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: Equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 11, n. 41e, p. 38-57, abr. 2011.
- LAZARINI, A. Q. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. 2010. 528 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.
- MAZZEU, L. T. B. Pedagogia histórico-Crítica e a formação de professores: proposições e categorias. 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008, Caxambu, **Anais...** 2008.
- PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, 1997.
- RAMALHO, M. P.; LUCAS, M. A. O. F. Primeiras impressões sobre a pedagogia histórico-crítica: sua importância para a formação docente inicial. XII EDUCERE/Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba, **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.
- SANTOS, R. E. O. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Revista Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 2, p. 45-56, maio/ago. 2018.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade
A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani: breves considerações

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

Sobre educação e política: diálogos com Saviani

Jéssica Natana Agostinho*

Resumo

A relação entre educação e política, assunto notadamente debatido pelas teorias educacionais, tem sido permeada por considerável demérito. Refletir sobre essa relação na contemporaneidade não prescinde da contribuição de textos clássicos. O livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983, reúne textos nos quais Dermeval Saviani discorre sobre as teorias pedagógicas, sobre as funções políticas que o ensino desempenha na escola e sobre os princípios da pedagogia histórico-crítica. O autor escolhe uma abordagem discursiva polêmica para enfatizar posicionamentos políticos e dedica especial atenção à relação entre a prática educativa e a prática política. Seu texto fornece subsídios para a compreensão da dimensão política da prática educativa, que só pode ocorrer na medida em que sua especificidade pedagógica é mantida. Assim, no contexto das políticas educacionais mais recentes, no qual o papel da escola vem sendo flexibilizado, é possível perceber um esforço para ocultar a dimensão política da prática educativa.

Palavras-chave: Educação. Política. Saviani. Escola e democracia.

Introdução

O livro *Escola e Democracia* foi publicado pela primeira vez em 1983, reunindo diferentes textos do professor Dermeval Saviani. Esses textos, escritos entre 1981 e 1982 e publicados em diferentes periódicos, guardam estreita relação entre as ideias enunciadas. Eles formam, assim, os três primeiros capítulos: *As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade na América Latina*; *Escola e democracia 1, a teoria da Curvatura da Vara*; e *Escola e Democracia 2: para além da teoria da Curvatura da Vara*. Possui, ainda, um quarto capítulo: *Onze Teses sobre Educação e Política*, escrito especialmente para a compilação e que tem como objetivo “encaminhar, de modo explícito, a discussão das relações entre educação e política já que aí reside a questão central que atravessa de ponta a ponta o conteúdo deste livro” (SAVIANI, 2008, p. 1).

Atualmente em sua 43^a edição, o livro pode ser considerado um clássico do pensamento educacional brasileiro. As razões para sua ampla disseminação podem residir em aspectos diversos: seu caráter didático ao propor uma classificação das

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED – UDESC, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Licenciada em Artes Visuais pelo CEART – UDESC.
E-mail: jessica.agostinhoo@gmail.com

teorias pedagógicas com base no problema da marginalidade, seu caráter profundamente crítico ao confrontar com ousadia as considerações da Pedagogia Nova e, ainda, seu caráter manifestamente político ao estabelecer as bases para a criação de uma pedagogia que fosse além dos métodos tradicionais e dos novos. Ensejou-se, assim, a criação da pedagogia histórico-crítica, nomeada nesse momento como pedagogia revolucionária.

Sua criticidade pulsante nos fornece subsídios para pensar a educação contemporânea, especialmente em um cenário de negação da política, de perseguição aos professores e de descaracterização, tanto do papel da escola quanto da natureza do ato educativo.

Educação e política em *Escola e Democracia*

A rejeição à política, embora não seja um fenômeno recente, passou nos últimos anos por um contexto de aprofundamento. Duarte e César (2020) abordam como o sentimento de repulsa à política se intensificou no Brasil a partir das manifestações de junho de 2013. O clima crescente de negação da política contribuiu para estabelecer as circunstâncias que, em 2018, culminaram na eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da república. Ainda que esse não tenha sido o único motivo para seu sucesso eleitoral, o então candidato capitalizou a seu favor a atmosfera de negação do sistema político.

No campo da educação o cenário pessimista em relação à política institucional foi usado como “[...] artifício de sedução e adesão dos cidadãos” às ideias do Programa Escola sem Partido (RAMOS, 2017, p. 85). Além de criar um clima de denunciamento em relação à prática pedagógica supostamente doutrinadora de muitos professores, o Escola sem Partido buscou ocultar a dimensão política de sua própria proposta, tratando como neutra sua posição e como inexistentes seus laços com a ideologia da classe dominante. De modo cínico proclamou o discurso da urgência em expurgar as influências político-ideológicas das escolas.

Esse exemplo indica como a relação entre educação e política é vista, atualmente, com desconfiança e descrédito. Falar simultaneamente em educação e em política pode ser encarado como desvio moral e partidarismo. Em entrevista concedida ao Professor Newton Duarte, Saviani comenta a acusação de doutrinação na educação:

Vê-se, pois, que embora os atuais governantes nos acusam de fazer proselitismo e doutrinação nas escolas e universidades, o contrário é o que ocorre. Ou seja: nós, da esquerda, não precisamos doutrinar, pois temos a verdade do nosso lado,

consoante o lema ‘a verdade é sempre revolucionária’. Cabe-nos simplesmente mostrar a realidade, pois, com isso, se evidencia o grau de exploração que os setores dominantes exercem sobre a classe trabalhadora. Já a direita, não tendo argumentos objetivos para sustentar a dominação, necessita lançar mão da doutrinação para manter o povo subordinado aos seus interesses (SAVIANI e DUARTE, 2019, p. 4).

O trecho exemplifica a atualidade do pensamento de Saviani, que retoma um dos lemas enunciados em *Escola e Democracia*. “A verdade é sempre revolucionária” porque é histórica. O interesse da classe consolidada no poder é perpetuar a sociedade tal como está e manter as relações de produção a seu favor. A classe dominante atua, desse modo, “[...] contra o movimento da história” (SAVIANI, 2008, p. 33). Essa concepção de movimento vai ao encontro do postulado de que “[...] a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe” (MARX; ENGELS, 2008, p. 8). Dessa forma, a partir de uma compreensão marxista da história, seu movimento – ou seja, as transformações pelas quais os seres humanos passaram – ocorre a partir da contradição entre as classes. É nesse sentido que a verdade, ao evidenciar as diversas faces da exploração perpetrada pela classe dominante, contribui para revelar e agudizar a contradição que movimenta a história. Já que continuamos a viver na sociedade do capital a validade desse pensamento permanece.

Esse é um exemplo de posição, em certa medida polêmica, que Saviani adota, tanto em *Escola e Democracia* quanto em sua carreira como professor e pesquisador. Levando em consideração que a atividade política vai além daquela que ocorre na esfera institucional, transcorrendo também no plano da luta de classes (MAAR, 1994), podemos considerar, então, que Saviani se coloca de forma declaradamente política em sua produção acadêmica e em sua trajetória. Sendo um pensador do campo educacional, seus argumentos podem contribuir significativamente para analisar a relação, certamente desgastada e por vezes temida, entre política e educação. Ele enuncia logo no início do segundo capítulo: “[...] estou me colocando diretamente no coração do político. Estou enunciando teses; isso significa posições, e posições polêmicas” (SAVIANI, 2008, p. 30).

A polêmica, no caso de *Escola e Democracia*, é uma escolha de abordagem discursiva. O autor afirma, em alguns de seus prefácios às diversas edições do livro, que esse não se trata de um escrito contrário ao movimento da Escola Nova. Com o objetivo de contribuir para a crítica do ideário que se tornou senso comum entre os educadores, Saviani utiliza a metáfora da “teoria da curvatura da vara” para instaurar a polêmica. A expressão é atribuída a Lênin e pressupõe que quando uma vara está torta para um lado é preciso forçá-la para o lado oposto para que, depois, encontre a posição correta. A

curvatura da vara pode ser lida, também, como uma metáfora para a dialética, de modo que nem a tese e nem a antítese são os pontos almejados, mas, sim, a síntese que supera ambas por incorporação. Esse tipo de argumentação por oposição é utilizado por diversos autores em outras ocasiões, inclusive pelos próprios teóricos da Escola Nova quando intentavam contrapor à Escola Tradicional. Saviani coloca, no prefácio à 20ª edição, suas intenções:

Este não é um livro contra a Escola Nova como tal. É, antes, um livro contra a pedagogia liberal burguesa. Por isso, enganam-se aqueles que imaginam que, por efetuar a crítica à Escola Nova, o autor desta obra estaria de algum modo reabilitando a pedagogia burguesa. Ora, não se nega à Escola Nova o seu caráter progressista em relação à Escola Tradicional. Aliás, isso está formalmente explícito no terceiro texto. Entretanto, como proposta burguesa, a Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes (SAVIANI, 2008, p. 38).

O enunciado é evidentemente declarado em sua posição política. É no segundo capítulo, no qual ele formula três teses em relação à Pedagogia Nova, que a polêmica se instaura mais nitidamente. As teses funcionam justamente no sentido de desestabilizar as ideias relativas aos métodos novos e, assim, abrir espaço para a elaboração de uma pedagogia socialista de inspiração marxista que, nesse momento, ele denomina como pedagogia revolucionária.

É no capítulo quatro que Saviani se dedica, especificamente, a elucidar as características da relação entre a prática educativa e a prática política. Ele utiliza novamente o método de enunciação de teses. Nesse caso, as denomina como “onze teses sobre educação e política”.

Saviani (2008) argumenta que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É assim que o trabalho docente pode ser profundamente político sem falar diretamente ou literalmente de política. Através do acesso aos conteúdos vivos, reais, dinâmicos e concretos, os alunos terão as condições de fazer valer seus interesses. Esse processo educativo deve estar articulado com a prática social global e com a democratização da sociedade, configurando-se como um processo que vai da desigualdade real no “ponto de partida” à igualdade possível no “ponto de chegada”. Fazendo um breve comparativo com outras propostas pedagógicas, como as pedagogias do aprender a aprender, muito difundidas a partir dos anos 1990, ao invés da adaptação passiva em maior ou menor grau à sociedade capitalista, o objetivo é que os professores e alunos, tomados como agentes sociais,

tenham possibilidades de atuar na instauração de uma sociedade igualitária e no rompimento da sociedade de classes.

Ainda em relação à importância política da educação, é significativo ressaltar que os conteúdos escolares não devem valer por si mesmos e tampouco devem ter sua relevância ignorada. Eles precisam estar relacionados à prática social, de modo que não sejam considerados isoladamente, como se bastassem por si só. Ao mesmo tempo, não devem ser subestimados. Colocar todas as expectativas de transformação da sociedade exclusivamente na luta política mais ampla acaba por desvalorizar a prática educativa. Ambas as situações demandam atenção para que a especificidade da contribuição pedagógica não seja dissolvida e sua importância política não seja anulada.

Com o intento de evitar que sejam indiferenciadas, Saviani se empenha, então, em desenvolver mais detalhadamente sua exposição acerca das diferenças entre a educação e a política. Apesar de inseparáveis, educação e política não são idênticas. A prática educativa, que ocorre entre não-antagônicos, tem como objetivo o consenso. Já o propósito da prática política, que fundamentalmente se dá entre contrários antagônicos, é vencer.

Elas possuem entre si o que Saviani chamou de *dependência recíproca* e *autonomia relativa*. Enquanto práticas distintas e modalidades específicas da mesma totalidade possuem certa autonomia. Já a relação de dependência ocorre na medida em que tanto a educação tem uma dimensão política quanto a política tem uma dimensão educativa. No caso da educação, sua dimensão política se manifesta no fortalecimento ou enfraquecimento dos não-antagônicos, potencializando ou não sua prática política. A disseminação de conteúdos historicamente acumulados, por exemplo, fortaleceria os estudantes da classe trabalhadora (grupo formado por não antagônicos) de modo a potencializar sua prática política contra a classe dominante (seus antagônicos). A política, por sua vez, possui uma dimensão educativa no que diz respeito ao convencimento dos não antagônicos para que se engajem na mesma luta contra os antagônicos. Um exemplo possível seria um grupo de professores dialogando com seus pares para explicar as motivações de uma greve contra a retirada de direitos trabalhistas.

É preciso considerar, ainda, a existência histórica e determinada dessas relações. Assim, na sociedade dividida entre classes antagônicas, há o primado da política, uma vez que as condições de exercício dessa prática (que ocorre justamente entre antagônicos) estão inscritas na essência da sociedade de classes. As condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista. Desse modo, há uma subordinação relativa, mas

real, da educação em relação à política. Ainda que essa subordinação seja histórica e superável, essa dependência pode ser percebida em relação às condições objetivas da educação; por exemplo, no que tange às questões orçamentárias. Em referência ao contexto da prática educativa na sociedade capitalista, Saviani explicita o que considera como “idealismo” na educação:

Falei antes em exercício pleno da prática educativa como algo só possível num tipo de sociedade que se delineia no horizonte de possibilidades das condições atuais, mas que não chegou ainda a se concretizar. Isto porque a plenitude da educação como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais [...]. Ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir (SAVIANI, 2008, p. 69-70).

Considerar a sociedade atual compatível com a plenitude educativa e humana consiste, de acordo com Saviani, em adotar uma postura idealista em relação à educação. Esse posicionamento se manifesta com nitidez quando as contradições fulcrais inerentes a essa mesma sociedade são negligenciadas pelos educadores. Na esteira do legado liberal de conceber a sociedade como essencialmente harmônica, as problemáticas intrínsecas ao sistema econômico são simplesmente ignoradas ou tratadas como notas de rodapé, tanto pelas políticas educacionais quanto por pesquisadores da área. Há a tendência, ainda, de transferir para a educação alguns dos problemas sociais do capitalismo. É o que vemos, por exemplo, com as expectativas de que a educação solucione a pobreza e o desemprego, desconsiderando que esses são problemas exteriores à dimensão educativa. Essa omissão frente às raízes dos problemas resultantes da sociedade de classes tem relação com um processo mais amplo de empobrecimento dos conteúdos escolares. Desse modo, ao se diluir a especificidade da educação, também se esvai sua dimensão política e qualquer resquício da relação entre esses dois âmbitos é sumariamente ocultado.

Educação enfraquecida, política dissimulada

Normativas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular e seus derivados contribuem para perpetuar uma visão despolitizada da educação. Assim como Saviani argumenta em relação à Escola Nova, a preocupação política com a educação é secundária e são priorizadas as inovações dos métodos. Estariam, assim, agindo para ocultar a dimensão política da educação.

Os discursos sobre *inovação* não são de fato novidade. Desde a década de 1990 os organismos multilaterais demonstram preocupação com o vocabulário que utilizam, assumindo que *as palavras importam* (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Os reformadores internacionais, bem como os agentes do Estado brasileiro e os documentos oficiais, continuam selecionando cuidadosamente os termos utilizados “[...] com a finalidade de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 437).

Já há 30 anos a lógica e o léxico empresarial penetram o campo da educação e apregoam a necessidade de inovar as práticas escolares supostamente decadentes, com o objetivo de preparar os cidadãos para os desafios do século XXI. As terminologias são atualizadas e novas tecnologias adentram o contexto, contudo, permanece a premissa de ocultar a crise do sistema econômico e de transferi-la para a educação. Assim, nos últimos anos, é notável uma reciclagem do eixo discursivo utilizado desde os anos 1990, que busca adaptar a educação às demandas do capital privado. Motta e Leher (2017) sintetizam o discurso que sustenta as políticas educacionais privatistas nas últimas décadas:

A educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais reformas (MOTTA e LEHER, 2017, p. 245).

Esse discurso, que caracteriza a educação pública como fracassada e carente pela atuação da iniciativa privada, é utilizado tanto pelos aparelhos privados de hegemonia – como a revista *Nova Escola* e o movimento *Todos pela Educação* – quanto pelo Estado. Desse modo, está presente nas políticas educacionais. A retomada pela BNCC da associação entre educação e competências/habilidades é um exemplo desse contexto de busca por uma suposta melhoria da qualidade e eficiência da escola. Esse progresso seria possível apenas através de reformas educacionais e, no caso da BNCC, através da reestruturação dos currículos. Acrescenta-se, ainda, a ideia de que há uma demanda emergencial por inovação das práticas escolares. Nem sempre, contudo, o conceito de inovação é localizado teórica ou politicamente, o que possibilita uma apropriação generalista do termo e sua aplicação a medidas de precarização da educação pública.

Evangelista (2012) aponta para a necessidade de análise criteriosa dos documentos de política educacional, com vistas a evidenciar suas determinações históricas. Estas precisam ser investigadas, pois não estão postas na aparência. Assim, através do processo de pesquisa é preciso chegar à essência dos documentos e compreender as intencionalidades e valores que os sustentam. A autora defende que as fontes documentais precisam ser interrogadas de modo adequado: “A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis” (EVANGELISTA, 2012, p. 62).

Considerações finais

Considerado pelo próprio autor como “[...] o manifesto de lançamento da pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2008, p. 27), a contribuição de *Escola e Democracia* é abrangente e oferece subsídios para compreender a relação entre escola, política e sociedade. Entende-se, por exemplo, que “[...] lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2008, p. 26). Com vistas a comprometer-se com esse objetivo, a pedagogia histórico-crítica traz referências sobre os métodos pedagógicos que valorizam a posição dos conteúdos nos currículos escolares.

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 56).

A característica dialética do método e da pedagogia proposta por Saviani demonstra como os reducionismos não contribuem com o campo educacional. Não se trata, efetivamente, de desconsiderar a contribuição das pedagogias tradicionais e novas, mas da análise e da crítica que levam à superação por incorporação. Essa postura se mostra igualmente importante no âmbito das políticas educacionais e da análise de seus documentos. Perquiri-los com cuidado é fundamental para discernir sua política, por vezes camuflada em discursos de neutralidade. Os subsídios para identificar o enfraquecimento da dimensão política da prática educativa são essenciais para as investigações que pretendem contribuir para o desvelamento da verdade histórica.

Referências

- DUARTE, A. de M.; CÉSAR, M. R. de A. Negação da Política e Negacionismo como Política: pandemia e democracia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.
- EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.
- MAAR, W. L. **O que é política**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão popular, 2008.
- MOTTA, V. C.; LEHER, R. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 243-258, 2017.
- RAMOS, M. N. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. Entrevista com o professor Dermeval Saviani. *Pedagogia Histórico-crítica na atualidade*. **Colloquium Humanarum**, v. 16, p. 4-12, 2019.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

Contribuições de Paulo Freire e Maurício Tragtenberg para o campo curricular

Maria Luiza Lúcio*

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições dos pensadores Paulo Freire e Maurício Tragtenberg para o pensamento educacional brasileiro, em especial no campo dos estudos curriculares. De caráter bibliográfico, este ensaio expõe, de forma breve, alguns conceitos importantes dos autores, como autonomia, conscientização, dialogicidade e autogestão, bem como a crítica feita por Tragtenberg sobre a burocracia presente nas Instituições. Tais conceitos são entrelaçados ao campo curricular, elemento importante e não neutro, presente nas escolas. Freire e Tragtenberg fundaram os pilares de uma pedagogia libertária, pautada nos ideais democráticos e na valorização do saber popular. O legado deixado por esses autores tem influenciado o pensamento de muitos educadores brasileiros e repercutido internacionalmente, dada a profundidade filosófica de suas ideias. Certamente, uma reforma educacional e uma reflexão sobre a prática docente devem considerar os escritos desses autores a partir de uma visão mais humana e integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Libertária. Currículo. Autogestão. Burocracia.

Palavras iniciais

O pernambucano Paulo Reglus Neves Freire, nascido em setembro de 1921, trouxe incontáveis contribuições à educação brasileira. Diplomado em Direito, não exerceu a advocacia, voltando-se à área educacional, estruturando um método de alfabetização de adultos. Suas ideias inspiraram – e continuam inspirando – educadores em todos os lugares, dada a dimensão e profundidade filosófica de seu pensamento.

Sua vida, marcada pelo envolvimento político, cultural e social por onde andava, oportunizou-lhe ocupar algumas posições em cargos de gestão e liderança, atuando também como professor universitário e Secretário de Educação em São Paulo. Suas fortes convicções e ideologias fizeram com que Freire conquistasse muitos admiradores – e inimigos também –, justamente por suas ideias serem divergentes ao

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Integrante do Grupo de Pesquisa ITINERA/UFSC – (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/41396>). Pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/Campus Palhoça Bilingue (Libras/Língua Portuguesa).
E-mail: malu.pedagoga@gmail.com

pensamento do governo conservador da época. Assim, permaneceu em exílio por um longo período, viajando por diversos países, tornando suas ideias conhecidas.

Autonomia e práxis são conceitos freireanos amplamente conhecidos. A alfabetização de jovens e adultos difundida por Paulo Freire buscava a emancipação e a autonomia dos sujeitos em seu processo formativo. Colaboração é palavra-chave na compreensão de seu método. Em sua militância na luta de classes, Freire via o conhecimento como um processo social. De busca, na interação com o outro, de um saber libertador que pudesse transformar a realidade desigual a partir de um movimento dialético. Movimento esse que almejava um espírito crítico e progressista, baseado nos ideais marxistas e no pensamento *gramsciano*¹.

Ao denunciar a opressão fundou bases revolucionárias, uma espécie de “pedagogia da resistência”, ao afirmar a célebre frase: “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Sem dúvida, sua vasta experiência em outros territórios o fez ser conhecido – e atualmente reconhecido – internacionalmente, seja por suas obras, discursos, pensamentos ou leitura de mundo.

Maurício Tragtenberg, gaúcho, nascido em novembro de 1929, de ascendência judaica. Importante sociólogo brasileiro, intelectual engajado na defesa da autogestão e um forte crítico da burocracia das instituições. Não adequando-se à estrutura e regras da escola regular formal, tornou-se autodidata, tendo grande influência de autores como Rosa Luxemburgo, Marx, Ferrer e Trotsky, uma vez que seu falecido pai havia deixado muitos livros a sua disposição, permitindo, assim, que Maurício desenvolvesse o hábito do estudo e da leitura. Sua vivência destacou-se pelas aproximações políticas – tanto em termos gerais quanto na atuação em partidos políticos – fato que lhe permitiu conhecer diversos intelectuais, entre eles Florestan Fernandes.

Sua formação também teve a influência do Centro de Cultura Social, de cunho anarquista. Sua frequência assídua às bibliotecas e contatos/amizades foram de grande importância na formação de seu pensamento. Seus ideais fundamentam-se na crítica à “burocracia pedagógica” e na autogestão como elemento fundamental de organização institucional.

¹ Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano de base marxista e cofundador do Partido Comunista Italiano. Pregava por uma mudança de mentalidade na transformação social e via a escola como uma das Instituições responsáveis por desenvolver o pensamento crítico. Um dos pilares centrais de seu pensamento é o conceito de hegemonia.

Sem dúvida, os escritos de Freire e Tragtenberg complementam-se e são mais atuais do que nunca. Ambos contribuíram de forma consistente para o pensamento educacional atual, refletindo ideias e práticas no campo curricular brasileiro.

Diálogo e conscientização no processo educativo

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 2006, p. 136).

Essa frase de Freire retrata bem a centralidade de suas ideias: sujeito em permanente construção, inconcluso. Ao salientar que ensinar exige disposição para o diálogo, em sua famosa obra “Pedagogia da Autonomia”, o educador ressalta a horizontalidade como elemento indispensável na relação entre os sujeitos, mais especificamente entre educando e educador. Ao discorrer sobre a aproximação com os jovens e adultos, seu discurso traz à tona a importância do diálogo para o desenvolvimento individual e coletivo.

Conhecer a realidade dos sujeitos, eis uma peça chave na construção de uma pedagogia libertadora. E, certamente, a compreensão do ato educativo enquanto ato político. Político porque implica em conhecer as mazelas sociais, reconhecendo a necessidade de atuar em sua resolução de forma crítica e investigativa, tendo como ponto inicial a curiosidade e a inquietação dos problemas vivenciados cotidianamente. Educativo porque configura-se em um constante aprendizado ao longo da vida e seu sentido é mais amplo, não ocorrendo apenas nos espaços formais de aprendizagem. Em certo sentido, o educador defende quebrar a “cultura do silêncio”, denunciando formas específicas de consciência dominada.

Para Freire, “[...] não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (FREIRE, 1981, p. 66). Nesse sentido, Freire destaca que a consciência crítica se dá por meio da práxis – ação e reflexão-ação. Tal pensamento converge com os ideais e princípios defendidos por Tragtenberg ao criticar a estrutura dominante e burocratizada das Instituições.

Importante ressaltar que, para Freire, ninguém conscientiza ninguém. Esse processo de conscientização ocorre pela interação e processo dialógico entre os sujeitos, em um movimento dialético de reflexão crítica sobre a ação anterior e a ação seguinte ao processo de luta (FREIRE, 1981, p. 88). É esse movimento que deve estar

presente no cotidiano das Instituições, na construção de um currículo mais significativo para os educandos e menos burocratizado.

Educação burocrática x educação libertária: binômio presente

Freire e Tragtenberg já destacavam a importância da autogestão entre os sujeitos das classes exploradas como alternativa na mudança de consciência de seu papel e atuação social. O próprio Tragtenberg já afirmava: “[...] do mesmo modo, a participação de organizações operárias ou camponesas chamadas a discutir seus problemas poderiam constituir pontos de orientação rumo a soluções possíveis” (TRAGTENBERG, 1982, p. 19). Os princípios libertários foram “sonhados” por Tragtenberg fora dos muros escolares, mas, a partir de sua vivência concreta, passou a criticar o papel dos sindicatos e partidos políticos que serviam aos interesses dos dirigentes do capitalismo (empresariado, etc.).

Sua crítica ao modelo escolar disciplinante, punitivo e controlador o fez comparar a escola a uma Instituição capitalista em que “a nota equivale ao salário, recompensa pelo trabalho realizado” (TRAGTENBERG, 1982, p. 41). Ao manter alguns padrões nos processos burocráticos, impessoalidade nas relações entre os sujeitos e resistência à mudança, esses aspectos administrativos muitas vezes são sobrepostos às ações pedagógicas. Pensando a escola enquanto elemento mantenedor da ideologia dominante, que inculca “verdades”, tais imposições ideológicas não ocorrem somente no discurso, mas, também, nas práticas cotidianas de implementação de regulações e regramentos, bem como aquilo que é selecionado para ser ensinado.

Mas e o que constitui a pedagogia libertária? Maurício Tragtenberg defendia os mesmos princípios elencados por Freire: autonomia, autogestão, reconhecimento e valorização do saber dos trabalhadores. Em síntese, ambos pregavam a transformação da escola. A pedagogia “antiburocrática” de Tragtenberg exigia “[...] a união indissolúvel entre trabalho e pesquisa, entre a teoria e a prática” (SILVA, 1999, p. 16). Tal como Freire que propunha uma unidade dialética entre sujeito e objeto, teoria e prática, ensinar e aprender como aspectos indissociáveis.

O binômio educação burocrática x educação libertária é mais atual do que se imagina. A burocracia, tão presente nas Instituições hoje, prende docentes e estudantes em uma lógica capitalista e empresarial competitiva, mensurada nas provas, notas e classificações. Burocratiza o processo de ensino e aprendizagem quando todos dependem de um sistema que gere e comprove o “aproveitamento” dos estudantes. Na prática, a educação libertária ainda é vislumbrada como possibilidade a ser alcançada, pois permeia os discursos de muitos profissionais. Alguns de seus elementos, como a

autonomia dos educandos, tentam ser implementados na busca por um currículo mais atraente e inovador, embora ainda reproduzam princípios da “educação bancária”, contestada por Freire por tão somente “depositar” conhecimentos na mente dos jovens.

E o currículo?

A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis (TRAGTENBERG, 1982, p. 35).

Uma estrutura curricular baseada nos princípios da pedagogia libertária deve priorizar os conhecimentos necessários à vida dos estudantes e não ser uma mera seleção de conteúdos que atendam a um sistema burocratizado. Paulo Freire já defendia a construção do conhecimento a partir dos temas geradores, de caráter interdisciplinar, valorizando o conhecimento popular e prévio dos educandos. Somente por essa via seria capaz de promover a emancipação dos sujeitos para agirem de forma autônoma, com o objetivo de atuarem politicamente na sociedade.

Todavia, conforme Tragtenberg, “[...] o conhecimento escolar é usado no quadro de problemas surgidos da prática escolar com objetivos definidos: dar notas, classificar e sancionar os indivíduos” (TRAGTENBERG, 1982, p. 42). Historicamente – e atualmente – a memorização é mais valorizada se comparada à produção do conhecimento. E esse conhecimento nem sempre está relacionado à experiência do educando, tornando-se, hoje, artigo de consumo quando apresentado na forma de programa (SILVA, 1999, p. 11).

Conforme Freire defendia, textos com real significado, distanciando-se da mera decodificação de sílabas e palavras descontextualizadas, deveriam fazer parte do cotidiano de jovens e adultos inseridos em seu método. Mas o “aprender pensando” ainda é um desafio na educação contemporânea. Não é tarefa simples formar seres pensantes quando a mídia, por exemplo, “bombardeia” os sujeitos com incontáveis mensagens e informações que não os permitem pensar e refletir sobre suas vidas e seu processo formativo. Tomar o conhecimento enquanto processo social exige que nossa consciência seja transformada para, assim, transformarmos a realidade desigual que vivemos.

Considerando o currículo como construção histórica e submetido a processos políticos, culturais e ações de poder, é compreendido como um terreno instável e não neutro. Imerso em contradições, reproduz a ideologia dominante e, segundo Apple (1982, p. 19):

[...] o conhecimento que agora se introduz nas escolas já é uma escolha de um universo muito mais vasto de conhecimento e princípios sociais possíveis. É uma forma de capital cultural que provém de alguma parte, e em geral reflete as perspectivas e crenças de poderosos segmentos de nossa coletividade social. Já na sua produção e propagação como mercadoria econômica e pública - na forma de livros, filmes, materiais, e assim por diante - é continuamente filtrado através de vínculos ideológicos e econômicos. Valores sociais e econômicos, portanto, já estão engastados no projeto das instituições em que trabalhamos, no 'corpus formal do conhecimento escolar' que preservamos em nossos currículos, nas nossas maneiras de ensinar, e em nossos princípios, padrões e formas de avaliação.

Tal seleção de conhecimentos formais instituídos nas escolas serve aos interesses econômicos e, mais precisamente, na atualidade, para atender às habilidades de trabalho exigidas pela nova economia ou, tal como diria Tragtenberg, "fábrica de homens utilizáveis". Princípios como inovação, criatividade e flexibilidade, que também estão presentes nas grandes corporações, camuflam a verdadeira intenção da classe dominante. Considerando tal contexto: qual seria o sentido em formar homens e mulheres pensantes?

Scocuglia (2018), ao citar o discurso freireano, lembra-nos que o educador não negligenciou os problemas educacionais em seus escritos, pois

Um discurso que, ao pugnar pela necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade qualitativa de grande parte das nossas escolas que contribui para a produção do fracasso das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas sociais subalternas (SCOCUGLIA, 2018, p. 205).

Apesar da esperança era necessário denunciar o autoritarismo presente nas Instituições, bem como o currículo descontextualizado ao qual eram submetidas as crianças, jovens e adultos pobres por meio de uma educação precária que perpetuava - e ainda perpetua - o fracasso escolar e não concede oportunidades a esses sujeitos. Daí a necessidade de difundir os ideais de Freire e Tragtenberg na promoção de uma educação revolucionária que tenha condições de modificar a estrutura existente, a começar pelo questionamento de determinadas práticas cotidianas que nada servem para o progresso dos estudantes. E sim incentivar nossas crianças, jovens e adultos a exercerem sua curiosidade e desejo crítico por meio da pesquisa de temas que tenham real sentido para esses sujeitos, contribuindo de forma individual e coletiva, social.

Considerações finais

Em seus escritos Paulo Freire deixou um legado de ética e respeito ao ser humano, inquestionável, desenvolvendo sua pedagogia nas dimensões antropológicas, epistemológicas e sociopolíticas, considerando o sujeito em seu processo formativo como um ser integral e em constante aprendizado. Pregava a ética da libertação – enquanto processo dialético –, humanista, reflexiva, solidária e comprometida socialmente. Deixou uma herança acadêmica e social ao defender a indissociabilidade entre teoria e prática, não menosprezando o saber popular e valorizando a organização dos trabalhadores ao considerar a unidade entre escola-trabalho.

Seus princípios democráticos nos permitem pensar uma organização escolar e curricular capaz de ver o educando como centro do processo de aprendizagem. Também defendido por Tragtenberg, o diálogo é um dos principais componentes do fazer educativo e também elemento imprescindível na construção de uma educação conscientizadora e transformadora da realidade. Ambos os educadores defendiam os pilares da autogestão, autonomia e solidariedade.

Um traço marcante de Maurício Tragtenberg foi a crítica sem precedentes à burocratização nas Instituições e ao fetichismo dos partidos e sindicatos, fato que vivenciou em sua trajetória pessoal e profissional. Sua visão anarquista permitiu-lhe estar muito à frente de seu tempo, tornando-se um pensador muito atual. Em sua visão o professor é um orientador e o esquema de avaliações, notas e classificações não faz qualquer sentido. A partir dessas premissas denuncia a função reprodutora da escola, que serve aos interesses da ideologia dominante.

Tragtenberg e Freire realizaram em suas obras importantes reflexões sobre o pensamento educacional brasileiro, influenciando pensadores e educadores mundo afora. Seus ideais serviram não apenas para pensarmos no currículo, mas para refletirmos sobre o papel da escola na sociedade – e a influência da sociedade sobre a escola.

Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

SILVA, A. O. da. Maurício Tragtenberg e a Pedagogia Libertária. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 6, 1999, p. 7-20. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v6_artigo_antonio.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SCOCUGLIA, A. C. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. **Filos. e Educ.**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 200-232, jan./abr. 2018.

Estabelecendo um ambiente subversivo em educação: conversas com Maurício Tragtenberg e Guilherme Corrêa

Willian Sartor Preve*

Resumo

O propósito deste texto é aproximar o pensamento de Maurício Tragtenberg a uma noção de oficina alicerçada em princípios da Pedagogia Libertária, elaborada por Guilherme Corrêa. Para tal fim apresento algumas falas de professores e alunos que remontam ao meu período de escolarização, pois é a partir dessas recordações que se estabelece uma conversa entre os autores. Esse diálogo se dá com base em textos de Tragtenberg acerca da educação, tal como *Francisco Ferrer e a pedagogia libertária* e com o texto *Oficinas: novos territórios em educação*, de autoria de Corrêa. As falas que trago no início do texto evidenciam, sobretudo, a recorrência de certos estímulos para a obtenção de boas notas no ambiente escolar. Com as discussões realizadas neste trabalho compreendo que os estímulos por desempenho fazem com que os exames se tornem um fim em si mesmos, podendo fortalecer a competitividade e o desenvolvimento de atitudes submissas nos sujeitos em formação, impondo-lhes limitações.

Palavras-chave: Oficina. Maurício Tragtenberg. Guilherme Corrêa. Pedagogia Libertária.

Considerações iniciais

A intenção deste *paper* é realizar aproximações entre o pensamento de Maurício Tragtenberg, mais especificamente no que tange à educação, e uma proposta de oficinas fundamentada em princípios da Pedagogia Libertária, elaborada por Guilherme Corrêa (2000).

Para iniciar este texto gostaria que o leitor ficasse a par de algumas frases/falas que ouvi corriqueiramente durante os anos de escolarização. Não fui o único a ouvi-las e acredito, também, que o leitor reconheça nessas frases certa recorrência nos ambientes escolares. Há algum tempo tenho demonstrado sinais de cansaço em relação a um certo modo de estudar. Passei todos os anos de Escola Básica incólume, sem dificuldades de aprendizagem e desempenho. Hoje, todavia, essas frases ditas por professores e colegas ressoam como um refrão de música ruim que insiste em não sair da mente.

* Graduado em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC.
E-mail: williansartor@gmail.com

Lembro-me de uma aula, em específico, durante os anos finais do ensino fundamental, quando nos foi solicitado um desenho. Não havia entendido qual era a proposta e fui à mesa do professor para esclarecer minhas dúvidas. Visto que suas explicações não me bastavam foi necessário me dirigir a sua mesa pela terceira vez. Ao me ver novamente diante dele, o professor imediatamente se irritou. Pediu para que eu voltasse ao meu lugar e se dirigiu a toda turma nesses termos: “Gente, errar uma vez é humano. Duas vezes é ser burro. Agora, errar três vezes já é ser jumento”.

Em outros momentos, durante as aulas de inglês do ensino fundamental, o professor aconselhava frequentemente a nos esforçarmos. Seria preciso, segundo ele, esforçar-se para conseguir boas notas, já que elas se constituíam em uma espécie de salário que recebíamos a cada bimestre. Ele afirmava que, chegado certo momento, no futuro, nossas notas seriam recompensadas por um salário de verdade, uma quantia monetária, sempre na medida dos nossos esforços.

A última recordação que trago à tona diz respeito a conselhos de colegas, amigos e professores, escutados cotidianamente durante todos os anos de escolarização. Eram tentativas de me defender das zombarias provenientes de colegas que não compreendiam meu interesse pelos estudos. Eles diziam que eu não deveria me importar com piadas de mau gosto, já que meu futuro estaria assegurado pelo comprometimento com os estudos e, sobretudo, pelas boas notas. Nessas falas também apareciam, muitas vezes, incentivos do tipo: “você vai se dar bem na vida”. Esperavam por mim, em algum momento do futuro, um carro, um apartamento, um “bom salário” e um cargo em alguma empresa multinacional.

Se o leitor se interessou pelas recordações pessoais que trago neste texto, e se lhe desperta curiosidade as discussões que serão travadas em torno dessas falas, convidoo à leitura deste *paper*! Adianto que a obra do sociólogo, professor e livre pensador Maurício Tragtenberg é analisada, sobretudo, a partir dos seguintes textos: *Relações de poder na escola*, artigo publicado em um periódico (TRAGTENBERG, 1985), além de *A delinquência acadêmica e Francisco Ferrer e a pedagogia libertária*, ambos reunidos no livro *Sobre educação, política e sindicalismo* (TRAGTENBERG, 2004). Quanto às oficinas, a obra principal deste trabalho é intitulada *Oficina: novos territórios em educação*, de Guilherme Corrêa (2000); além de um artigo intitulado *Oficinas começam à maneira das ruderais*, de autoria de Ribeiro e Preve (2018), que segue a proposta de oficinas desenvolvida por Corrêa.

Contribuições de Maurício Tragtenberg

As falas relatadas, por mais variadas que possam parecer, articulam-se em uma posição conservadora acerca do propósito da educação. O autoritarismo é, infelizmente, um velho conhecido no Brasil. Não são apenas os castigos físicos, que ocorriam durante o século passado, que inculcam uma postura submissa nos estudantes: a humilhação por ter cometido um erro, a incitação de medo sobre as provas e os recorrentes estímulos por boas notas são exemplos mais atuais de práticas que também podem inculcar a submissão.

Os estímulos para alcançar boas notas podem se traduzir nos esquemas de recompensas e castigos e na esperança futura de receber um “bom salário”, como ficou evidente na fala de um dos professores. Uma recompensa para aqueles que souberam se sacrificar ao longo dos anos, abrindo mão das “distrações”. Nada mais que uma concepção pequeno-burguesa da vida, limitada ao escopo de se alcançar modestas recompensas materiais/financeiras ao preço de se submeter às “regras do jogo”. Por “regras do jogo” faço menção às prolongadas sessões de memorização para os exames, nas quais os agitados corpos de crianças e adolescentes são imobilizados. Mas tais regras não param por aí, pois, por vezes, aceitamos ordeiramente as atuais relações de trabalho, vislumbrando, na exploração de si e dos outros, uma forma de distinção social. Uma posição conformista e que nos leva a acreditar, conforme as palavras de Corrêa (2000, p. 103), “[...] no trabalho assalariado como sendo o que transformaria alguém inútil em alguém útil e bom; alguém treinado para colocar-se no seu lugar, para ficar quieto, para temer os superiores”.

O fortalecimento de uma postura submissa não ocorre somente por via da proibição, das ameaças e da humilhação, mas, também, por meio da competitividade. É aqui que gostaria de trazer à tona o pensamento de Maurício Tragtenberg, sociólogo e livre pensador brasileiro do século XX. Para Tragtenberg, a supervalorização dos exames acaba por propiciar um ambiente competitivo entre os estudantes. Em seu texto intitulado *Francisco Ferrer e a pedagogia libertária*, Tragtenberg faz uma minuciosa análise da obra de Francisco Ferrer, fundador da *Escuela Moderna de Barcelona*, em 1901, e posteriormente condenado à morte pelo estado espanhol. Para Ferrer, os exames são “[...] atos solenes ridículos que satisfazem o amor-próprio dos pais dos alunos e a supina vaidade de muitos mestres, causando torturas nas crianças antes e depois” (TRAGTENBERG, 2004, p. 155).

Ao estimularem a competição os exames fazem com que o educando procure “*superiores a admirar e inferiores a desprezar*” (TRAGTENBERG, 2004, p. 156, grifos do autor). Essa competição não reforça somente as noções de hierarquia já vigentes, mas

também é prejudicial à saúde das crianças, adolescentes e adultos, pois conforme afirma Tragtenberg, a “[...] competitividade no ensino leva, segundo Ferrer, a excesso de trabalho intelectual e físico, que deforma as inteligências, desenvolvendo certas tendências e atrofiando outras” (2004, p. 156).

Segundo Tragtenberg (1985, p. 70), em *Relações de poder na escola*, a prova (exame) “prova que o aluno sabe como fazê-la, não prova seu saber”, algo que precisaria de muito mais tempo para se poder avaliar. Ao se submeter a sessões de memorização, o estudante tem que lidar com altos níveis de ansiedade e estresse, além das expectativas pessoais e de familiares esperando para serem atendidas. O resultado numérico do exame lhe dirá se ele/ela pertence ao grupo dos que vão “se dar bem na vida”, ao grupo dos modestos ou, por fim, ao conjunto dos fracassados. Porque “[...] quando falha, ‘interpreta’ esse evento como responsabilidade exclusiva do educando” (TRAGTENBERG, 2004, p. 49). Dessa forma, ao despender tanta energia para a realização dos exames, o estudante perde de vista os fins da produção de conhecimento e da aprendizagem.

A competitividade e a valorização extremada das notas e dos exames não ocorrem somente no ambiente escolar. As universidades também são locais acometidos pelo clima de competitividade instalado na sociedade. Maurício Tragtenberg nos dizia, em *A delinquência acadêmica*, que as universidades têm formado professores que supervalorizam o sistema de exames e o conformismo do aluno em relação ao saber do professor. Apesar de ser escrito originalmente em 1979, muitas de suas críticas permanecem válidas atualmente. Segundo ele, “[...] a separação entre aluno e professor opera-se através de uma relação de poder simbolizada pelo sistema de exames, ‘esse batismo burocrático do saber’” (TRAGTENBERG, 2004, p. 14).

Em suas análises acerca da natureza da burocracia, o autor evidencia o quanto ela funciona como instrumento de controle. Nas universidades a burocracia controla um saber pequeno e escasso, tendo em vista a precariedade das instituições brasileiras no que tange às atividades de pesquisa. Ao invés de incentivar o pensamento e a criação intelectual, não raramente ocorre o inverso. A rápida publicação de artigos com o intuito de ascender nas carreiras e de assegurar boas avaliações nos organismos financiadores faz com que, novamente, a preocupação esteja nos meios e não nos fins. Assim como ocorre nas escolas, quando os exames se transformam em um fim em si mesmo, nas universidades a publicação em periódicos pode-se tornar um fim em si mesmo e não o resultado da criação intelectual e científica.

É aí que se manifesta a *delinquência acadêmica* de maneira mais acentuada no cenário contemporâneo, caso queiramos atualizar o que Tragtenberg já nos advertia em

1979. Para o autor essa delinquência também pode ocorrer por meio da não discussão das finalidades sociais do conhecimento, na “[...] política das ‘panelas’ acadêmicas de corredor universitário e [na] publicação a qualquer preço de um texto qualquer” (TRAGTENBERG, 2004, p. 16-17). Ainda segundo o autor, essa delinquência também se dá por meio da “separação entre o fazer e o pensar” (TRAGTENBERG, 2004, p. 18).

A crença de que devemos sempre competir para podermos sobreviver no meio acadêmico ou profissional também nos faz aceitar as regras do jogo e nos submeter a uma exploração de nós mesmos, pois “[...] os candidatos sérios não devem aceitar distrações artísticas, nem pensar no amor ou na coisa pública, sob o risco de fracassarem” (FERRER, s. d., p. 67, apud TRAGTENBERG, 2004, p. 156). Contudo, Francisco Ferrer aponta para a necessidade de valorizar a solidariedade, a liberdade e a cooperação, pensando a educação como um campo distante de quaisquer sectarismos (TRAGTENBERG, 2004).

As oficinas enquanto práticas de liberdade

Esta proposta de realizar um trabalho em educação, neste caso as oficinas, comunga dessa mesma crítica a certos efeitos da escolarização, especificamente a inculcação de posturas submissas nos estudantes, os condicionamentos físicos impostos pela prolongada imobilização do corpo e as limitações intelectuais propiciadas por tais posturas. Segundo as ideias de Ferrer, discutidas por Tragtenberg (2004), é preciso evitar a imposição de novas limitações aos estudantes, pois elas já existem em quantidade suficiente em suas vidas, sejam elas de caráter social, econômico ou cultural.

Sem a pretensão de fornecer respostas às crises da instituição escolar, que nesse momento são aguçadas pela crise sanitária, política e econômica, o presente trabalho interessa-se por práticas educativas que podem ocorrer com relativa independência e autonomia em relação ao funcionamento da escola. Refiro-me a uma certa concepção de oficinas.

Na Educação, segundo Ribeiro e Preve (2018), em *Oficinas começam à maneira das ruderais*, essa palavra geralmente nos remete a pensar em:

[...] uma forma de organização ativa, prática e grupal do fazer educativo. Remonta a ‘aulas’ não expositivas ou a trabalho relacionado a projetos, práticas manuais, ou seja, a formas de organizar o fazer que tenham por características gerais uma atividade em grupo, pouco ou não hierarquizada (RIBEIRO e PREVE, 2018, p. 37).

A proposição de oficinas da qual lanço mão neste texto não se distancia da descrição acima, fornecida por Ribeiro e Preve (2018). De fato, essa é uma boa descrição do ponto de vista do fazer oficinas, de sua parte prática, embora não se limite a esses termos. Contudo, a concepção de oficinas enquanto modalidade educativa, conforme propõe Guilherme Corrêa em *Oficinas: novos territórios em educação*, tem suas particularidades.

Essa perspectiva desenvolvida por Corrêa (2000) ocorreu no âmbito do Núcleo de Alfabetização Técnica (NAT), da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos 1980 e 2000. Nesse núcleo a oficina foi sendo pensada como uma “[...] prática de liberdade, como ferramenta, como estratégia alicerçada em princípios da Pedagogia Libertária” (RIBEIRO e PREVE, 2018, p. 38).

Não se trata de recurso metodológico para fazer aulas melhores, mas, sim, de uma ação educativa em si. Após diversas tentativas falhas de estabelecer situações de diálogo com alunos de uma escola básica, enquanto seu professor, e de eleger temas presentes na realidade dos alunos para abordar os conteúdos curriculares de Química é que essa noção de oficina começa a ser repensada por Corrêa. Um dos momentos importantes para a reformulação dessa proposta foi quando o autor participou de um Simpósio de Ensino de Ciências, inscrevendo seu trabalho “Produção de Sabão e o Ensino de Química no Segundo Grau” na modalidade oficina. Além dessa experiência, Corrêa realizou uma “oficina ambulante” sobre a produção e reciclagem de papel artesanal, acontecendo em diversos locais e espaços.

Assim, por meio dessas experiências, o autor foi percebendo uma diferença marcante entre a oficina e a aula: “Enquanto na aula toda conversa, toda relação espontânea se dava por via paralela ao tema da aula, na oficina o tema era o motivo das conversas, das exclamações, das brincadeiras, das movimentações” (CORRÊA, 2000, p. 94). A partir de então, o autor levanta diversas questões acerca do papel da escola, da existência de um currículo mínimo, se “[...] são universais os conhecimentos universais? quem estipulou o tempo das aulas? [...] o que é uma disciplina? o que a nota mede?” (CORRÊA, 2000, p. 107).

Um dos aspectos de aproximação com o pensamento de Maurício Tragtenberg é a crítica à hierarquia e ao aspecto burocrático das relações entre as pessoas na instituição escolar. Não raro, pessoas passam a desempenhar apenas funções: diretor, professor, aluno. Assim também são os títulos no ambiente acadêmico: doutores, mestres e graduados. Mas, nas oficinas, títulos e funções pouco importam. Há, sim, um proponente, responsável por planejar e organizar o trabalho, que estudou sobre o

assunto e que tem um saber a compartilhar. Há os demais interessados naquele tema, que também têm um outro saber a compartilhar.

Os demais participantes não são limitados ao papel de espectadores. Em uma ação concreta de trabalho, como a produção de sabão, por exemplo, todos são envolvidos nas práticas manuais. Nesse caso, pouco importa se são trabalhadores com o ensino médio completo ou com o título de doutores, aliás, seria sugestivo se participassem pessoas as mais variadas possíveis. Que tipo de troca poderia se dar entre pessoas com níveis de escolaridade tão diversos? E aqui também temos outro ponto de convergência entre Tragtenberg e Corrêa, na medida em que as oficinas buscam ultrapassar a suposta divisão entre o saber e o fazer.

Uma das partes do texto de Corrêa (2000) que mais me chamaram a atenção diz respeito a um trecho em que o autor fala das experiências com oficinas e do encontro com outros grupos que tinham preocupações semelhantes às suas. As palavras do autor em relação ao papel desempenhado frequentemente pelos estudantes são cortantes, ásperas, carregando, ainda, certo amargor. Em suas palavras:

À medida que, mais presente que o doutor, percebíamos neles pessoas dispostas a aprender, que queriam ouvir o que tínhamos a dizer, que queriam saber o que sabíamos fazer, foi-se quebrando um outro mito: o mito do aluno acostumado a cumprir tarefas com fim em si mesmas, ignorando o fim para o qual elas concorriam; a seguir roteiros, a solucionar problemas que não eram os seus, a medir-se pela nota que recebia[...] ser instado a competir sempre, por notas, por bolsas, por privilégios, por inscrever-se em determinados grupos; a aguardar, quieto, o dia em que poderia dizer alguma coisa (CORRÊA, 2000, p. 114).

As convergências entre o pensamento de Tragtenberg e Corrêa ficam ainda mais evidentes. As oficinas são oportunidades para que os saberes de cada um possam circular, para que as hierarquias sejam enfraquecidas no grupo, para que a postura de submissão que frequentemente adotamos, enquanto alunos, seja posta em questão. Ainda que o tema de uma oficina seja a produção de sabão não se está “ensinando” somente a fazer o sabão. A produção de sabão é, sobretudo, “[...] o eixo em torno do qual os saberes de cada um eram ativados, no sentido de uma produção comum, como resultado das diferentes competências atuantes [...] do vivido de cada um” (CORRÊA, 2000, p. 119).

Nesse entendimento as oficinas estimulam ações auto organizativas e autônomas, buscando criar situações de diálogo em que a hierarquia burocrática e do conhecimento sejam quebradas (CORRÊA, 2000). Participar de oficinas não pode ser obrigatório, pois como nos diz o autor: “que diálogo pode surgir em um grupo de

peças em que o laço mais forte que as une é a compulsoriedade (sic) que motiva seus encontros?” (CORRÊA, 2000, p. 108).

Uma oficina pode estar ligada a um tema de importância existencial para o oficineiro. Apesar dessa questão ser, ao mesmo tempo, um ponto de partida e uma bússola que nos guia nesse caminho, é preciso ter em mente a necessidade de estudar sobre o tema e de “desenvolver estratégias para poder dizer sobre o tema” (CORRÊA, 2000, p. 150). E, então, uma questão importante para o oficineiro encontra o outro, ou seja, aquele que deseja participar da oficina e que também é movido por uma vontade de saber.

Uma oficina é, portanto, um lugar onde se desenvolvem certas práticas em educação. Práticas que não buscam estimular a competição entre os participantes e nem a memorização de conteúdos para os exames. São, nas palavras de Ribeiro e Preve (2018, p. 37), “[...] lugares da relação, do encontro, da experimentação, mas também da perpetuação, do ensino, do desenvolvimento de certos modos de fazer”.

Considerações finais

A intenção de aproximar o pensamento de dois autores que compartilham a mesma base de pensamento anarquista mostrou-se frutífera. Inúmeras são as relações que podemos estabelecer entre ambos. Diversas perguntas surgiram na elaboração deste trabalho. Eis aqui algumas dessas: Por que e para que estudamos? Estudamos só por obrigação? Estudamos para buscar status social e conseguir um “bom salário”? Estudamos somente porque os conteúdos serão requisitados no momento da prova? E o que vem depois da prova?

Essas falas de professores e colegas, que trouxe neste texto, permanecem ressoando porque ainda me incomodam e porque, infelizmente, ainda são recorrentes. Como observamos ao longo do texto, não é somente pela humilhação, como fez aquele professor ao solicitar o infame desenho, que aprendemos a voltar aos nossos “lugares” e a permanecer calados. Instigar um ambiente competitivo, no qual o momento crucial do estudante se concentra nos intermináveis minutos de uma prova, é também submetê-lo ao conformismo, levando-o à exaustão física e mental.

O resultado, após anos de provas e mais provas, é o de conformar os sujeitos, de vencê-los pelo cansaço. De fazê-los vislumbrar nas relações de trabalho do mundo contemporâneo, problemáticas e com altos níveis de exploração, o único cenário futuro para a realização de um trabalho que lhe garanta sua subsistência ou, ainda, vislumbrar na exploração de si e dos outros uma possibilidade de ascensão social.

Neste *paper* o interesse não esteve em fornecer respostas às questões relativas à instituição escolar, mas em pensar práticas educativas que possuam certa independência e autonomia em relação à escola. Nas oficinas podemos pôr em questão alguns efeitos da escolarização como, por exemplo, a inculcação de posturas submissas, a valorização das noções atuais de hierarquia e o estabelecimento de ambientes competitivos. O que está implícito na obra de Tragtenberg e de Corrêa é uma noção de educação que tenha no apoio mútuo, na liberdade e na solidariedade, seu propósito de existir.

Como nos dizia Tragtenberg, em outras palavras, a burocracia age como um instrumento de controle dos sujeitos. Ela atua, no caso das provas, transformando os meios em fins. É como se a prova quisesse provar o que realmente somos, oferecendo-nos um parâmetro de desempenho e de comparação com os demais. É importante compreendermos que a prova só prova que aprendemos a fazê-la, que sabemos responder o que o professor deseja que respondamos ou que sabemos decorar os conteúdos. A prova não prova o que somos e não prova, necessariamente, o nosso saber. Dar-se conta disso é um ato necessário de subversão!

Referências

- CORRÊA, G. C. Oficina: novos territórios em Educação. In: PEY, M. O. **Pedagogia Libertária: experiências hoje**. Rio de Janeiro: Imaginário, 2000. p. 77-162.
- RIBEIRO, D. S.; PREVE, A. M. H. Oficinas começam à maneira das ruderais. **Revista Linha Mestra**, Campinas, n. 34, p. 35-46, jan./abr. 2018.
- TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Revista Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 68-72, mar. 1985.
- TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Políticas públicas para formação inicial de docentes na contemporaneidade: possibilidades de projetos institucionais com um olhar freiriano

Moira Riroca da Silva e Silva*

Lourival José Martins Filho**

Resumo

O presente artigo objetivou analisar o Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Pedagogia implementado em uma universidade pública estadual. Para isso contou com a análise do Edital CAPES nº 06/2018, do Projeto Institucional e do Subprojeto do curso Pedagogia da universidade. Pautamo-nos metodologicamente em Bogdan e Biklen (1994) para realização da investigação qualitativa e baseamo-nos em Prodanov e Freitas (2013) para realizar a pesquisa bibliográfica acerca do pensamento educacional contemporâneo, utilizando, para isso, algumas obras de Paulo Freire. A pesquisa documental foi realizada pautada em Lakatos e Marconi (2001) e visou trazer contribuições para o campo teórico que aborda a formação inicial de professoras/es de anos iniciais do Ensino Fundamental na contemporaneidade, apresentando caráter exploratório e descritivo na perspectiva de Severino (2013). A análise nos permitiu desvelar olhares teóricos nos documentos norteadores para implementação e desenvolvimento do PRP no curso de Pedagogia, propondo práticas educativas teoricamente pautadas em Freire.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Formação Inicial Docente. Políticas Públicas. Pensamento Educacional Contemporâneo.

Introdução

Apresentamos por meio deste artigo um estudo sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP), no qual analisamos o Edital CAPES nº 06/2018 (CAPES, 2018), o Projeto Institucional e o Subprojeto do curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual. As problematizações que instigaram o trabalho foram: a investigação de políticas públicas para a formação inicial de professoras/es de anos iniciais da educação básica na contemporaneidade e quais os possíveis olhares teóricos nos documentos norteadores para implementação do PRP como parte do processo formativo de licenciadas/os, de uma universidade pública estadual, que atuaram como

* Mestranda em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – FAED/UEDESC.

E-mail: moira.faed@hotmail.com

** Pós-doutor em Educação e Religião, Pontifícia Universidade Católica – PUC.

E-mail: lourivalfaed@gmail.com

residentes em escolas públicas da grande Florianópolis/SC, visando contribuir para o campo teórico que aborda a formação inicial docente contemporânea.

Programa Residência Pedagógica como atividade formativa de professoras/es e olhares teóricos contemporâneos em documentos norteadores

Em análise do Edital CAPES N° 06/2018 identificamos que o Programa Residência Pedagógica trata-se de uma atividade formativa que visou o aperfeiçoamento da formação de licenciandas/os. Para que isso se realizasse o edital referido propôs que fossem desenvolvidos projetos institucionais os quais essas/es estudantes fossem conduzidas/os a exercerem ativamente a relação entre a teoria e a prática docente, utilizando, para isso, metodologias e didáticas diversificadas, além de trabalhar as relações entre universidades e escolas de modo a fortalecê-las. Além disso, visou estimular, baseado na experiência da residência, a reformulação dos estágios supervisionados.

Para que o desenvolvimento das propostas do Edital CAPES n° 06/2018 fossem realizadas foram selecionadas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de “projetos inovadores” em parcerias com escolas públicas de Educação Básica, objetivando o estímulo da articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciaturas.

As atividades propostas pelo edital referido totalizaram 440 horas, estas distribuídas em períodos de ambientação no campo escolar por 60 horas; 320 horas de imersão, contando nesse período 100 horas destinadas à regência, e as demais 60 horas destinadas aos processos avaliativos, momentos de socialização das atividades e produção do relatório final exigido pela CAPES ao final do período como residente e conforme consta no documento. Consideramos, ainda, que as informações geradas nos projetos financiados no âmbito do edital passaram a ser consideradas de domínio público, seguindo as normativas do documento analisado.

Em uma perspectiva Freiriana os processos de ensino-aprendizagem são propostos de maneira dialética. Com base no autor constatamos que o sujeito que aprende ensina ao aprender, nas relações e nos processos de aprendizagem, transformando-se em sujeitos de construção e reconstrução dos saberes ensinados e ao educador, de modo geral, quanto sujeito do processo de educar e ensinar. Nossas concepções acerca da formação docente também estão pautadas em Martins Filho (2011, p. 111), ao mencioná-las como

[...] um processo intelectual, e de produção-apropriação-objetivação do conhecimento cientificamente elaborado de todas as áreas de conhecimento. Dizemos também que isto só é possível quando o professor participa de processos de formação que o humaniza, o intelectualiza e amplia sua formação cultural.

Ou seja, tornar-se professor/a exige formação composta por processos diversificados e vivências que tocam o sujeito e sua inteireza e totalidade.

Para que as IES participassem do processo de seleção e então aderissem ao PRP foi exigido um Projeto Institucional que contou com referenciais para elaboração, propostos pela CAPES; destacamos o item 1.1.b como essencial para feitura do Projeto Institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC:

b) “Ser elaborado e organizado com base e estudo prévio e à posteriori sobre as expectativas e necessidades das redes de ensino, tanto do ponto de vista dos dirigentes quanto dos profissionais do magistério, visando aproximar interesses, metodologias, didáticas e apoio técnico-profissional no desenvolvimento do Projeto Institucional” (CAPES, 2018, p. 18).

Analisamos, então, o Projeto Institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) visando desvelar os objetivos e propostas para adesão e implementação do PRP nos cursos de licenciatura.

Constatamos que a IES vem atuando em parceria com sistemas de ensino, fazendo-se presente e dialogando com órgãos educativos e posicionando-se de forma favorável a uma participação crítica e criativa nos programas que o Ministério da Educação e Cultura (MEC)/CAPES realiza.

Para além disso, a universidade referida percebe como compromisso, quanto instituição pública, contribuir com a Política Nacional de qualificação e aprimoramento da educação nacional, entendendo o PRP como oportunidade de contribuir na formação de suas/seus estudantes de licenciatura e também nos contextos educativos e curriculares que realizou parcerias.

O Projeto Institucional que foi aprovado e implementado em agosto de 2018 apresentou como objetivo geral “contribuir na formação crítica dos licenciados em Geografia, História e Pedagogia da UDESC, por meio do Programa Residência Pedagógica e seu alcance previsto no repensar dos estágios, práticas curriculares e inserção nos contextos escolares” (UDESC, 2018).

Desvelamos, também, que a formação continuada encontra-se como pauta, com proposta de desenvolvimento de momentos reflexivos entre IES e escola básica, de forma colaborativa e integrada.

No que tange às atividades conjuntas articuladas ao Projeto Institucional a proposta visou integração entre docentes das instituições envolvidas/parceiras e organização de temas escolhidos conhecendo as necessidades e realidades, tanto do contexto escolar quanto das/os educandas/os pertencentes a esses espaços, conforme constatamos: “Os temas serão escolhidos a partir das demandas das escolas e dos planejamentos dos preceptores, considerando a realidade da escola e das turmas” (UDESC, 2018).

Segundo os apontamentos de Freire (2013, p. 77) identificamos uma proposta que é classificada pelo autor como “educação problematizadora”, conforme é possível constatar que “[...] a educação problematizadora, de caráter altamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” e essa perspectiva de educação “[...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade”. Conhecer as realidades e necessidades escolares e dos sujeitos pertencentes a esses espaços são processos fundamentais para uma prática educativa seguindo propostas freirianas, segundo constatamos:

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. Enquanto na prática “bancária” da educação, antidualógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se (FREIRE, 2013, p. 109).

As sequências didáticas sugeridas no projeto também seguem uma proposta de trabalho que parte da investigação e busca promover cidadania, esta que, segundo a práxis pedagógica de Freire (1987), é um direito que deveria ser assegurado pelo Estado e com ampla participação popular. Ainda compondo as sequências didáticas, incluem-se a valorização do trabalho docente, a aproximação entre Universidade e escola Básica e a produção científica.

Ainda em análise ao Projeto Institucional, identificamos que buscou, por meio do PRP, auxiliar no aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura, desenvolvendo trabalhos de parceria entre os subprojetos dos cursos que aderiram à primeira edição do programa.

Nos indicadores do Projeto referido constatamos a proposta de estimular o convívio com o fazer docente e promover a aproximação das/os residentes no contexto escolar, isto é, com a realidade de intervenção. O foco incidiu em práticas curriculares em movimento e atividade de docência compartilhada que abarcam ações de planejamento, envolvimento e vivência do currículo da escola. Dessa forma, promove-se a valorização da docência, a troca de experiência entre pares e a articulação entre teoria e prática por meio de recursos e práticas diversificadas.

Além disso, propôs aproximação entre as instituições em uma perspectiva de formação docente colaborativa, integrando docentes da educação básica e discentes dos cursos de licenciatura em trabalho integrado, composto por avaliação processual da RP. Essa proposta teve como finalidade um processo formativo que desencadeia reflexões e ações inéditas, passando por formações realizadas em ambos os espaços.

O Projeto apresentou, portanto, ações para possibilitar a aproximação entre as escolas-campo e a universidade, visando uma formação docente colaborativa e de forma integrada e contando com processos avaliativos e reflexivos, nos quais as/os residentes foram oportunizados a desenvolverem ações articulando teoria e prática, bem como a troca de experiência entre as instituições envolvidas e em um contexto de parceria, desenvolvendo docência, inclusão e diversidade cultural.

Quanto ao processo de ambientação das/os residentes constatamos que seguiu-se uma proposta, tanto para a escola em geral quanto para a sala de aula, passando por processo de ambientação nesses espaços, reconhecimento da localização e entorno do prédio, comunidade, bairro e aspectos administrativos, pedagógicos, organização e gestão escolar até as vivências de observação inicial em sala e primeiras interações com as crianças dos anos iniciais.

A intervenção pedagógica realizada pela/o residente, após o período de ambientação no contexto escolar, foi planejada e encontra-se no documento analisado, que orienta para o desenvolvimento de projeto de docência que esteja integrado aos componentes curriculares, além de conter planos de aula e sequências didáticas desenvolvidos em parceria com preceptores. Para além desses processos, destacamos a importância da instrução de registros reflexivos realizados pelas/os residentes acerca da prática docente exercida.

Constatamos com Freire (1996, p. 39) que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. O autor também afirma que “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Percebemos, então, a importância dos registros reflexivos propostos como fundamentais para a formação inicial de professores e formação proporcionada pelo PRP.

Para que os cursos de licenciatura aderissem ao PRP em 2018, foi necessário o desenvolvimento de subprojetos individuais. Nesta pesquisa optamos por dar ênfase ao Subprojeto de Pedagogia para análise e concordamos com Martins Filho e Martins Filho (2013, p. 120) ao ressaltarem a pedagogia como

[...] um campo das relações humanas e a docência imersa nessas relações, desencadeando-se por via das interações, em um processo mútuo entre os diferentes sujeitos. Neste horizonte, pode-se dizer que as relações sociais integram um conjunto de relações humanas das suas categorias de sujeitos – adultos e crianças – em que cada qual ganha um valor em si mesmo, o que não nos permite sobrepor uma a outra, atribuindo maior valorização às interações dos adultos em detrimento às das crianças. Sendo assim, quando se criam expectativas para uma educação humanizadora e emancipatória, as relações e as interações precisam contemplar a formação integral dos dois sujeitos.

A análise do subprojeto nos permitiu desvelar, entre os objetivos gerais e específicos, a intencionalidade de atuação com ética e compromisso nas turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intento de contribuir

[...] para promover as aprendizagens e garantir aos/às estudantes os conhecimentos atinentes a esse nível de ensino de forma contextualizada e inclusiva considerando os diferentes processos do desenvolvimento e aprendizagem (UDESC, 2018, p. 11).

Constatamos, também, como sendo parte dos objetivos específicos:

Adotar uma postura ética e respeitosa, colaborativa de intensa cumplicidade diante das atividades propostas contribuindo com o grupo de residentes, supervisoras e preceptoras de RP (UDESC, 2018, p. 11).

Ética e comprometimento também compõem a proposta de Freire (1996), ao trazer que ensinar exige ética e respeito aos saberes dos educandos; para o autor “[...] estar

longe, ou pior, fora da ética, entre nós mulheres e homens é uma transgressão” (FREIRE, 1996, p. 33). Constatamos, também, a importância de uma postura respeitosa como um dever que vai além de respeitar os saberes dos educandos, mas, ainda, “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (FREIRE, 1996, p. 30), trazendo como sugestão aproveitar a experiência que os alunos já têm, discutir com eles “a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina”.

O Subprojeto traz em seu corpo a intencionalidade de “[...] reconhecer a prática docente como constituinte da cultura escolar, numa perspectiva ampliada, crítica e propositiva” (FREIRE, 1996, p. 11). Para além disso, complementa acerca da interação com o espaço escolar, este sendo de forma ativa e orientando para práticas das/os residentes de forma a realizarem:

[...] observação, registro e análise buscando identificar as distintas manifestações expressivas do/as estudantes dos anos iniciais e nessas manifestações seus saberes, suas relações com os conhecimentos escolares, formas de interagir e aprender (UDESC, 2018, p. 11).

A importância desse processo de identificação das manifestações das/os estudantes e seus saberes é trazida por Freire (1996, p. 119), ao elucidar que o processo de ensinar também exige saber escutar:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.

Ainda comungando com o pensamento freiriano, é no processo de escuta que nos preparamos para melhor nos colocarmos e nos situarmos do ponto de vista das ideias.

No que tange aos momentos e vivências da prática docente das/os residentes, destacamos a importância de um subprojeto que se posiciona articulando suas propostas organizadas de forma a defender todo um processo de planejamento, organização, realização, gestão e avaliação de ensino-aprendizagem que ocorreu sob supervisão e orientação de docentes de ambas as instituições envolvidas, oportunizando às/aos residentes a autonomia de forma gradativa, visando propiciar em uma educação e construção de conhecimento.

Os registros realizados pelas/os licenciadas/os foram orientados a serem efetivados de forma a compor um acervo das etapas e vivências de toda a primeira edição do PRP, contemplando registros documentais, fotográficos e filmicos produzidos “de forma sistemática e reflexiva” (UDESC, 2018, p. 11).

Um plano de atividades rege a inserção, imersão e autonomia das/os residentes nas escolas-campo, passando inicialmente pelos processos de inserção e imersão, finalizando com os processos avaliativos realizados, tanto de maneira individual quanto coletiva e autoavaliativa, todos propostos de forma gradativa. As etapas iniciam em ações de

[...] reconhecimento e familiarização com o contexto escolar; vivências nos diversos espaços e atividades da escola-campo, observações e interações na sala de aula dos anos iniciais, compreensão dos processos pedagógicos e de gestão, estudo dos documentos, como PPP, planos de ensino e de aula, regência e relatório final (UDESC, 2018, p. 12).

O Subprojeto para o curso de Pedagogia contou com etapas de atividades descritas e cronograma, que se detalham no documento, para todo o desenvolvimento ao longo dos 18 meses, passando pela formação da equipe e planejamento, desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas, acompanhamento, socialização e avaliação.

Visando uma atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental com ética e compromisso, o documento objetivou o desenvolvimento de vivências em uma perspectiva de contribuição para promover as aprendizagens, com o propósito de assegurar às/aos estudantes os conhecimentos apropriados a esse nível de ensino. Para tanto, faz com sensibilidade, abordando a formação inicial de maneira contextualizada e inclusiva, levando em consideração que os processos do desenvolvimento e aprendizagem podem acontecer de diferentes modos.

A imersão das/os residentes no ambiente escolar foi planejada a ocorrer de forma intencional, sistematizada, gradativa e visou oportunizar vivências e planejamento docente.

O documento referido considerou a legislação educacional em vigor e as propostas políticas educacionais pertinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental ao sistema no qual o PRP está inserido e reconhecendo, em uma perspectiva ampliada, crítica e propositiva, a prática docente como parte que compõe a cultura escolar.

Contando com uma proposta de interação ativa de residentes com a escola-campo, o subprojeto propôs vivências que permitiram as/aos residentes identificar estrutura física e administrativa, proposta pedagógica, funcionamento tanto da gestão quanto do planejamento, rotinas e relações com a comunidade, estendendo para o reconhecimento e acompanhamento das atividades docentes, pedagógicas e de gestão/organização da instituição, campo da RP.

Tal interação visou, conforme proposto no documento, o reconhecimento de residentes sobre a organização curricular dos anos iniciais, das disciplinas e respectivos conteúdos, projetos em andamento, formas de planejamento, avaliação e ação docente.

Ao decorrer do processo ficaram destinados aos residentes momentos de observação, registro e análise, com a proposta de identificar manifestações expressivas das/os estudantes dos anos iniciais e buscar a identificação de seus saberes, suas relações com os conhecimentos escolares, como interagem e aprendem e com tais informações a realizarem a elaboração do projeto de docência, este que considerou orientações e princípios da RP, Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo, orientações e indicações de preceptora, professora orientadora e da Proposta Curricular da escola campo.

Ações de planejamento, organização e avaliação de situações de ensino-aprendizagem fazem parte dos afazeres da/o residente, visando autonomia gradual, porém realizados sob supervisão e orientação.

Registros documentais, fotográficos, e fílmicos de formações, orientações, inserções em campo, atuações docentes e processo de avaliação de todo processo de RP, realizados de forma sistemática e reflexiva pelas/os licenciandas/os, também compõem o documento.

Freire (2016) nos traz acerca dos processos reflexivos que:

É mediante reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele “emergirá”, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. Uma educação assim – cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica em virtude da qual o homem escolhe e decide – liberta o homem (FREIRE, 2016, p. 68).

Percebemos, então, a importância desses processos na prática que eles propõem, visando uma educação libertadora e consciente para transformação e/ou mudanças de realidade.

Os objetivos demarcam a participação ativa das atividades de formação, reuniões para estudos, socialização de roteiros, organização de portfólio composto por registros em diário de campo e fotográficos, orientação, avaliação coletiva e socialização da RP ao longo e ao final do processo, na escola-campo e na universidade, e a produção de relatório final baseado na trajetória e registros da RP com supervisão e orientação compõem o bojo de atividades da/o residente.

As atividades dos residentes em ambiente escolar foram propostas em etapas articuladas e prevendo gradativa inserção, imersão e autonomia, processos estes que foram compostos pelo reconhecimento e familiarização com o contexto escolar; vivências nos espaços e atividades da escola-campo, processos de interação e observação em sala de aula dos anos iniciais, bem como de compreensão dos processos pedagógicos e de gestão, além de estudo de documentos norteadores como Projeto Político Pedagógico (PPP), realização de planos de ensino e de aula, organização de proposta docente, planos de aula e relatório final.

Para os processos avaliativos das/os residentes o subprojeto trouxe uma proposta de maneira coletiva, individual e autoavaliativa, considerando o desempenho e o compromisso na interação em sala de aula, o interesse e a participação nas atividades desenvolvidas, tanto em ambiente escolar quanto em reuniões de estudo e orientações; organização e apresentação dos materiais de registros, postura ética, assiduidade, pontualidade, organização do projeto de docência e planos de aula, desempenho na regência, preparo dos materiais de síntese e socialização.

Nesse último documento analisado fica evidente a proposta de relação aproximada entre a universidade e a escola básica, superando, assim, o paradigma da escola como um campo de estágio que atua como comum receptor de estagiárias/os.

Os documentos norteadores analisados nos permitem concordar com Freire (1996) sobre a importância de atividades formativas como o PRP, ainda na formação inicial de docentes, ao afirmar que,

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 23).

Consideramos que a residência pedagógica implementada na UDESC, em 2018, posiciona-se pautada teoricamente nas propostas educacionais de Freire, propondo práticas educativas libertadoras, visando a atividade formativa de modo a seguir uma postura reflexiva, ética, crítica e respeitosa, que busca conhecer as realidades das escolas que atua em parceria, bem como os saberes das/os estudantes desses espaços, intencionando relações horizontais, estas também apontadas pelo autor referido.

Considerações finais

O estudo realizado abordou uma política pública para formação inicial de professoras/es implementado em uma universidade pública estadual e analisou a documentação para implementação do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia em uma universidade pública estadual. Para isso, contou com análise do Edital CAPES nº 06/2018, do Projeto Institucional da universidade e do Subprojeto do curso de Pedagogia na intencionalidade de identificar olhares teóricos nos documentos.

A análise dos documentos referidos nos permitiu compreender e evidenciar a importância da relação entre teoria e prática na formação inicial de professoras/es por meio de vivências mais alargadas, estas que aproximam universidade e escola básica tornando-as parceiras e proporcionando as/aos licenciandas/os o contato com o cotidiano escolar e os sujeitos pertencentes a esses espaços.

O processo formativo por meio do PRP propõe práticas de iniciação à docência em anos iniciais por um período mais alargado, se comparado ao estágio curricular, contando, também, com acompanhamento contínuo de docentes das instituições envolvidas, possibilitando, ainda, durante a graduação um período de imersão e convívio com o universo escolar. Sendo assim, a/o residente tem a oportunidade de compreender os processos de gestão, de ensino-aprendizagem e das relações que envolvem os sujeitos escolares, seus familiares e a comunidade.

Identificamos e constatamos o pensamento educacional contemporâneo, apontado em propostas de cunho freiriano nos documentos da universidade em questão e que foram fios condutores para as vivências e práticas como parte do processo formativo de pedagogas/os, ao decorrer do período de atuação como residentes em anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da grande Florianópolis.

Sendo assim, consideramos que a universidade posiciona-se pautada teoricamente em Freire, com propostas de práticas educativas libertadoras, visando a formação de suas/seus licenciadas/os de forma reflexiva, ética, crítica e respeitosa,

buscando conhecer as realidades dos contextos escolares, bem como os saberes das/os estudantes desses espaços em relações horizontais, estas também apontadas pelo autor referido.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 1º mar. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Conscientização**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS FILHO, L. J. **Tem azeite na botija?: A docência e o componente curricular ensino religioso nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Florianópolis: Editora da Udesc, 2011.

MARTINS FILHO, A. J; MARTINS FILHO, L. J. **Educação Infantil: especificidades da docência**. Florianópolis: Udesc, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013. 277 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica de Pedagogia (PRP/Pedagogia). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018.

Contribuições de Anísio Teixeira e Paulo Freire para a inovação na formação continuada de professores

Arline Thomé da Silva*

Resumo

O texto tem como objetivo relacionar algumas ideias do pensamento de Anísio Teixeira e Paulo Freire como a proposta de inovação no processo de formação continuada de professores da educação básica. É necessário pensar e discutir como ocorre a formação continuada dos docentes, pois para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos é fundamental professores preparados para tal função e ambiente adequado de trabalho. É importante pensar propostas de ensino em que os estudantes tenham prazer em aprender de forma autônoma e crítica. Com base nas discussões levantadas com os autores, observa-se que pensar o processo de aperfeiçoamento profissional requer sugerir propostas que estimulem colaboração, diálogo, discussão e reflexão da prática de forma conjunta com os envolvidos no processo educativo. O principal objetivo é criar um espaço em que ações sejam pensadas, no sentido de possibilitar aos estudantes uma educação significativa e de qualidade.

Palavras-chave: Formação Continuada. Anísio Teixeira. Paulo Freire. Inovação.

Introdução

Os estudos da disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo, do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), possibilitaram uma ampliação das discussões levantadas no projeto que se pretende realizar no mestrado, que versa sobre o tema: inovação no processo de formação continuada de professores da educação básica. Entre os autores estudados optou-se por relacionar as ideias do projeto com os pensamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire, pois, com as discussões realizadas, percebe-se que esses pensadores podem contribuir para as ideias da pesquisa, no sentido de pensar o papel da escola e a formação docente na atualidade.

Na discussão sobre a realidade escolar atual compreende-se que existe uma necessidade de mudança na escola, em razão do baixo desempenho dos alunos, a ausência de interesse deles pela escola, a grande desmotivação dos professores, a falta

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC.
E-mail: arlinethome@gmail.com

de condições estruturais e materiais nos ambientes educativos, entre outros problemas. Pacheco (2019) descreve que no mundo atual é crescente as taxas de suicídio, as depressões e ansiedades, além do aumento no uso de medicamentos para controle de tais doenças. O autor define que vivemos um momento de crise. A consequência dessa nova dinâmica de mundo que vivemos recai também sobre a sociedade e o meio ambiente. Pacheco (2019, p. 21) destaca:

Meu amigo Rui Canário costuma dizer que, quando analisados o mundo em que vivemos, quando assistimos a degradação do ambiente natural e das relações humanas, raramente nos apercebemos que tais fenômenos são consequências de uma determinada escolarização da sociedade e de que é necessária e urgente conceber uma nova escola para um novo mundo.

Percebe-se que a escola tem papel fundamental de formar sujeitos conscientes de suas atitudes para consigo e para o meio em que vivem. Dessa forma, é importante analisar o quanto a formação que o professor vem recebendo contribui para atender a essas necessidades. Julga-se importante realizar uma pesquisa de mestrado para compreender quais são as características de inovação na formação continuada de professores. Pensar a educação no sentido da mudança pode ser uma forma de desenvolver as transformações necessárias, já que a inovação, de acordo com Pacheco (2019, p. 49), é toda

[...] ação ou ato que modifica antigos costumes, manias, legislações, processos... Isto é, ação ou ato renovador de algo ou de alguém. Significa a abertura de novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos.

Nesse sentido, o objetivo deste texto é relacionar as ideias de Anísio Teixeira e Paulo Freire com a proposta de inovação no processo de formação continuada de professores da educação básica.

Aproximações das ideias dos pensadores para pensar uma formação continuada inovadora

Primeiramente, é importante pensar sobre o acesso à educação. Anísio foi um grande ativista da educação e defensor da escola pública. Defendia que era necessário haver um lugar adequado para os alunos estudarem, além de ter investimento público nesse campo. Foi um dos grandes impulsionadores de políticas públicas para a

educação. “Em síntese, o que Anísio Teixeira defende em tudo o que escreveu é a educação como um direito de todos” (NUNES, 2000, p. 15).

Nos anos 60 contribuiu com a criação da Universidade de Brasília. Defendia o ensino público por acreditar que é por meio da construção do conhecimento que o país pode encontrar soluções para os problemas (NUNES, 2000). Outra pretensão também era melhorar a qualidade profissional por meio do acesso dos professores à universidade. “Expressa-se aí uma convicção simples de entender e difícil de praticar: não há possibilidade de aprimorar a educação em qualquer nível sem aprimorar a formação docente” (NUNES, 2000, p. 18).

Anísio foi defensor do aprimoramento profissional e essa questão teve um avanço ao longo do tempo, mas é evidente que ainda há muito o que fazer para garantir uma formação adequada para os professores. Por esse motivo, o projeto que se pretende desenvolver no mestrado tem essa preocupação com a formação continuada de professores. “Afirmar a contemporaneidade de Anísio é partilhar com ele a convicção de que, em nosso país, muito se falou de educação e muito pouco se realizou, o que dá a impressão penosa de que estamos sempre a nos repetir” (NUNES, 2000, p. 37).

Nóvoa (2009) discute sobre a falta de ação perante às necessidades da educação e, em relação aos professores, o autor comenta que eles reaparecem no século XXI, tornando-se o eixo das preocupações e das políticas. Ainda, complementa que, além de se destacarem como sujeitos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, os docentes são fundamentais no processo de inclusão que atinja as demandas da diversidade e da criação de práticas para a utilização das novas tecnologias. Porém, argumenta que há muito discurso e pouca prática. Segundo Nóvoa (2009, p. 27):

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

Além disso, o autor afirma que quando se fala dos problemas e necessidades docentes sempre se utiliza os mesmos termos e conceitos.

Atualmente, programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que *há pouca inovação* ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com supremacia de uma teoria ministrada de forma

descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem (IMBERNÓN, 2009, p. 35, grifo nosso).

Acredita-se que por meio da inovação é possível mudar a forma de conceber a escola, o papel do professor e melhorar a qualidade da educação. Carbonell (2002, p. 19) define inovação como “[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Para garantir a educação de qualidade e pública, como defende Anísio Teixeira, entende-se que é importante a mudança nas concepções educacionais. Segundo Pacheco (2019, p. 27), “[...] uma educação de boa qualidade é possível, numa nova identidade da escola pública, numa educação ressignificada, integradora de saberes, que contribua para a manifestação de criatividade e inovação”. Pacheco (2019) defende que é necessária uma mudança na escola para que se crie condições de acesso ao conhecimento, a todos os alunos, de acordo com suas necessidades, para que usufruam de seu direito à educação garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Promover uma educação significativa aos estudantes requer muita atitude, ação e empenho. Nunes (2010) descreve a troca de cartas de Anísio Teixeira com Monteiro Lobato, no ano de 1947. Nessa correspondência Anísio expressa que os sonhos são constituídos de andaimes e para iniciar o desejo é necessário construir as primeiras estruturas. Foi nesse sentido que Anísio definiu seus pensamentos e ideias, construindo seus andaimes em busca de levantar uma escola de qualidade e acessível a todos. Nessa mesma direção está a inovação educativa, pois é um processo que demanda iniciativa e muita construção e reconstrução. Entende-se que tanto as ideias de Anísio como as ideias da inovação educativa demandam atitudes, engajamento e muito trabalho. Carbonell (2002) relaciona o processo de inovação com a fluidez de um rio que possui ápices tranquilos e outros turbulentos, onde:

[...] existem fases de turbulência e de descanso; momentos de sequência controladas e incontroladas; propostas que avançam coerentemente para uma mesma direção e outras que perdem gás e se ramificam em mil atividades desconexas... e frequentemente se dá um passo adiante e dois atrás [...] (CARBONELL, 2002, p. 25).

Conceber essa nova educação exige outro olhar para a função do professor na escola. Nos estudos realizados por Paulo Freire é evidente a importância que os

professores possuem na mediação da construção do conhecimento dos estudantes. O autor considera que, para exercer essa tarefa, a formação permanente do professor é essencial, pois é por meio dela que o docente pode desenvolver conhecimento para refletir e repensar a sua prática educativa (FREIRE, 1996). “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Para o autor, outro aspecto é considerar a profissão de professor como uma profissão de pesquisador e investigador, um trabalho que envolve constante processo de busca de novos conhecimentos e de entendimento da realidade dos estudantes. Ainda nesse sentido, Freire (1996, p. 47) afirma:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

O trabalho de busca de conhecimento em conjunto entre professor e estudante é estimulado por meio da curiosidade.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 86).

O respeito à curiosidade do estudante e à construção do saber de forma colaborativa entre professor e aluno é uma forma de conceber uma educação que tem o diálogo como o centro do processo. Por isso, a mudança que Pacheco (2019) reflete como necessária é a de “[...] passar de práticas ancoradas nos paradigmas da instrução e da aprendizagem para práticas radicadas no paradigma da comunicação, no primado da dialogicidade” (PACHECO, 2019, p. 21-22). A escola, como é concebida hoje, é uma instituição que reprime a curiosidade do aluno, entretanto, como sendo um local de produção de conhecimento, deve ser organizada e estruturada com espaços de diálogo e que estimulem a curiosidade dos estudantes para que eles, de forma autônoma, construam seu conhecimento (FREIRE, 1996). Carbonell (2002, p. 16) escreve que “[...] a nova cidadania que é preciso formar exige, desde os primeiros anos da escolarização, outro tipo de conhecimento e uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem”.

Uma pedagogia que não considera a realidade dos sujeitos e não estimula a curiosidade e o senso crítico é considerada por Paulo Freire uma pedagogia bancária, na qual o estudante é um mero depósito de conhecimento transmitido pelo educador. É um processo em que apenas o professor tem o saber e não existe a participação dos estudantes, e isso faz com que se tornem alienados e sem possibilidade de alcançar a liberdade crítica, fazendo com que os alunos recebam os conteúdos de forma passiva (FREIRE, 1999). “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1999, p. 58).

A pedagogia libertadora é o que Paulo Freire propõe para ultrapassar a mera transmissão do conhecimento para o aluno. Por meio da troca de conhecimento e do diálogo o estudante alcança sua liberdade de consciência crítica e pode transformar o seu contexto. Para isso, o planejamento da aula deve ser construído com base nos anseios e necessidades dos estudantes, de uma forma que ele consiga refletir e pensar sobre a sociedade na qual faz parte (FREIRE, 1999). “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 33). Entende-se, dessa forma, que o papel da educação é formar sujeitos ativos, críticos e conscientes de suas atitudes no espaço em que vivem.

Em direção a essas ideias, Malaggi (s. d.) evidencia que, para Freire, a educação libertadora acontece por meio de uma prática que promova o diálogo e que seja permeada por questões problematizadoras, de forma que se desenvolva a conscientização, tanto dos estudantes como dos professores. Dessa maneira, os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreenderão os efeitos de suas ações para si próprios e para o mundo. Malaggi (s. d., p. 4) destaca que Freire considera “[...] essencial que os sujeitos aprendam criticamente que, se a realidade social em que vivem condiciona a forma como estão existindo no mundo, tal realidade é justamente fruto das ações dos homens e mulheres por meio da práxis”.

Freire (1996) destaca que entre os saberes necessários à prática educativa é importante entender que ensinar demanda compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Por isso afirma: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (FREIRE, 1996, p. 102). Essa posição escolhida, conseqüentemente, recai sobre o modo de conduzir a prática educativa. “A adoção de um determinado paradigma educacional e conseqüente assunção de uma prática pedagógica não é neutra. Reflete a opção por um determinado

tipo de vida em sociedade, de visão de mundo” (PACHECO, 2019, p. 21). É importante no processo de ensino o professor refletir sobre qual posição quer tomar e qual o modelo de sociedade que quer ajudar a construir.

Para realizar o que Anísio Teixeira e Paulo Freire propõem para a educação é importante refletir sobre a formação do professor, desenvolver profissionais críticos, investigativos e reflexivos. Pensar uma inovação tanto no processo de formação continuada, como proponho no projeto de mestrado, como uma inovação institucional. Imbernón (2011) fala de uma inovação educacional a partir de dentro, isso significa mudar com base na real necessidade da escola. Ainda, salienta que o professor não deve ser um sujeito que apenas implementa uma inovação que lhe foi solicitada, mas “[...] deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível” (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Diante do cenário de transformações educacionais, Nóvoa e Vieira (2017) destacam três mudanças centrais à escola do presente e ao papel dos professores. A primeira implica em aprender na escola a trabalhar de modo colaborativo, entre estudantes e com os professores. Na segunda, as práticas educativas precisam mobilizar o trabalho dos estudos de modo flexível, com tempos coletivos e individuais/personalizados. Por fim, a terceira mudança está em oportunizar aprendizagens pela pesquisa, em que a curiosidade, a investigação, a descoberta e a sistematização de conhecimentos sejam tarefas de todos na escola. Entende-se que essas proposições levantadas vão ao encontro do pensamento de Paulo Freire, que considera colaboração, diálogo, curiosidade e investigação como essenciais no processo de ensino. Observa-se que isso apenas será possível quando for repensado o modelo de educação atual e concebidas novas formas de aprendizagens para as necessidades do presente.

Por meio de uma mudança no modelo vigente pode ser possível construir uma escola na qual os estudantes tenham prazer e estímulo para conviver, se relacionar e aprender.

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto na década de 1930, quanto nas décadas de 1950 e 1960, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. [...] Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, 2010, p. 32).

Nesse sentido, pensar uma nova educação pode ser a abertura de novas possibilidades para os estudantes transformarem suas vidas e suas realidades.

Considerações finais

É evidente que necessitamos de uma nova maneira de enxergar o papel da escola e as práticas de ensino. Promover uma educação de qualidade para todos os alunos e criar possibilidades de desenvolvimento da autonomia, criatividade e curiosidade dos estudantes é o grande desafio atual. Dessa forma, compreende-se que o espaço de formação continuada pode ser um ambiente rico para que as transformações sejam pensadas e discutidas. Um contexto para que, de forma conjunta, discuta-se e se crie maneiras de melhorar a educação e as práticas de ensino.

De acordo com os apontamentos do artigo, considera-se que um ambiente formativo inovador para a formação continuada docente requer um espaço para diálogo, trocas de ideias, discussão, colaboração, reflexão e planejamento de ações coletivas. O grande desafio é criar esses contextos e, para isso, o papel dos agentes superiores é fundamental, pois não basta apenas o professor querer inovar e mudar sua prática pedagógica, mas é necessário dar condições para que essas transformações possam emergir.

Em seus fundamentos teóricos, Anísio Teixeira e Paulo Freire apresentam grandes contribuições para a transformação da educação. Percebe-se na trajetória desses educadores o quanto eles tiveram que lutar por uma educação melhor e os muitos desafios que tiveram que enfrentar. É perceptível que assumir nosso compromisso social enquanto professores é continuar nessa luta para garantir a todos o acesso à escola e a construção de um conhecimento crítico. A escola é um espaço de partilha e diálogo, um ambiente propício para que, de forma coletiva, desenvolvam-se ideias para pensar e transformar a realidade que vivemos, buscando o bem coletivo.

Referências

- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 184 p.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. 127 p.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis: Vozes, 2019. 152 p.

MALAGGI, V. *Pedagogia Libertadora Freiriana. Princípios antropológicos, epistemológicos, sociopolíticos, éticos e seus pressupostos pedagógicos*. **Glossário**. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) de Soledade/RS. [S.d].

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. **Um alfabeto da formação de professores**. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000.

NUNES, C. Anísio Teixeira. **Coleção Educadores**. MEC-Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010.

A pedagogia histórico-crítica na formação inicial de professores: possibilidade de (re)existência

Caroline Vissotto*

Resumo

Este *paper* apresenta reflexões, ainda que parciais, sobre a formação inicial de professores, principalmente no limiar da aprovação da Resolução CNE/CP 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Sustenta-se que a educação deva ser compreendida em sua natureza dialética, em que ao mesmo tempo que cumpre o papel reprodutor da ideologia dominante também pode constituir-se em uma perspectiva contra-hegemônica com o acirramento das disputas e a mudança na correlação de forças presentes na intelectualidade e na sociedade em si. No caso deste texto, sugere-se a Pedagogia Histórico-Crítica como uma possibilidade para a formação inicial de professores, configurando-se como forma de resistência e existência da prática pedagógica revolucionária e transformadora da sociedade.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Pedagogia Histórico-Crítica; Transformação social.

Introdução

O atual contexto das reformas educacionais eleva a necessidade da promoção de debates em torno da educação e seu papel social. Pondera-se que a educação como produto social só pode ser compreendida na conjuntura das relações de trabalho constituídas socialmente e localizadas historicamente. Assim, partindo do pressuposto de que não há conhecimento desinteressado (SAVIANI, 2013), a universidade, a formação e a pesquisa não estão dissociadas da realidade da qual fazem parte e, portanto, não podem furtar-se das consequências instituídas com a elaboração e a implementação de políticas e reformas educacionais – a nível nacional e/ou internacional.

Dado o cenário de expansão da educação superior, o crescente interesse mercantil desafia a autonomia das instituições universitárias, comprometendo a formação acadêmica e profissional. A disputa em torno das concepções de universidade, pelo fato de constituir-se como *locus* privilegiado na formação da intelectualidade, traz a

* Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental na rede privada de Florianópolis – SC. E-mail: carolvissotto.edu@gmail.com

urgência de se questionar a serviço “de quem” e “do que” estariam alicerçadas tantas reformas e/ou contra reformas e políticas reguladoras, sobretudo no que tange à formação de professores em nível superior.

Autores como Saviani (2019), Duarte (2008), Frigotto (2010), dentre outros, apresentam uma extensa produção que denuncia a forma como, partindo do prisma de interesses neoliberais, a educação tem sido utilizada como mecanismo para a consolidação da ideologia dominante. Assim, servindo ao desenvolvimento econômico através de práticas educativas, por meio de pautas que prezam as mudanças econômicas, tecnológicas e sociais, também deságua na configuração e produção de currículos para a formação de professores e para a educação básica, interferindo diretamente no que e como deve ser ensinado e o que deve ser aprendido.

Salienta-se que é nesse contexto que a portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, homologa o parecer CNE/CP nº 22/2019 que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação” (BRASIL, 2019). Trata-se de uma reforma curricular que faz parte de um conjunto de políticas reformistas para atender aos interesses do mundo vivido e reproduzido a partir da ótica da ideologia globalizante. Tomando por base o posicionamento de entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2019) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019), que simbolizam grande representatividade e comprometimento com a formação de professores e com a pesquisa, entende-se que a emergência da BNC-Formação é produto de uma condução com pouca ou nenhuma abertura ao diálogo e que nega e oculta o histórico de lutas da classe docente, ignora a produção científica da área em relação à formação, silencia as vozes dos maiores interessados e conduz a uma formação padronizada, reducionista e fragmentada que atende apenas a interesses capitalistas.

Sob este prisma, considerando a organização capitalista, é importante discutir de forma crítica sobre os limites e perspectivas que se interpõem no âmbito da formação de professores para que esta, sendo ofertada na educação superior pública, configure-se como uma proposta contra-hegemônica superadora da concepção economicista da educação. Assim, problematiza-se: de que forma poder-se-ia estabelecer e fortalecer uma resistência ativa no seio das instituições de formação de professores?

Compreendendo que tal questão se coloca de maneira muito ampla e composta por uma gama de outros debates relacionados, dentro dos limites deste breve ensaio, visa-se promover reflexões acerca da formação inicial de professores tendo em vista a

aprovação das Diretrizes Curriculares e da BNC-Formação e, considerando o campo de disputa ideológica em que se estabelece, balizar possibilidades de construir uma formação de professores que esteja a serviço da educação emancipadora, amparada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Não há dúvidas de que nos termos dessa breve discussão o esforço necessário torna-se ínfimo se comparado às transformações necessárias para a superação dessa lógica de concepção de educação e formação humana, mas defende-se, aqui, que cumpre, nas palavras de Gramsci (2004), tomar o papel de intelectual orgânico e promover o debate crítico acerca do contexto no qual situam-se os fatos decorrentes de cenários histórica e socioeconomicamente estruturados e, assim, legitimar espaços de resistência em prol da defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, emancipadora e contra-hegemônica, voltada aos reais interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Sobre a correlação de forças em torno da educação

Historicamente, as transformações significativas na educação estão relacionadas às mudanças do modo de como a sociedade produz suas condições materiais de existência e nas relações de produção, decorrentes das determinações gerais do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Dessa forma, seguindo o movimento de manutenção da reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2015), novas formas de organização do trabalho produzem mudanças significativas no mundo do trabalho e, buscando servir ao modo de produção capitalista, demanda um novo perfil de trabalhador para o qual a educação precisa adequar-se. Assim, os espaços formativos ocupam papel decisivo na organização do trabalho capitalista e na adaptação dos cidadãos futuros trabalhadores.

Ademais, tomando como princípio o conceito de intelectual orgânico de Gramsci, afirma-se que “[...] os intelectuais são um grupo autônomo e independente, ou cada grupo social tem sua própria categoria especializada de intelectuais” (GRAMSCI, 2004, p. 15). Dessa forma, a partir de cada categoria especializada, criam-se mecanismos a fim de estabelecer e consolidar determinada visão e organização da sociedade, ou seja, as concepções e princípios aos quais essa sociedade precisa atender. Assim, a escola e, sobretudo, a universidade constituem-se como instituições sociais essenciais para a formação dos intelectuais e para a organização de uma sociedade.

O desenvolvimento e o fortalecimento da ideologia neoliberal e dos movimentos em prol da mundialização do capital (mais enfáticos no Brasil a partir da década de 1990)

fizeram ascender postulados de que, na sociedade que se forjava, o conhecimento se constituiria como importante força produtiva, impetrando, assim, que o investimento em educação geraria maior capacidade de trabalho e produtividade e, conseqüentemente, maior crescimento econômico (FRIGOTTO, 2010). Identifica-se que, no intento de atender a tais interesses do capital, as relações de mercado no campo educacional passam a ser centrais, não sendo priorizados o conhecimento produzido e nem mesmo o profissional que está sendo formado. Nesse contexto, o campo da formação de professores tem sido um dos mais atingidos por esses processos devido aos impactos da implementação de políticas de cunho neoliberal.

Uma dessas políticas se efetiva pela Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), substituindo a Resolução CNE/CP n° 02/2015 que havia sido aceita pela comunidade universitária e considerada como resultado de um esforço coletivo (ANFOPE, 2019; DOURADO, 2015). Tal documento é de grande relevância para a educação brasileira, por isso a importância de problematizá-lo e deslindar questões e conjunturas subjacentes que lhe serviram de base e compõem as concepções que lhe dão forma e conteúdo.

No intento de compreender que política de formação docente se materializa no referido documento, bem como o que revela sobre as disputas travadas no campo educacional brasileiro, há que se considerar que tal iniciativa faz parte de um conjunto de políticas impostas com pouca ou nenhuma abertura ao debate, desconsiderando o esforço e os conhecimentos produzidos por essa área e as reais condições de trabalho e formação da classe docente brasileira.

O Ministério da Educação, na ocasião do lançamento da nova Política Nacional de Formação de Professores (MEC, 2017a; 2017b), afirma e reitera no texto da Resolução 02/2019 que a formação inicial de professores deve ter maior articulação entre teoria e prática, entretanto, na estrutura organizacional curricular explicitada pela BNC-Formação há uma grande lacuna entre o discurso e sua aplicabilidade prática, principalmente no que tange à carga horária e à vinculação a demais políticas de formação de professores, especificamente em relação ao investimento e financiamento público da educação pública.

A proposição de reduzir o tempo destinado ao aprofundamento teórico e aumentar a carga horária às práticas de ensino poderão acarretar a redução da formação de professores a aspectos técnicos e saberes com a primazia da prática, ou seja, não tendo como fim a sólida formação pedagógica, técnica, científica e cultural,

podendo conduzir à degradação da profissão docente. Nesse cenário, têm destaque os indícios da concepção mercantil de formação, baseada na pedagogia das competências (SAVIANI, 2019), com caráter pragmático e utilitarista, no qual apenas os resultados importam, e que permeia a construção curricular da formação de professores a partir desse documento normativo.

Os currículos baseados em competências visam não somente à padronização da aprendizagem dos alunos da educação básica, mas do trabalho e formação dos professores, preconizando a individualização. A emergência da pedagogia das competências, de acordo com Saviani (2019), insere-se em um movimento de competitividade por maiores possibilidades de empregabilidade, no qual há a desresponsabilização do Estado quanto à oferta e a garantia da educação de qualidade e de emprego à população e, em contrapartida, ao indivíduo cabe a inteira responsabilização por seus sucessos e fracassos no âmbito profissional, acadêmico, econômico e social. O autor denomina esse movimento como neoprodutivismo.

Não obstante, torna-se cada vez mais visível o avanço do setor empresarial na educação, na construção de sentidos e na difusão de hegemonias de parâmetros ideologicamente globalizantes e mercadológicos. Freitas (2018, p. 11-12) salienta que ao longo dos debates sobre as bases nacionais comuns curriculares, estas estiveram inseridas em um “[...] movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação”. Por meio de currículos é imposta uma regulação que carrega concepções não só pedagógicas, mas políticas, já que diz respeito a escolhas e exclusões, em processos contraditórios, que muitas vezes se valem de silenciamentos. No caso, o silenciamento da classe trabalhadora e, sobretudo, dos profissionais que desenvolvem o trabalho docente, solapando sua autonomia.

O MEC destacou, na apresentação da Política Nacional de Formação de Professores, que “[...] evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos” (MEC, 2017b). O documento elaborado também menciona pesquisas e relatórios de organismos internacionais que se referem à importância da qualificação do professor para o processo de aprendizagem escolar dos estudantes. Nessa perspectiva, o fator aprendizagem recai majoritariamente na atuação do professor, o que evidencia a importância com a qual será tratada a formação inicial desses professores para que possam atender às orientações e exigências da chamada “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2008).

Sendo assim, a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 e as disputas em torno da formação de professores suscitam questionamentos acerca de como a universidade pública, responsável pela formação desses professores, conduzirá tais exigências que o futuro professor levará/desenvolverá nas escolas.

É imprescindível considerar que discussões como a imposição/implementação da BNC-Formação nos cursos de licenciatura precisam se fazer presentes dentro das próprias instituições formadoras (IES públicas), já que nelas estão os maiores interessados na educação de qualidade e voltada à população. A resistência se faz, sobretudo, a partir do momento que se conhece, compreende-se e se desconstrói com esforço teórico e organizado as estruturas hegemônicas.

Considerando o exposto, pondera-se que a educação, se estruturada para servir aos interesses do capital, formará intelectuais que perpetuem esse modelo de sociedade e sua hegemonia. Mas que, ao contrário, também pode constituir-se com o acirramento das disputas e a mudança na correlação de forças presentes na intelectualidade e na sociedade em si. Por esses aspectos, considera-se que é possível a transformação das instituições de educação – escola e universidade – e da sociedade como um todo em busca da superação dessa lógica, mas, para isso, é preciso conhecer os mecanismos de funcionamento desta, pois só assim será possível desconstruir e transformá-la de forma igualitária, voltada aos interesses da classe trabalhadora, de sua emancipação e da destruição do modo de produção capitalista (GRAMSCI, 2004). E a formação de professores, estando alicerçada na perspectiva crítica, dialética e na práxis que visa à emancipação e conscientização das classes, poderá contribuir com a necessária transformação social.

Formar professores para transformar a realidade

Considerando a superação da lógica economicista e a edificação de uma educação voltada à emancipação humana, há de se problematizar: que formação docente se faz necessária? Quais concepções de trabalho, sociedade e de formação humana a respaldarão? Tais inquietações apontam para a possibilidade de se pensar a formação inicial de professores amparada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Pondera-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos e, de acordo com Saviani (2013, p. 13), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O ser humano necessita produzir continuamente sua própria existência, pois, assim, ele transforma a natureza e extrai intencionalmente dela seus meios de subsistência. Esse processo ocorre através de seu

trabalho, uma atividade intencional que objetiva manter a vida humana e que realiza o processo de mediação entre este e a natureza (MARX, 2011).

O trabalho é fator constituidor do homem e, assim, constitui-se como elemento universal de socialização da humanidade. Nesse sentido, Saviani (2013) afirma que a relação histórico-ontológica entre trabalho e educação foi um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens, cujo resultado é o próprio ser humano. Para situar a relação com a educação afirma-se que o ser humano é um ser inacabado e a educação é o processo social e histórico de humanização, que ocorre mediada por sua atividade transformadora no mundo.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), fundada e desenvolvida por Dermeval Saviani desde a década de 1970, ampara-se no pensamento marxista e figura-se como uma perspectiva contra-hegemônica de educação, sendo fruto da necessidade de se construir uma teoria pedagógica que fosse capaz de impulsionar a tendência de transformação da sociedade. “Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação, no entanto, é uma análise crítico-dialética [...]” (SAVIANI, 2013, p. 79). Ainda, segundo o autor,

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 2013, p. 80).

Essa construção epistemológica própria para o pensamento educacional brasileiro baseia-se em categorias fundantes, como o trabalho, a dialética e a práxis. Sendo o trabalho como princípio educativo fundamental para as concepções de sociedade e de educação sob as quais se edificam a PHC, por conseguinte, também o é para a compreensão da perspectiva de intervenção social a partir da educação formal. Nesse sentido, a formação clássica e a postura teórico-política ante às questões contemporâneas da educação são premissas que se entrelaçam no construto teórico da Pedagogia Histórico-Crítica.

Defende-se que a educação deve estar voltada para a conscientização e prática social, de modo a servir à classe trabalhadora e sua emancipação. Nessa perspectiva a escola cumpre a socialização do saber sistematizado, o saber historicamente construído pelo conjunto da humanidade, portanto, é locus de produção de trabalho não material, ou seja, se ela é fenômeno próprio dos seres humanos, é também uma

exigência no/para o trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho (SAVIANI, 2013).

Assim, a apreensão do saber em seu nível mais elaborado, erudito, permitirá aos sujeitos desenvolver estruturas mais complexas para a compreensão da realidade e para interpretar o mundo, possibilitando a transformação social e caracterizando a práxis. No entanto, uma teoria pedagógica comprometida com o potencial transformador da sociedade, por meio da formação clássica, precisa também ser construída com base em uma consistente formação inicial (e continuada) de professores, que se estabeleça a partir das mesmas premissas.

Problematizar sobre a formação docente comprometida com a transformação social implica concebê-la igualmente enquanto processo essencialmente histórico e social, ou seja, não pode ocorrer à margem do contexto histórico e social em que está inserida.

Saviani (1996, p. 131) caracteriza a educação como uma “[...] atividade mediadora no seio da prática global”, portanto, situa-se na “[...] intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação” (SAVIANI, 1996, p. 96). Desse modo, implica evidenciar a função social das instituições de ensino, especialmente nesse caso, do ensino superior, que deve oportunizar o acesso ao conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade em suas diferentes dimensões. A democratização social perpassa pela socialização do saber existente.

De acordo com a PHC, a prática social deve constituir-se como ponto de chegada e de partida da prática pedagógica, em um caminho da síncrese à síntese, passando pela mediação da análise. Assim, uma “[...] pedagogia revolucionária não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2012, p. 76).

O desenvolvimento do trabalho pedagógico amparado nessa perspectiva é expresso e delineado por Dermeval Saviani (2012, p. 74) em cinco passos articulados, quais sejam: a prática social – como conhecimento empírico, em uma “visão caótica do todo”, ou seja, síncrese; problematização – momento em que se evidencia a relação inseparável entre escola e sociedade, identificando aspectos desencadeados pela prática social; instrumentalização – apropriação teórica e prática de instrumentos culturais históricos necessários para avançar rumo à solução das questões postas, permitindo a reflexão, compreensão e posterior transformação da realidade; catarse – momento que é o ponto culminante do processo pedagógico, o qual possibilita ao

sujeito, por incorporação pela mediação da análise, que são “[...] as abstrações e determinações mais simples” (SAVIANI, 2012, p. 74), avançar à síntese; e, por fim, a prática social – agora como síntese, ou seja, em uma “rica totalidade de determinações numerosas” (2021, p. 74).

É importante enfatizar sobre a apropriação dos conteúdos clássicos, que esses se fazem necessários

[...] justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012, p. 55).

Como possibilidade para a formação de professores essa epistemologia viabiliza ao docente, em sua prática pedagógica, “[...] trabalhar um conhecimento científico e político comprometido com a criação de uma sociedade democrática” (GASPARIN, 2017, p. 8).

Conquanto, em um posicionamento de resistência ao atual cenário educacional, cabe à formação inicial de professores propiciar a formação pedagógico-didática e a formação política, de modo que competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2013) resultem entrelaçados na prática do futuro docente, o que também resultará na práxis pedagógica, possibilitando uma postura crítica em relação a sua própria prática. Acima de tudo, a partir da formação que preconize uma sólida base teórica, com a apropriação de clássicos que os permita refletir criticamente sobre a realidade da educação brasileira, seus condicionantes e potencial de transformação, poderão problematizar e pensar um projeto educacional para o Brasil cujo horizonte deve ser a emancipação da classe trabalhadora.

Suscitar discussões e ampliar a problematização a respeito da supremacia do capital privado e a forma com que se instaura no campo da formação de professores poderá corroborar no sentido de existir e resistir no âmbito da educação como prática revolucionária. Tomar partido e posicionar-se contra as políticas neoliberais que caracterizam processos formativos fragmentados, nas quais rege a primazia do caráter economicista acima da qualidade de educação para a superação das desigualdades da sociedade, reclama transcender a esfera do discurso e superar a visão imediatista, utilitarista e pragmatista da educação e dos conteúdos pedagógicos (FRIGOTTO, 2010; SAVIANI, 2019; FREITAS, 2018).

Para tanto, é importante reforçar a necessária busca e o fortalecimento de caminhos e processos que resultem na organização e estruturação da formação inicial de professores vinculada a esse compromisso social que, no caso deste texto, sugere que se ampare nos fundamentos da Pedagogia-Histórico-Crítica, por mostrar-se uma construção preocupada com a real transformação da sociedade e das condições de vida dos sujeitos.

Considerações

Diante da conjuntura brasileira, marcada pelo retrocesso político que ameaça a democracia e é agravada por uma crise estrutural do capitalismo, tomar partido e posicionar-se ao lado da luta em prol da qualidade da educação representa um esforço grandioso.

Decerto que os desafios decorrentes de uma base estrutural sustentada no modo de produção capitalista exigem a consciência de que a educação por si só não será capaz de mudanças estruturais se não estiver respaldada em um projeto de sociedade muito maior que vise à emancipação humana. Essa tarefa exige pensar criticamente e apreender aspectos culturais, sociais, econômicos e históricos acerca das estruturas hegemônicas e disputas ideológicas em torno da educação e seu papel social.

Entretanto, faz-se necessário compreender a educação e a sociedade como um todo em sua natureza dialética, pois, ao mesmo tempo em que desempenha historicamente seu papel reprodutor, pode contribuir com a transformação social, na medida em que a classe trabalhadora, através da escola, tenha acesso a um conhecimento filosófico, científico e tecnológico que potencialize uma compreensão mais complexa da realidade, permitindo-lhe apreender as estruturas de dominação e exploração a que está submetida.

Dessa maneira, problematizar sobre a educação superior no Brasil e os rumos da formação inicial de professores torna-se imprescindível, pois “quem forma o formador que irá para a escola é a universidade” (ALMEIDA e ZANFERARI, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe determinada compreensão acerca do conhecimento, da função social das instituições de ensino, do papel dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Essa teoria pode representar uma possibilidade para a formação inicial de professores, resultando em uma formação, e posterior prática, comprometida com a necessária transformação social e emancipação da classe trabalhadora, cujo horizonte significa a emancipação da classe trabalhadora do jugo do capital.

Partindo dessa perspectiva, a formação de professores, amparada nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, pode constituir-se como espaço de resistência e de existência da prática pedagógica emancipadora e revolucionária à medida que a consolidação de um sistema formativo, com sólida base teórica e interdisciplinar, fortalecerá a unidade entre teoria e prática e o compromisso social, político e pedagógico com a formação continuada, demarcando, assim, a formação profissional e acadêmica como um tempo-espaço estratégico para uma práxis transformadora.

Ademais, uma formação docente para além do senso comum e a construção de uma forte rede pública de formação de professores, ancorada nas universidades públicas, que preze pelo real protagonismo da formação de professores como intelectuais na organização da cultura (GRAMSCI, 2004) e como sujeitos da ação, acarretaria a humanização do próprio professor, já que implica o desenvolvimento da formação pedagógica-didática como concretização da formação política.

Referências

ALMEIDA, M. de L. P. de; ZANFERARI, T. **Os planos nacionais de educação (2001 - 2010 e 2014 - 2024) no campo da educação superior: avanços e/ou recuos.** Campinas: Mercado de Letras, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):** Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar, 2019, 7p. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Uma formação formatada.** Posição da ANPED sobre o "texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica", 2019, 14p. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 2019. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CEB-002-201912-20.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento** - Revista de Educação, [S.l.], n. 10, p. 91-120, 30 jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>>. Acesso em: 06 dez. 2020.

- DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- FREITAS, L. C. de. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política – livro 1**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MEC. **MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/55921-meclanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residenciapedagogica-em-2018?Itemid=164>>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- MEC. **Política Nacional de Formação de Professores**. 2017b. 21 slides. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 mar. 2020.
- MÉSZÁROS, Í. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MÉSZÁROS, Í. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

Literatura e Paulo Freire: história, formação e superação

Maria Aparecida de Aguiar Demaria*

Resumo

O presente trabalho foi proposto como requisito de avaliação na disciplina *Pensamento Educacional Contemporâneo*, do curso de Mestrado em Educação no programa de Pós-Graduação da FAED/UEDESC. Seu objetivo é discutir a importância da Literatura Infantil na formação do “leitor do mundo” a partir das contribuições de Paulo Freire, Antônio Nóvoa e Antônio Cândido, que ressaltam a importância da literatura e da formação do professor. O estudo reitera a importância da Literatura Infantil também na formação do professor, bem como traz um breve histórico da vida de Paulo Freire utilizando, também, uma de suas obras: *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Além disso, abordaremos a importância da formação inicial e contínua do professor. A hipótese do trabalho é que, além de conhecer o acervo distribuído às escolas e oferecer formação aos professores sobre literatura infantil, é de fundamental importância que o trabalho pedagógico possa abranger e contribuir com a formação do cidadão crítico, levando-o a refletir, dialogar e reconhecer-se nos dilemas cotidianos a fim de superá-los. E, também, que a formação dos professores deve ser contínua e, neste ponto, a aproximação das universidades com as escolas qualificaria o processo.

Palavras-chave: Literatura. Paulo Freire. Formação de professores.

Introdução

O presente trabalho foi proposto como requisito de avaliação na disciplina *Pensamento Educacional Contemporâneo*, do curso de Mestrado/2020 do PPGE da FAED/UEDESC, na qual estudamos as contribuições dos clássicos para a educação.

Na referida disciplina estudamos vários autores, mas para o presente trabalho escolhemos autores que, de alguma forma, contribuíssem com nosso projeto de pesquisa. Desse modo, escolhemos abordar a importância da Literatura Infantil na formação do “leitor do mundo” com as contribuições de Paulo Freire, um dos autores estudados, juntamente com Antônio Nóvoa e Antônio Cândido, que também ressaltam a importância da literatura e da formação do professor.

* Possui graduação em Pedagogia pela UFSC, especialista em Alfabetização e Letramento e mestranda do PPGE/UEDESC. Trabalha há 20 anos como supervisora escolar na Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito, em Florianópolis/SC.
E-mail: cida_demaria@hotmail.com

O estudo trata da importância da Literatura Infantil na formação do professor e que ter acesso a livros de boa qualidade pode provocar diferentes leituras de mundo, trabalhar conceitos e preconceitos, além da possibilidade dialética de interagir com o cotidiano dos sujeitos. Mas, além do acesso a livros, é necessário conhecê-los e saber como explorá-los com as crianças, estimulando a curiosidade e auxiliando nas reflexões, discussões e descobertas.

A literatura em foco

Primeiramente, analisaremos a importância da literatura na formação do ser humano, trazendo como referência Antônio Cândido, que nos apresenta a literatura como algo essencial e humanizador, considerando-a como um Direito Humano.

Segundo o autor, a literatura é um direito humano e, como tal, tem o pressuposto de que “[...] se é indispensável para nós, é também indispensável para o próximo” (CÂNDIDO, 2011). Assim, o autor considera literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CÂNDIDO, 2011, p. 174).

Cândido (2011, p. 177) afirma que a literatura é fator de humanização, atuando no subconsciente e no inconsciente e que, por isso, “[...] tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Ela desenvolve em nós a humanidade, tornando-nos mais compreensíveis, pois possibilita a reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. Ainda, segundo esse autor, “[...] a literatura conforma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2011, p. 177).

Cândido apresenta três faces da literatura: uma como construção de objetos autônomos; outra como forma de expressão, manifestando emoções e visões do mundo; e a última como sendo uma forma de conhecimento. Segundo ele, a “[...] obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria

mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CÂNDIDO, 2011, p. 179). E, por isso, acaba sendo um fator que desmascara as situações de restrição ou até de negação dos direitos humanos.

Cândido (2011) defende, ainda, que o problema da desigualdade social e econômica está, também, no problema da intercomunicação dos níveis culturais e o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidades, não a incapacidade. Ele acredita

[...] no poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois tem a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número. [...] O *Fausto*, o *Dom Quixote*, Os *Lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular (CÂNDIDO, 2011, p. 192).

Não nos restam dúvidas que devemos ter acesso ao maior número de clássicos possíveis, de diferentes gêneros e tempos, abrindo o leque de possibilidades de interação dialógica, ampliando o universo cultural e possibilitando o reconhecimento de nossas realidades para podermos reagir e agir para a transformação social.

Notas biográficas de Paulo Freire

Trazendo para discussão um pouco da história de Paulo Freire, conseguimos fazer a relação com algumas das ideias citadas por Cândido.

Paulo Freire viveu intensamente seu tempo e o ambiente histórico-político entre a Revolução de 30 e o Golpe Militar de 64. Nasceu em família de classe média, vivenciou uma crise familiar, chegando a passar fome, formou-se entre muitas dificuldades, trabalhou e lutou pela democratização da educação e pela formação do cidadão consciente de sua história. Foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP). Mesmo assim, foi considerado perigoso, foi preso e exilado pelo Golpe Militar de 64, mas nunca deixou de acreditar na educação. Freire afirma que “[...] seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

Freire acreditava que “[...] o caminho é o da luta democrática pelo sonho possível de uma sociedade mais justa, mais humana, mais decente, mais bonita” (FREIRE, 2020).

Na Bolívia, Chile, Estados Unidos, Genebra (Suíça), países que o acolheram durante o exílio, conseguiu fazer muitas reflexões sobre sua prática e publicou vários livros e artigos. Algumas dessas obras se tornaram clássicos e deveriam ser leituras obrigatórias para todos os educadores como, por exemplo, a *Pedagogia do Oprimido* (1970), o mais conhecido. Dentre alguns outros títulos estão: *Cultura popular, educação popular* (1983); *Por uma pedagogia da pergunta* (1985); *Fazer escola conhecendo a vida* (1986); *Conversando com educadores* (1990); *Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra* (1990); *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992); *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993); *Pedagogia: diálogo e conflito* (1995); *Pedagogia da Autonomia* (1996) e *Pedagogia da Indignação* (2000).

Depois de 16 anos exilado retornou ao Brasil: “Dezesseis anos de ausência exigem uma aprendizagem e uma maior intimidade com o Brasil de hoje. Vim para reaprender o Brasil” (Paulo Freire, ainda no aeroporto, quando do seu retorno ao Brasil). Viveu momentos de grande conhecimento e produtividade nesse seu reaprendizado.

Logo após, assumiu o cargo de professor na USP e na UNICAMP. Vale realçar a sua atividade acadêmica, dando aulas, ministrando cursos especiais, fazendo conferências e orientando teses, demonstrando enorme vitalidade e produtividade. Manteve constante interesse por aprender e participar do mundo, de tudo, sempre com muita energia e paixão. Freire escreveu com os principais educadores da década de 1980, concebendo uma produção rica e essencial para a questão da educação popular, progressista, libertadora e transformadora.

Em 1981 integrou o Partido dos Trabalhadores (PT), sendo Presidente da 1ª Diretoria Executiva. A partir de 1987 tornou-se um dos membros do Júri Internacional da UNESCO que, a cada ano, se reúne no verão de Paris para escolher os melhores projetos e experiências de alfabetização dos cinco continentes, cujos prêmios são entregues em cada 08 de setembro, Dia Internacional da Alfabetização.

Paulo Freire assumiu também o cargo de Secretário de Educação da cidade de São Paulo, em janeiro de 1989, na gestão da então prefeita Luiza Erundina (PT). Como Secretário de Educação atuou de maneira integral, reformando escolas, estruturando os colegiados, reformulando o currículo escolar, capacitando os professores e formando o pessoal administrativo e técnico. Ele mesmo disse que as mudanças estruturais mais importantes introduzidas na escola incidiram sobre a autonomia da escola, restabelecendo os conselhos escolares e os grêmios estudantis.

No dia 22 de maio de 1991 Freire se afastou do cargo de Secretário, mas continuou ativo como membro de seu Colegiado até fins de 1992. Como disse a então prefeita Luiza

Erundina, Paulo Freire estava sendo “devolvido ao mundo”. Passou a se dedicar novamente a escrever artigos e livros, alguns em colaboração com outros educadores (livros falados, como os chamava), voltou à docência na PUC/SP – no Programa de Supervisão e Currículo, do curso de pós-graduação.

No segundo semestre letivo de 1991, Paulo foi professor convidado da USP para desenvolver um trabalho amplo, proferindo palestras nas faculdades, gravando vídeos e discutindo projetos novos e pioneiros dessa Universidade.

Em 1991, o Instituto Paulo Freire foi criado em São Paulo para ampliar e elaborar as suas teorias da educação popular. O instituto já tem projetos em muitos países e está sediado na Escola de Educação e Estudos de Informação, da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), onde arquivos de Freire são mantidos.

Paulo Freire recebeu várias premiações, dentre elas o Prêmio Educação para a Paz, da UNESCO, em Paris, 1986. A segunda premiação, com a Medalha Comenius, ocorreu no dia 5 de outubro de 1994, Dia Internacional do Professor, no Centro Internacional de Convenções de Genebra; em 09 de novembro de 1994 recebeu, em Washington/DC, o Prêmio instituído pelo *International Consortium for Experimental Learning* que leva o seu próprio nome. O prêmio contempla, a cada ano, um renomado educador homenageando-o permanentemente por suas contribuições para a teoria e a prática do ato de aprender-ensinar.

Freire morreu de um ataque cardíaco em 2 de maio de 1997, às 6h53, no Hospital Albert Einstein, em São Paulo. Entre publicações em vida, publicações póstumas, cartas, entrevistas, ensaios e artigos, somam-se em sua obra quase 40 livros publicados.

O Freire de Cartas à Cristina

A partir de agora apresentaremos a história de Freire subsidiada por uma de suas belas obras: “Cartas à Cristina”, publicado em 1994, que traz relatos das diferentes fases e vivências de sua trajetória. Buscaremos dar ênfase a sua formação e contribuição para a formação dos futuros educadores e das literaturas que o influenciaram.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Pernambuco, em uma família de classe média. Por esse motivo, teve a oportunidade do acesso à cultura: música, livros, jornais e revistas. Seu pai era o Capitão Temístocles, o que lhe referenciava certo status, mas que na crise de 1929, segundo o próprio autor, sofreu grande impacto, trazendo muitas dificuldades financeiras e, com elas, a fome. Mesmo com dificuldades seus pais não abriram mão de alguns objetos, como relata na segunda carta:

[...] o piano e a gravata eram, no fundo, símbolos que nos ajudavam a nos manter na classe social a que pertencíamos. Implicavam um certo estilo de vida, uma certa forma de ser, uma certa linguagem, um certo modo até de andar, de, inclinando moderadamente o corpo, ao cumprimentar alguém, tirar o chapéu como via meu pai fazer. E tudo isso, expressões de classe. Tudo isso sendo defendido pela família como condição indispensável a sua sobrevivência (FREIRE, 2020, p. 51).

Aos 11 anos Paulo Freire já tinha consciência das dificuldades financeiras da família, mas não conseguiria ajudar com qualquer trabalho, pois seu pai não permitiria que ele trabalhasse na feira ou fosse serviçal de alguma casa por causa do status. Relata, na terceira carta, que aprendeu a ler com os pais, escrevendo palavras, ligadas ao seu contexto, no chão, com gravetos. Quando chegou à escola já sabia ler e escrever e gostava muito do exercício de “formar sentenças” com as palavras que já sabia escrever. Em seguida, discutia-se o significado delas, aprendendo, assim, os verbos e tempos.

O autor deixa claro a importância da liberdade de expressão, além do respeito vivenciado dentro de sua casa com seus pais. Com eles aprendeu suas primeiras lições sobre democracia:

Ele nos ensinava democracia não apenas através do testemunho que nos dava – o do respeito a nós, a nossos direitos, o da forma como estabelecia limites necessários a nossa liberdade tanto quanto a sua autoridade – mas também pela crítica sensata e justa que fazia aos desmandos dos poderosos (FREIRE, 2020, p. 84).

Cursando o ensino médio conheceu um professor, Pessoa, que lhe colocou à disposição seus livros para ler. Nesse período sua mãe conseguiu uma vaga de trabalho em uma escola particular, onde começou sua carreira de professora de língua portuguesa, sendo essas aulas sua forma de sustento e pagamento de seus estudos. Também conheceu o professor Moacir de Albuquerque, um apaixonado pela literatura, que lhe aguçou o gosto estético e a “boniteza” da linguagem. Esses professores e amigos influenciaram, juntamente com a literatura, em sua atividade de professor:

[...] recordo também como, sob a influência de Pessoa da Silva, mas sobretudo de Moacir de Albuquerque, ler Machado de Assis, Eça de Queiroz, Lins do Rego, Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, Manuel Bandeira, Drummond terminou por me ensinar que não pode haver antagonismo entre “escrever certo” e escrever gostoso; que escrever gostoso é que é, em última análise, escrever certo (FREIRE, 2020, p. 112).

Freire relata, em sua décima carta à sobrinha Cristina, que casou, pela primeira vez, aos 20 anos, e passou a se dedicar ainda mais aos estudos gramaticais que o desafiavam e, ao mesmo tempo, aprendia mais e se capacitava para “[...] fazer eficaz a minha prática docente” (FREIRE, 2020, p. 134). Além das visitas a livrarias, encontrava-se com alguns intelectuais que também gostavam de ler:

No itinerário de algumas de minhas tardes do Recife, eu tinha como pontos obrigatórios de parada duas ou mais livrarias, que satisfaziam o gosto de leitura e o deleite da convivência com livros de um bom número de intelectuais do Recife daquela época, e de *sebos* que nos ofereciam preciosidades fora de impressão (FREIRE, 2020, p. 135).

Ele escreve que ao visitar algumas escolas do Recife, particulares e públicas, lembrou e reviveu seu início de vida escolar, vendo um aluno magro, pálido, dormindo sobre a carteira. Um período difícil, pois, muitas vezes, não tinha forças para segurar um lápis, a vontade de comer algo era maior que a vontade de aprender. Sobre isso, reflete:

Estou convencido de que as dificuldades referidas diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar (FREIRE, 2020, p. 44).

E, continua, na décima primeira carta:

A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional (FREIRE, 2020, p. 153).

Em 1947 iniciou seu trabalho no SESI, local de reencontro com a classe trabalhadora. O primeiro encontro deu-se na infância e adolescência, quando iniciou seu projeto de democratização da educação. Ele não tinha dúvida de sua posição política e que precisava começar de algum lugar. Segundo o autor, “[...] a leitura de pensadores revolucionários, sobretudo quando não dogmáticos, me ajudava, oferecendo-me bases científicas com que reforçava minha opção política e minha posição ética” (FREIRE, 2020, p. 147).

Os autores citados no presente estudo deixam evidente a importância de se ter acesso amplo e de variedades literárias, pois todas elas apresentam potencial para aprendizagem, bem como a ampliação do universo letrado.

A Literatura nas escolas

Fazendo relação com a realidade das escolas atuais e das políticas públicas, podemos perceber alguns avanços no âmbito de acesso à cultura letrada. Nas últimas décadas, o Governo Federal criou um programa de distribuição de livros de literatura para as escolas, o PNBE:

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. A apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada (BRASIL, 2008).

Os livros de literatura disponibilizados pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE) podem auxiliar os professores na indicação das literaturas para diferentes faixas etárias, que poderão ser trabalhados em sala de aula. O objetivo é que as crianças tenham acesso a saberes que possibilitem a transformação social, de forma comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, além de estimular a formação de valores que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Para que esse processo realmente tenha sucesso é necessário investimento na formação dos professores. Nesse sentido,

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la (NÓVOA, 2009, p. 62-63).

Portanto, a mediação pelo professor e de outros profissionais da escola para as práticas de leitura contribuem de forma significativa para o processo de letramento que a criança está iniciando ao entrar na escola de Ensino Fundamental. A aprendizagem dos educandos

[...] tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas essas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não (FREIRE, 2020, p. 154).

E o trabalho pedagógico em torno da literatura deve começar desde o início da vida escolar, contribuindo com a alfabetização e letramento, ampliando desde seu vocabulário até as leituras de mundo. Segundo Freire:

Se nossas escolas, desde a mais tenra idade de seus alunos se entregassem ao trabalho de estimular neles o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo de sua escolaridade, haveria possivelmente um número bastante menor de pós-graduandos falando de sua insegurança ou de sua incapacidade de escrever (FREIRE, 1997, p. 25).

E para que a literatura possa contribuir, juntamente com a mediação do professor, este precisa ter, em sua formação, conhecimento sobre a literatura e as possibilidades de estratégias para interpretação e reflexão junto às crianças. A formação dos professores deve ser permanente e contínua para estar atualizada e fazer troca de experiências com seus pares. De acordo com Nóvoa (2002, p. 38):

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

A formação dos professores precisa se aproximar da realidade das escolas, pois “[...] o que se quer é diminuir a distância entre a universidade ou o que se faz nela e as classes populares, mas sem a perda da seriedade e do rigor. Sem negligenciar diante do dever de ensinar e de pesquisar” (FREIRE, 2020, p. 220). Nóvoa (2019, p. 14) também acredita na proximidade entre universidades e escolas quando afirma que

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

É possível perceber a enorme expansão da literatura infantil nos últimos anos; além disso, tivemos a implementação de leis que regulamentam a obrigatoriedade da diversidade textual, abrangendo gênero, etnias, avanços tecnológicos e também a ampliação do ensino para 9 anos, trazendo para a Educação Fundamental as crianças a partir dos 6 anos. Toda essa expansão precisa ser acompanhada pelas universidades e discutida com as escolas para refletir na formação do professorado.

Nesse sentido, Nóvoa (2019) afirma que estamos em um processo de “metamorfose da escola” e que isso deve refletir na formação dos professores, em um processo que deve aproximar escolas da rede com as universidades. Ele apresenta um “triângulo da Formação”, em que é indispensável a interação entre professores, universidades e escolas.

Paulo Freire acreditava e deixou registrado, tanto em sua trajetória de vida quanto nas suas obras, no presente estudo, especificamente *Cartas à Cristina*, a importância do acesso amplo à literatura. Deixa claro a diversidade de leituras realizadas que lhe ofereceram subsídios para construir seus pensamentos e ações e que também influenciaram em sua prática pedagógica.

Considerações finais

Considerando os escritos de Cândido e Paulo Freire sobre a importância do acesso à literatura e a variedade literária desde a mais tenra idade, podemos constatar o quanto a literatura pode contribuir com a formação do cidadão crítico, conseguindo refletir, dialogar, reconhecer-se nos dilemas cotidianos e, até mesmo, superá-los. Portanto, é fundamental conhecer o acervo literário das escolas e orientar as indicações de literatura para as crianças.

Considerando os pensamentos de Paulo Freire e Antônio Nóvoa, a formação dos professores deve ser constante, logo, oferecer formação aos professores sobre literatura infantil, seja inicial ou continuada, é de fundamental importância para que o trabalho pedagógico com a literatura possa ser explorado nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, a mediação do professor, desde o início do Ensino Fundamental, é essencial, sempre investigando, conhecendo a realidade das crianças, incentivando a curiosidade e o gosto pela leitura.

Além disso, a formação dos professores deve ser contínua e a aproximação das universidades com as escolas, e vice-versa, qualificaria esse processo, pois a universidade precisa da prática das escolas e as escolas precisam da teoria e da pesquisa científica. Essa troca de experiência qualifica a formação docente e o trabalho pedagógico que, muitas vezes, é tão solitário.

Referências

- BRASIL. **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE):** leitura e biblioteca nas escolas públicas brasileiras. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- CÂNDIDO, A. **O direito à Literatura.** Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** Reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. **Projeto Memória Biografia.** Disponível em:
<<http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/index.jsp>>. Acesso em: 02 nov. 2020.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: EDUCA, 2002.
- NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro. Lisboa: EDUCA, 2009.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

Contribuições do pensamento de Paulo Freire para estudos sobre formação docente: influenciando estudiosos e pesquisadores

Ana Elisa de Moura Miotto*

Resumo

O presente texto objetiva apresentar algumas das contribuições do pensamento de Paulo Freire na formação docente, levando em conta as produções de autores e pesquisadores que realizaram seus estudos com base neste educador. Tal estudo tem por objeto leituras sobre Paulo Freire, que complementem as realizadas na disciplina “Pensamento Educacional Contemporâneo”, cursada no primeiro semestre de 2020 do mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tendo o propósito de ampliar os conhecimentos acerca do pensamento freireano, fez-se necessário um levantamento bibliográfico em busca de alguns artigos produzidos por estudiosos de Freire que tivessem relação com a formação docente e que pudessem manifestar a influência de sua obra em suas pesquisas. Foram selecionados artigos de Ana Maria Saul (1993; 2016), Alexandre Saul (2016) e Chimentão (2009), que contemplaram o objetivo do trabalho. Dessa forma, considerando as conclusões destes autores, foi possível refletir sobre a importância do pensamento de Freire no âmbito acadêmico e suas contribuições para a formação docente. Tais reflexões apontam para o entendimento de considerar que ainda há grandes desafios para a formação docente a serem superados. E, também, que a importância em compreender a aproximação da universidade com o docente e a escola contribuiu para traçar novas possibilidades de formação docente, contribuindo, assim, para fundamentar os conhecimentos sobre teoria e prática de seus participantes.

Palavras-chave: Pensamento de Paulo Freire. Formação docente. Teoria e prática.

Introdução

O presente texto é resultado dos estudos realizados na Disciplina “Pensamento Educacional Contemporâneo”, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, que objetivou apresentar aos acadêmicos de mestrado e doutorado o pensamento contemporâneo voltado aos aspectos educacionais, tendo como ponto de partida os clássicos da pedagogia e suas contribuições e reflexões sobre a atualidade da educação.

* Orientadora Educacional da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, com Especialização em Psicopedagogia e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

E-mail: aeelisa@yahoo.com.br

Considerando esse propósito foram apresentados educadores e pensadores clássicos para embasar a discussão das aulas e a compreensão da educação moderna, em especial no contexto nacional. Dentre os autores foram estudados: João Amós Comenius, Immanuel Kant, Jean-Jacques Rousseau, John Dewey, Anísio Teixeira, Pierre Bourdieu, Maurício Tragtenberg, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Por meio das leituras e debates que possibilitaram análises produtivas foi possível refletir sobre o atual contexto da educação, principalmente nos aspectos políticos, pedagógicos e metodológicos. Após esse mergulho intelectual no pensamento dos autores clássicos fomos convidados pelos professores a realizar um aprofundamento teórico naquele autor com o qual mais nos identificamos e que poderia contribuir com o referencial teórico de nossos estudos acadêmicos.

Aproveitando essa oportunidade, Paulo Freire tornou-se o educador de interesse para o estudo complementar, uma vez que o objeto de pesquisa futura é a formação docente no Ensino Fundamental da rede de ensino em que atuo profissionalmente. Nesse sentido, o objetivo do texto é apresentar as contribuições do pensamento de Paulo Freire na formação docente a partir das produções de autores e pesquisadores que realizam seus estudos sobre este educador. Para tanto, fez-se necessário realizar levantamento bibliográfico de alguns artigos com foco na formação docente sob a ótica de Paulo Freire, o que este estudo pretende trazer ao leitor.

Indicativos para estudar Paulo Freire

Inicialmente, é importante destacar que a formação docente é uma ação fundamental para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica, em especial a pública, o que se traduz nas produções de diversos autores que se dedicam ao estudo e a pesquisa desta temática. E exatamente por acreditar que a formação docente contribui para fazer diferença na atuação profissional, este tema despertou o interesse em realizar uma pesquisa no decorrer do mestrado em educação, tendo como campo de estudo a rede de ensino na qual as atividades profissionais são por mim desenvolvidas desde 1997.

As inquietações para esta pesquisa colaboraram para a elaboração da problemática que está relacionada à participação de pesquisadores em educação (mestres e doutores) que pesquisaram na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e que atuam como formadores/ministrantes nos cursos ofertados aos professores do Ensino Fundamental desta secretaria, e com quais conhecimentos acadêmicos contribuem para as formações planejadas aos professores dessa etapa de aprendizagem na referida rede de ensino. O processo de reelaboração do projeto de pesquisa encontra-se em

andamento, contando, para isso, com os conhecimentos adquiridos no percurso das disciplinas relacionadas na estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Contemplando esses conhecimentos a disciplina “Pensamento Educacional Contemporâneo”, ao desenvolver as atividades com suporte teórico nos clássicos da educação, selecionados para atender ao objeto de trabalho, trouxe a possibilidade de reencontrar Paulo Freire e sua pedagogia, amparada em seu pensamento sobre currículo, gestão democrática, formação de educadores e educação de jovens e adultos.

Tendo como intenção de pesquisa futura a formação docente, trazer Paulo Freire e seus estudiosos para releituras e novas reflexões tornou-se fundamental para aprofundar os estudos em relação à temática.

Freire tornou-se um educador e autor reconhecido globalmente por sua atuação no universo educacional e por seu pensamento crítico sobre o mundo real da população que mais carece de olhares atentos e cuidadosos. Sua obra ainda percorre o mundo, sendo divulgada em diversas línguas e sendo a “Pedagogia do Oprimido” a mais conhecida. Sua produção é tão significativa para o mundo acadêmico que sua literatura se tornou um clássico mundial.

Embora seu maior reconhecimento tenha ocorrido fora dos limites do país, nos últimos anos educadores e pesquisadores brasileiros estão retornando ao seu legado para discutir questões relacionadas à educação e seus aspectos políticos, sociais e institucionais.

É nesse sentido, dando continuidade aos estudos realizados na disciplina mencionada, que houve o interesse por outras leituras que pudessem colaborar para o referencial teórico da pesquisa pretendida e para a compreensão mais aproximada da pedagogia de Freire no que refere-se à formação docente.

Outros olhares sobre a pedagogia freireana

As leituras dos artigos selecionados para ampliação do conhecimento sobre o pensamento de Paulo Freire proporcionaram contato com diferentes experiências no que diz respeito ao alcance de sua pedagogia e suas potencialidades para a formação docente.

Inicialmente, é fundamental compreender o conceito de formação docente sob o olhar de autores que se dedicam ao tema. Por isso, em sua abordagem, Chimentão (2009) procura significar a formação continuada com base em autores que discutem o tema, ao citar Candau (1997), Nascimento (2000) e Pimenta (2002).

Sobre formação continuada a autora faz uma reflexão no sentido de que

[...] formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Essa afirmação traz o indicativo de que a formação continuada constitui um meio para a transformação na atuação do professor, amparada no estudo, pesquisa e reflexão, sem desconsiderar o valor da formação inicial. No entanto, para o profissional que atua na educação básica é relevante manter-se atualizado nas novas tecnologias e conhecimentos pedagógicos e políticos para o seu aperfeiçoamento docente. Essa precisa, então, ser uma formação com significado, pois, segundo Nascimento (2001, apud CHIMENTÃO, 2009, p. 3),

[...] as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

Partindo dessas fragilidades, a autora aponta que a formação continuada pode não contribuir para o crescimento profissional docente, gerando uma ideia de ineficácia.

Seguindo esse entendimento conceitual também menciona Candau (1997), que destaca três possibilidades para o processo de formação continuada: a escola como *locus* de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores (CHIMENTÃO, 2009, p. 4). Ainda, de acordo com Chimentão (2009), esses aspectos indicam a importância de conhecer as necessidades do dia a dia escolar, da valorização do saber curricular e da experiência do professor e do saber elaborado a partir da prática pedagógica.

Para a autora estudada, os aspectos acima mencionados indicam que os programas de formação continuada devem considerar as necessidades cotidianas dos docentes e que se proponham a fazer a relação dos saberes teóricos com os saberes práticos, sem esquecer de fazer a articulação da teoria com a prática, como salienta Pimenta (2002, apud CHIMENTÃO, 2009, p. 4-5): “[...] não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico”.

Considerando a contribuição de Chimentão na produção estudada, a relevância do texto está na possibilidade de fazer o leitor refletir sobre a importância da formação continuada docente e considerar as necessidades dos professores no planejamento, organização e execução da formação, possibilitando que ao participar desses momentos adquira conhecimentos e faça troca de experiências que oportunizem compreender a relação entre teoria e prática. Nesse aspecto, Chimentão (2009, p. 5) colabora ao refletir que

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos e/ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas. Os processos de formação continuada podem ser valiosíssimos, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

E conclui que a formação continuada atinge seu objetivo, afirmando que

No nosso entendimento, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor: a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento (CHIMENTÃO, 2009, p 5).

Partindo desses conceitos, a busca seguinte foi por artigos de autores que trouxessem “novos olhares” sobre a formação docente a partir da ótica de Freire. Nessa nova procura a professora Ana Maria Saul e o professor Alexandre Saul complementam de forma valiosa, pois além de estudiosos de Freire, atuam na coordenação da Cátedra Paulo Freire, na PUC/SP e UniSantos, respectivamente, onde desenvolvem o ensino e a pesquisa sobre o pensamento freireano. Esse é um espaço caracterizado pelo desenvolvimento de pesquisas sobre e a partir de sua obra, tendo um olhar para o pensamento crítico desse educador no sentido de compreendê-lo com base no compromisso com o ensino e pesquisa, teoria e prática.

Os autores discutem, na produção selecionada, a proposta de formação permanente de Paulo Freire, as críticas realizadas às políticas de formação de docentes

e o modelo de formação do educador desenvolvido na Secretaria de Educação Municipal de São Paulo (1989-1992), enquanto era Secretário de Educação, como possibilidade de uma perspectiva crítico-transformadora.

Com base em Nóvoa, Marcelo, Imbernón, Celani e Candau, os autores trazem à tona discussões e apontamentos sobre os dilemas na formação continuada dos docentes, estando a reflexão principal voltada para as questões de ordem política e prática no seu planejamento e organização. Fazem críticas à influência de agências e organismos internacionais que interferem nas políticas de educação e formação de professores, direcionando essa formação para questões técnicas como pretexto para que os professores adquiram novos conhecimentos e ocorra a tão discutida qualidade da educação. Considerando o envolvimento desses agentes internacionais, os autores indicam que,

[...] dessa maneira, alcançam seus objetivos de aumentar lucros e manter o controle da educação, desenvolvendo ações que reforçam a divisão social do trabalho, ampliam a distância entre teoria e prática e resultam em pouca ou nenhuma mudança efetiva em termos de qualidade social (SAUL e SAUL, 2016, p. 22).

Apontam também que, segundo Imbernón (2010, apud SAUL e SAUL, 2016, p. 22-23),

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Em relação à proposta freireana de formação docente, é fundamental lembrar que se trata de um educador que, ao longo do trabalho, discutiu amplamente o tema sob diferentes aspectos que influenciam o propósito de contribuir com o conhecimento docente. E é com base nesse sério trabalho de analisar e refletir que Freire deixou uma obra significativa na qual trata de questões relacionadas à formação docente e ao saber fazer do professor. São obras utilizadas no meio acadêmico e educacional que mantêm sua atualidade em nossos dias, dada a sua consistência teórica e filosófica. Segundo Freire (2001, apud SAUL e SAUL, 2016, p. 25),

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia*, mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

É nesse sentido que, ao projetar a proposta pedagógica para a formação docente durante sua gestão como secretário de educação (1989-1992) na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Freire traça princípios para conduzir seu objetivo que, segundo Saul (1993), podem ser traduzidos como

[...] a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (SAUL, 1993, p. 64).

Com base nesses princípios, após tanto tempo, verifica-se a atualidade do pensamento freireano que se mantém como uma necessidade urgente para o saber docente e a prática pedagógica, uma vez que tal formação carece, por parte dos órgãos gestores, de um olhar cuidadoso e, por que não dizer, respeitoso com os docentes. Pois como comentam os autores,

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo. [...] que essa é uma vocação ontológica e que, ao perceberem que o destino não está dado, os sujeitos possam, cada vez mais, ser capazes de (re)escrever suas histórias, contribuindo para a mudança da ordem social injusta que desumaniza e oprime (SAUL e SAUL, 2016, p. 25).

Ana Saul, como estudiosa e pesquisadora de Freire, em outro artigo, revela alguns dos caminhos e resultados da 2ª edição da pesquisa “*Paulo Freire na atualidade: legado*

e reinvenção”, realizada a partir da Cátedra Paulo Freire (PUC/SP), entre 2012-2015, com o “[...] objetivo de investigar a materialidade e a reinvenção do pensamento de Paulo Freire, em diferentes contextos da educação brasileira, na atualidade” (SAUL, 2016, p. 11). O estudo contou com a participação de pesquisadores de 14 Programas de Pós-Graduação em 10 estados brasileiros.

Em um primeiro momento, a pesquisa analisou dissertações e teses registradas no Banco de Dados da CAPES (2013-2015) que tiveram como foco o pensamento de Freire (22 dissertações e 12 teses), seguindo critérios estabelecidos a partir do resumo, sumário, introdução e conclusões, chegando a um total de seis trabalhos mais relacionados ao objetivo da pesquisa. Posteriormente, foram desenvolvidos estudos empíricos qualitativos enquanto estudo de caso e pesquisa-ação, totalizando 25 estudos que abordaram temáticas sobre currículo, linguística, planejamento, ensino-aprendizagem, educação estética, representações sociais de educadores e práticas pedagógicas que, segundo Saul (2016, p. 15), “[...] buscaram apreender, na práxis educativa, sentidos e significados capazes de fundamentar movimentos e práticas comprometidas com a democratização da educação, na perspectiva freireana”. No decorrer dos estudos os conceitos mais evidentes foram: autonomia, participação, diálogo, relação teoria-prática e formação permanente.

Considerando a busca no Banco de Dados da CAPES, em relação à produção científica, a pesquisa revelou um significativo aumento de estudos realizados com base no pensamento de Freire em quase uma década, abrangendo, principalmente, as áreas de Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Exatas. Esse dado revelado pelo artigo demonstra que o interesse pelos princípios de Freire, para a educação, ainda são fundamentais para subsidiar o ensino e a pesquisa nas instituições de ensino superior, sendo por vezes referenciado por outros autores que em suas obras e experiências buscam inspiração para atuação profissional.

No decorrer desse extenso trabalho de pesquisa, Saul aponta como resultados diversas contribuições de Freire para a educação. Em relação à formação docente destaca-se: a contribuição do pensamento freireano para a formação inicial e continuada dos professores; indicativos de aproximação entre Freire e outros autores, fato que requer maior aprofundamento científico; participantes de formações embasadas da pedagogia de Freire tiveram a possibilidade de construir novos conhecimentos e mudanças na prática pedagógica; possibilidade de reinventar o pensamento de Freire a partir da materialização e recriação de seus conceitos e elaboração de novas compreensões, mantendo a coerência com seus fundamentos;

afirmação da importância da formação docente como temática de pesquisa, com a intenção de propor soluções aos dilemas atuais da própria formação docente.

Segundo a autora, “[...] os estudos demonstraram a possibilidade de que os educadores que participaram de formações alicerçadas na pedagogia de Freire, construíssem novos conhecimentos, e uma efetiva disposição para assumir práticas referenciadas pelo conceito de formação permanente” (SAUL, 2016, p. 23) e que

[...] as pesquisas evidenciaram, também, que os conceitos/categorias freireanas transversalizaram diferentes áreas e subáreas do conhecimento demonstrando que o pensamento de Freire se alonga em diferentes campos de estudo e se aproxima de problemáticas contemporâneas (SAUL, 2016, p. 26).

Toda essa caminhada criteriosa do estudo nos revela a grandeza da importância da obra de Freire e sua abrangência, uma vez que as produções pesquisadas englobam áreas distintas do conhecimento acadêmico. A potência da proposta pedagógica freireana em seus múltiplos contextos leva a acreditar o quanto ainda é necessário estudar e aprender com sua experiência profissional e intelectual, demonstrando que sua contribuição ultrapassa suas obras.

O que fica a partir das leituras...

A busca por mais informações acerca dos princípios de Freire para a educação, em especial para a formação docente, contribuiu para novas interpretações do conhecimento até então existente. É reconfortante perceber que ao longo dos anos, mesmo após sua morte, pesquisadores e autores ainda estão (re)descobrimo o legado de Freire, com sua adaptação ou não para os dias atuais.

A leitura e reflexão do material selecionado aponta para o fato de que há grandes desafios para a formação docente a se superar, sendo necessária uma avaliação criteriosa do que está posto no entorno do cotidiano das diferentes realidades educacionais do país.

Estudos como o destacado no texto mostram que a temática “formação continuada docente” ainda requer aprofundamento metodológico, teórico e filosófico, com base em referenciais contemporâneos, sem esquecer das práticas do cotidiano e das trocas de experiências entre formadores e professores participantes, pois ainda percebe-se o descontentamento dos professores com o planejamento e o desenvolvimento de cursos para este fim.

A partir do pensamento freireano também é possível compreender a importância da aproximação da universidade com o docente e a escola, uma vez que a construção do saber científico está alicerçada no saber do mundo real, do cotidiano e da experiência docente. É nesse sentido que a valorização dos interesses dos professores, na tentativa de suprir suas necessidades de conhecimento teórico e científico, é fundamental para planejar e articular uma formação continuada que reverbere no cotidiano escolar e, assim, contribua para fundamentar os conhecimentos sobre teoria e prática de seus participantes.

Compreendo ser fundamental o fortalecimento da parceria entre instituições de ensino superior e sistemas de ensino para que possam caminhar lado a lado no sentido de qualificar a formação dos professores, de carreira e iniciantes. Precisamos, sim, planejar, organizar e efetivar formações que tragam subsídios para a reflexão e para a tomada de decisões que contemplem as necessidades locais de conhecimento dos docentes participantes desses momentos.

Referências

- CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: 4 CONPEF – CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE ED. FÍSICA ESCOLAR. Londrina. Paraná. 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 51-68.
- NASCIMENTO, M. das G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da associação nacional de educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.
- SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 9-34, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

A infância e a invisibilidade da criança

Larissa Marchesan*

Resumo

Este texto é uma articulação entre diferentes autores que discutem a infância e sua categorização e a invisibilidade da criança. Ao longo da história é possível observar como as crianças foram invisibilizadas e, com isso, sua infância. A historiografia da infância é narrada por adultos, não levando em consideração a criança como sujeito protagonista nesse processo. A homogeneização da criança dentro da categoria aluno tem bases históricas e políticas que se enraízam no porquê da própria constituição da escola e nas ideias de compulsoriedade da educação escolar. A categoria aluno está atrelada à invisibilidade da infância e das crianças, visto que “aluno” é impessoal, é uma tentativa de homogeneização das crianças, é um apagamento de suas heterogeneidades. Os autores que atravessam as discussões nestes escritos são Ariès (1981), Comenius (2001), Ferreira e Sarmento (2008), Kuhlmann e Fernandes (2004).

Palavras-chave: Criança. Participação. Educação Infantil.

Introdução

Este artigo é uma articulação entre um projeto de pesquisa e as leituras e discussões da disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, ministrada pelos professores Lidnei Ventura e Roselaine Ripa. Além disso, este escrito é um exercício de estudo sobre a infância e as crianças, visto que minha área de formação é a ciência geográfica. As discussões na graduação em geografia não chegam na infância e, por isso, senti a necessidade de estudar e aprofundar a temática em virtude da minha pesquisa de mestrado, intitulada “Espaços do brincar e da infância: possibilidades em uma Unidade de Conservação – Parque Estadual da Serra do Tabuleiro”. O objetivo da minha pesquisa é dar voz para as crianças que habitam e brincam naquele espaço e compreender as relações de afeto que se estabelecem.

Ao longo da história é possível observar como as crianças foram invisibilizadas e, com isso, sua infância. A historiografia da infância é narrada por adultos, não levando em consideração a criança como sujeito protagonista nesse processo. Compreender a infância como início da vida é um problema. Criança e infância são categorias interdependentes e cabe fazer sua diferenciação; a infância é uma prática social e

* Licenciada e bacharela em Geografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Pedagoga pela Faculdade da Lapa – FAEL. Pós-graduada em Educação Ambiental (FAEL). Acadêmica do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC).
E-mail: lari.marchesan@gmail.com

cultural e a criança é o sujeito que vive essa condição. Não se pode homogeneizar o que é heterogêneo, visto que marcadores sociais impactam a vida das crianças, como classe, religião, gênero etc.

Categorização da infância e das crianças

Categorizar a infância é um tema debatido por vários autores e já faz certo tempo. Cabe aqui ressaltar dois textos: o primeiro de Kuhlmann e Fernandes (2004), intitulado “Sobre a história da infância”, e o segundo de Ferreira e Sarmento (2008), “Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz”. Ambos os escritos, cada um com seu viés, o primeiro histórico e o segundo sociológico, percebem a infância enquanto criação adulto centrada. De forma que tanto as definições de infância quanto suas aplicações sociais e políticas são feitas sem levar em conta as vozes das crianças enquanto atores sociais. Kuhlmann e Fernandes (2004) afirmam que a idade cronológica permite fazer delimitações, mas não é suficiente para definir os períodos da vida. Dessa forma, a *infância* tem um significado genérico que é pautado nas determinações dos sistemas sociais em que está inserida. Portanto, as definições de infância (mais genérico) e de infâncias (referindo-se a recortes mais específicos de gênero, classe social, etnia etc.) estiveram sempre atreladas a questões culturais e políticas que incluem, também, os jogos de poder entre Família-Igreja-Estado.

A infância é uma categoria geracional, ou seja, indivíduos com características comuns e pertencentes ao mesmo escalão etário. Esses indivíduos são moldados e invisibilizados pelo discurso homogeneizador da sociedade. Na visão de diferentes autores, a idade do que seria a infância varia. Por exemplo, para Ariès (1981) pode se estender até 10, 12 ou 14 anos. As etapas do crescimento e desenvolvimento dos seres humanos, as etapas da vida, foram sendo definidas e caracterizadas. O discurso científico auxilia na distinção etária e, com isso, na organização da escola seriada. Os 7 anos aparecem como um marco, chamada a idade da razão, ou seja, a idade para o ingresso na escola. Assim, o currículo é organizado seguindo as faixas etárias. As especificidades das faixas etárias foram delimitadas pela Psicologia, Biologia e Medicina, gerando consequências como o prolongamento da infância para além dos 7 anos. Dessa forma, ampliam-se os discursos sobre o tempo de permanência das crianças na escola e sua inserção no processo de escolarização. Comenius (2001) relaciona um sistema educacional distribuído pelos diferentes períodos da vida com as relações geracionais existentes nas corporações de ofício.

Manuela Ferreira e Manuel Jacinto Sarmento (2008) apontam para as consequências de tomar as categorizações genéricas – como sexo e idade – como

suficientes para definir socialmente as crianças, criando, assim, um conjunto social indiferenciado que ignora inúmeros outros quesitos de desenvolvimento cognitivo, psicológicos e afetivos individuais, além das próprias estratégias de relações que as crianças utilizam e desenvolvem em seu meio. A invisibilidade das vozes das crianças é reforçada pela categorização geracional adulto centrada. Quando o adulto é colocado como modelo, a criança é vista de forma negativada, como um adulto inacabado, incompleto, um *vir a ser* adulto, imaturo, culturalmente ignorante e socialmente incompetente, de forma que seu direito de expressão e opinião são invalidados. A própria origem da palavra infância já mostra esse caráter: “*infans* – o que não fala”.

Moysés Kuhlmann Junior e Rogério Fernandes (2004), em seus escritos, trazem alguns autores que mostram as distintas definições do tempo da infância. Eles afirmam que a infância é um “[...] discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variações de contextos que o definem” (KUHLMANN e FERNANDES, 2004). Os marcadores sociais, políticos, econômicos, culturais, demográficos e pedagógicos devem ser considerados ao definir a infância. Os autores citados anteriormente dizem que identificar a idade dos períodos da vida não é suficiente para definir e categorizar esses períodos. Sendo assim, a palavra infância, no singular, “[...] seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às crianças” (KUHLMANN e FERNANDES, 2004), mas quando falamos em subdivisões das infâncias é quando “[...] surgem as propostas para a infância material ou moralmente abandonada, para a infância pobre, delinquente, deficiente etc. Criança pode tornar-se a categoria genérica, por exemplo, como objetivo da investigação psicológica” (KUHLMANN e FERNANDES, 2004). Cabe ressaltar que criança é o sujeito que vive a temporalidade da infância.

A compreensão da infância enquanto construção social deixa claro os processos históricos, culturais e sociais movidos na definição da categoria em contraste com a ideia de que a infância seria algo natural, inquestionável. Dessa forma, é possível compreender que a definição de infância não é rígida, mas está em constante transformação e se apresenta de formas diferentes de acordo com o tempo e lugar de onde se olha. Kuhlmann e Fernandes (2004) falam, do ponto de vista histórico, sobre a passagem da responsabilidade sobre a educação das crianças, primeiro do ambiente da “comuna”, durante a idade média, para o ambiente doméstico e, então, posteriormente, por conta das intensas transformações sociais, políticas e industriais, a passagem do ambiente doméstico para o institucional – a escola. Essa passagem decorre, principalmente, da ideia de divisão do trabalho e da especialização, de forma que a família, especialmente a mãe, tendo que trabalhar fora, passa a responsabilidade da

educação dos filhos para a escola, para um professor – “especialista”. A educação nas escolas é disciplinadora e civilizadora.

Na escola, a criança vinda do ambiente doméstico é homogeneizada e vira aluno. Os alunos, nessa nova categoria, diferente das crianças, não têm rosto, nem individualidade, nem vontade e conhecimento, são as “tábulas rasas”, onde será inscrito tudo o que for necessário para formar os futuros cidadãos. A construção da infância até agora parte, principalmente, do olhar adulto sobre a criança, seja ela uma construção religiosa ou científica (pedagógica, psicológica, médica ou econômica), de forma que os estudos acerca da infância costumam tomar a criança como objeto de estudo, sem, no entanto, considerar suas opiniões e criações como válidas para expressar seus pontos de vista sobre o mundo que habitam. A criança, tendo tolhido seu direito de livre expressão e opinião, é atingida em um direito básico previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Ferreira e Sarmiento (2008) defendem o estudo etnográfico e participativo como alternativa para adentrar cada vez mais na especificidade da infância, fazendo valer seus direitos de expressão e cidadania, levando em consideração as crianças como atores sociais, produtores de cultura e capazes de expressar opiniões e sentimentos. Apontando como as categorizações objetivistas, como a dos estudos estatísticos, são úteis para que se criem algumas políticas para a infância, por exemplo, mas são insuficientes, no entanto, para se compreender a verdadeira dimensão da infância em sua diversidade e singularidade.

Instalação da pedagogia moderna

A transição da educação do espaço privado para o espaço institucional, para Narodowski (1999), não aconteceu como uma escolha espontânea das crianças e das famílias. Foi uma transição arquitetada, construída, com vistas nas necessidades emergentes das transformações sociais e políticas devido à industrialização e urbanização do trabalho. A partir da ideia de divisão do trabalho que se acentua, os pais, agora, tendo que trabalhar fora e por períodos maiores, poderiam ater-se a seus ofícios, enquanto a tarefa de educar se tornava incumbência de um pedagogo, alguém com conhecimento técnico. O professor, e a escola, aparece como um auxiliar dos pais na tarefa de cumprir o seu dever de educação moral e civilizadora. Em defesa da lógica escolar Comenius (2001) vê como um dos preceitos básicos da educação a ideia de que as crianças “aprendem mais facilmente umas com as outras”, ou seja, ele propunha a educação em grupos. O que mais tarde vai se chamar de “Método de Instrução Simultânea”. Os diversos discursos científicos a respeito da infância chamam a atenção do estado para essa categoria. A preocupação com o cidadão do futuro leva o estado a se preocupar cada vez mais com formar pessoas aptas e coerentes com os valores

políticos vigentes. Ainda assim, essa transição do espaço doméstico para o institucional não aconteceu sem desconfiança por parte das famílias a respeito do que seria ensinado nas escolas.

Outro fator bastante relevante, que fazia as famílias mais pobres questionarem a educação institucionalizada, era o fato de que para frequentar a escola as crianças deixavam de cooperar com os pais com sua mão de obra, necessária ao sustento da família. Dessa forma, desenvolve-se a compulsoriedade da educação escolar. O estado poderia fazer-se valer da força policial e jurídica para obrigar a criança a frequentar a escola e a família que descumprisse essa premissa poderia sofrer diversas sanções. Então, para fazer o balanço dessa aliança escola-família de forma mais pacífica, era necessário reforçar a confiança dos pais de que seus filhos seriam mais bem educados na escola do que em casa. E isso se dava justamente pela especialização cada vez maior do professor, o que o dotava de *autoridade pedagógica*. Era essa autoridade pedagógica que permitia ao professor definir métodos educativos que não poderiam ser facilmente questionados. Dessa maneira, é possível citar como base da edificação da Escola Moderna a lógica da natureza didática na forma da instrução simultânea, a especialização do professor e a acentuação da divisão social do trabalho devido à industrialização e urbanização.

Participação das crianças

Os direitos fundamentais das crianças consagrados pela Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas (ONU, 1989) foram ratificados por 196 países. No Brasil aconteceu no dia 24 de setembro de 1990. A Convenção estabelece os direitos fundamentais para as crianças: o direito de Proteção, Provisão e Participação (3P). As políticas públicas e as práticas sociais acabam não dando a atenção necessária para o Direito de Participação e são pensadas para o direito de Proteção e Provisão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no capítulo II, diz “[...] do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”, seu Art. 15 – “[...] a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”, Art. 16 – “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] II - opinião e expressão; [...] V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; [...] VI - participar da vida política, na forma da lei”.

A participação efetiva das crianças na Educação Básica muitas vezes se resume a escolhas pequenas, como o nome da turma ou o animal que a representa. Agostinho (2013) e Ferreira e Sarmiento (2008) afirmam que a questão do bem-estar e da cidadania

infantil está conectada com o direito de participação a partir da sua expressão e opinião particular, muitas vezes invisibilizados, ou seja, não participando ativamente de diferentes formas. Não se deve considerar apenas as opiniões faladas ou escritas, visto que as crianças possuem outras formas de expressão e essa atitude privilegia a opinião de um grupo seletivo de crianças. Cabe aos professores pensar e propor estratégias que procurem dar visibilidade a todas as vozes infantis. Ferreira e Sarmiento (2008) afirmam a importância de propor assembleias (mas não se resumir a só isso), coletar opiniões de forma não verbal ou observar as brincadeiras, jogos. A observação das brincadeiras lúdicas e jogos de faz de conta podem mostrar representações das ideias, sentimentos e práticas sociais da criança, sendo os jogos de dramatização uma possibilidade de escuta das subjetividades dos universos infantis.

Aluno e a invisibilidade da infância e das crianças

A homogeneização da criança dentro da categoria aluno tem bases históricas e políticas que se enraízam no porquê da própria constituição da escola e nas ideias de compulsoriedade da educação escolar. Partindo do princípio de que o Estado tinha interesse em propiciar a educação pública para permitir que os pais continuassem trabalhando fora, em jornadas cada vez mais longas, ao mesmo tempo em que a escola era um meio amplo e eficiente de disciplinar e civilizar os cidadãos (o mesmo que “domesticar”, se formos pensar na abordagem da educação das crianças indígenas no período colonial). Essa preocupação se aplicava ainda mais sobre as mulheres, visto que, até então, a mãe era a responsável pela educação dos filhos e agora ela também precisava trabalhar fora. Dessa forma, a escola surge como meio de sanar esse problema social e, em paralelo, uma suposta forma de os filhos receberem melhor educação, visto que seria ministrada por um professor, um especialista, alguém que entende o funcionamento da aprendizagem e a única pessoa, portanto, capaz de definir métodos eficazes (inquestionáveis). A educação recebida na escola era pautada em uma hierarquia rígida: o professor, aquele que sabe, deveria ensinar o *aluno* – aquele que não sabe.

O conhecimento e a cultura das crianças não eram respeitados. Os alunos eram considerados “tábulas rasas” – onde o conhecimento deveria ser depositado. Como alunos, não tinham direito à voz ou à vontade. Eram considerados adultos em potencial, um *vir a ser* adulto, atualmente seres inacabados, incompletos, imaturos. Nesse ponto é que a tarefa do professor se fazia mais importante: inculcar nos alunos a obediência aos valores sociais e morais a fim de formar bons cidadãos. A educação desse período era autoritária e fortemente caracterizada pela racionalidade e não afetividade. Dessa forma, a criança saía do núcleo familiar, onde era considerada um indivíduo com rosto,

história, sentimento, vontades e gostos, e entra na escola, onde é padronizada e homogeneizada dentro da categoria aluno. Todas precisam seguir igualmente os planos pedagógicos e curriculares, independentemente de suas vivências pessoais e demais características que as singularizam como sujeitos. Independentemente de suas particularidades e diferenças se esperam os mesmos resultados. Todos sentam igual e fazem as mesmas tarefas, comem na mesma hora e saem na mesma hora. Nas palavras de Ferreira e Sarmiento (2008, p. 79)

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. Em suma, trata-se de romper com concepções que avaliam as suas ações e conhecimento como imperfeitos e em erro, considerando-as como actores superficiais.

Até hoje é muito difícil que a voz das crianças seja levada em conta, mesmo tendo o direito à expressão e opinião assegurados pela Convenção dos Direitos das Crianças das Nações Unidas e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Isso porque toda a história da infância e da escolarização é adulto centrada e, em grande parte, continua sendo, apesar dos esforços para que cada vez mais o direito de participação das crianças e seus pontos de vista sejam considerados e respeitados.

Considerações finais

A categoria aluno está atrelada à invisibilidade da infância e das crianças, visto que “aluno” é impessoal, é uma tentativa de homogeneização das crianças, é um apagamento de suas heterogeneidades. Ao chamar uma criança de aluno estamos invisibilizando-a com o uso do uniforme, com o modo de sentar-se, de se comportar, apagamos suas particularidades. O ofício do aluno é obedecer e não participar. Negamos que a criança seja um ser social que se relaciona, que tem opiniões e modos de pensar diferentes uns dos outros e, principalmente, diferente dos adultos.

A criança não vem sendo vista como sujeito de direitos e de deveres. Reforçamos a ideia de que a criança é um ser inacabado e inexperiente, que não possui capacidade de escolher e opinar, e a impedimos de opinar em questões que são delas, por exemplo, as crianças não escolhem a hora de dormir nas escolas. Invisibilizamos a infância no sentido da escuta. Não só a escuta da comunicação oral, mas também corporal, durante

as brincadeiras. Cabe a nós, professores, pensar e propor práticas que rompam com a lógica do “aluno”, da criança como folha em branco e que permitam, de fato, que as crianças sejam sujeitos ativos, competentes e que tenham poder de escolha e de participação nas decisões importantes de sua vida. Vale ressaltar que a infância é um grupo de indivíduos que produzem e reproduzem uma vida social, que possuem características próprias e diferentes, que vivem em um mundo com outras pessoas que também produzem e reproduzem relações sociais. Devemos respeitar e ouvir o que as crianças nos dizem (há muito tempo).

Referências

- AGOSTINHO, K. A. O direito à participação das crianças na educação infantil. **Educativa**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 299-244, jul. 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1990.
- COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. Versão para e-Book. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
Disponível em:
<http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-85, nov. 2008.
- KUHLMANN, M. J.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A Infância e sua Educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NARODOWSKI, M. **Desencantos y desafíos de la escuela actual**. Buenos Aires: Edu/causa, 1999.
- ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

Educação e infância(s): um diálogo entre Rousseau e Bourdieu

Marina Canesin*

Resumo

Este ensaio foi elaborado a partir da disciplina, em nível de mestrado, *Pensamento Educacional Contemporâneo*, do curso de Pós-Graduação em educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A temática assumida refere-se aos estudos sobre infância(s), de sua normatização moderna à Sociologia da Infância. Estão articuladas, neste texto, teorias estudadas em aula e a pesquisa em desenvolvimento para a dissertação do mestrado.

Palavras-chave: Infâncias. Modernidade. Sociologia da Infância. Rousseau. Bourdieu.

Introdução

Este ensaio é resultado dos estudos feitos na disciplina, em nível de mestrado, *Pensamento Educacional Contemporâneo*, do curso de Pós-Graduação em educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Para o desenvolvimento do trabalho foram selecionados dois autores referenciados nas aulas, a saber: Jean Jacques Rousseau e Pierre Bourdieu. A partir das leituras e discussões em grande grupo busco expor algumas contribuições dos autores, articulando-as com os estudos que se baseiam na Sociologia da Infância (SI) – caminho teórico-metodológico que tenho percorrido para o trabalho de pesquisa da dissertação. A temática discutida se refere, então, à(s) infância(s), de sua normatização moderna aos estudos contemporâneos sobre SI, passando pela Sociologia da Educação.

Inicialmente, é feita uma breve exposição da obra *Emílio ou da educação* (1762), do filósofo Jean-Jacques Rousseau (1979). Por se tratar de um livro complexo, possível de ser explorado por diversos aspectos filosóficos, pedagógicos e políticos, pontuo que o presente ensaio não tem o intuito de se aprofundar na obra do autor. A proposta é destacar três ideias centrais para serem discutidas com os estudos contemporâneos sobre infância(s), sendo elas: o reconhecimento da alteridade entre crianças e adultos e a importância da infância em si mesma; a dicotomia ocidental natureza *versus* cultura; e a normatização do ideal de infância.

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), licenciada em Pedagogia pela mesma universidade.
E-mail: marina.canesin@msn.com

A partir da área da Sociologia são expostos contrapontos em relação às abordagens biologicistas que restringem, muitas vezes, o desenvolvimento infantil à maturação biológica individual. A sociologia de Pierre Bourdieu é considerada um marco importante para o século XX, buscando superar a antinomia objetivismo/subjetivismo das Ciências Sociais. Levando em conta a extensão da obra do autor (assim como das críticas teóricas e empíricas sobre suas produções) não será feito, no presente ensaio, uma discussão detalhada sobre seus conceitos. Interessa expor suas contribuições de maneira mais geral, destacando as relações entre instituições educacionais, reprodução de violências e manutenção das desigualdades sociais. Ao final, será abordado o que pode ser considerado um limite de sua teoria: a falta de um aprofundamento em relação à participação (ativa) das crianças na produção de cultura.

Nesse sentido, o ensaio tem como objetivo elaborar, de maneira breve, uma contextualização histórica do que compreendemos desde a modernidade como infância, acrescentando contribuições, limites e potencialidades de abordagens sociológicas. A partir dos estudos contemporâneos sobre infância(s) (CORSARO, 2009; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010; SARMENTO e FERREIRA, 2010), busco questionar, principalmente, a dicotomia natureza/cultura da ciência moderna, responsável por produzir compreensões fragmentadas do desenvolvimento das crianças, ora por perspectivas biomédicas ora sociais.

Da normatização moderna à sociologia da infância

A nova preocupação em torno das crianças ganha força com o Iluminismo – movimento inspirador da Revolução Francesa e base da expansão industrial – e o livro *Emílio*, do filósofo Rousseau (1979), é considerado um grande marco para a pedagogia ocidental moderna. A obra propõe uma educação naturalista ilustrada pela relação entre os personagens (fictícios) Emílio e seu preceptor. O autor reconhece, em seus escritos, que o *mundo das crianças* não é o mesmo dos adultos e busca refletir sobre as relações intergeracionais desde a primeira infância. Contrapondo a noção de adulto em miniatura, Rousseau teve grande contribuição para a área da educação ao destacar a importância de se procurar menos o adulto na criança e se preocupar mais com a criança antes de se tornar uma pessoa adulta (ROUSSEAU, 1979).

Na contramão de outros pensadores iluministas, que relacionam liberdade humana com o controle da natureza por meio da razão, para Rousseau (1979) o verdadeiro instrumento de liberdade, o *amor de si*, é natural. Ao abordar as paixões,

tema central em sua obra, o autor define o *amor de si* como uma *paixão inata* e anterior a todas as outras, que nos permite a conservação da vida.

Por meio do *amor de si* a criança é capaz de se apegar às pessoas adultas responsáveis por seus cuidados, garantindo, assim, sua própria sobrevivência. Todas as outras paixões, segundo Rousseau, são derivadas do *amor de si*, mas recebem influências externas e, por isso, podem se tornar nocivas e perigosas (ROUSSEAU, 1979). É possível perceber, aqui, um dos principais aspectos do pensamento rousseauiano: a sociedade como responsável por corromper a natureza. Na seguinte passagem do livro, o autor afirma que

[...] tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros (ROUSSEAU, 1979, p. 7).

Nesse sentido, ao entender a natureza enquanto essencialmente boa, Rousseau transfere a responsabilidade da *deformidade humana* do indivíduo para as instituições sociais. Porém, mesmo se diferenciando significativamente de pensadores contemporâneos seus (como Voltaire, que defendia uma superação total da natureza a partir da civilização), a base do pensamento de Rousseau segue a dicotomia ocidental natureza *versus* cultura, sendo as crianças vinculadas à primeira. Através do personagem Emílio, o autor busca resgatar, então, uma essência natural dos seres humanos, defendendo ser possível, a partir dela, o desenvolvimento de relações sociais menos *degeneradas* (ROUSSEAU, 1979). Um ponto importante de refletirmos, para o que se propõe este trabalho, refere-se à relação entre essa “essência” natural e universal que o autor busca com o menino Emílio; e a normatização de um ideal de infância: criança branca, europeia, burguesa, do sexo masculino, sem deficiência etc.

Os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1978) postulam que a infância, como a conhecemos hoje, é resultado de um processo que se intensificou do final do século XVII até a modernidade, em um período de significativas mudanças no contexto europeu. A tese do autor partiu, principalmente, da ausência da infância representada em pinturas e literaturas da Europa Medieval e no predomínio das crianças como adultos em miniatura. Ariès conclui que a infância é uma construção histórica e social, destacando que não se trata da ausência de afeição pelas crianças, mas do processo de produção de um *sentimento de infância* (ARIÈS, 1981). A infância é normatizada, então,

na modernidade, a partir das diversas instituições sociais, em especial, a família e a escola.

A contribuição de Ariès (1981) é importante para se entender que a compreensão ocidental de infância é resultado de um processo gradual, relacionado a diversas mudanças sociais e culturais do contexto histórico europeu, responsável por demarcar a alteridade existente entre adultos e crianças (SARMENTO, 2005). É importante ressaltar, contudo, que Ariès (1978) não questiona essa universalização de um modelo único de infância – bem representado por Emílio – para sujeitos crianças que são diversos. Nesse sentido, os autores Rogério Fernandes e Moyses Kuhlmann Jr (2004, p. 30) defendem a importância do termo *infâncias*, no plural, e destacam que

[...] a modernidade faz da denominação *infância* um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se moldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos.

A produção de normas, que busca legitimar e universalizar um ideal de infância, é responsável, automaticamente, pela produção de exclusões. A mesma modernidade que estabelece normas, leis e instituições específicas de proteção e cuidados para a infância explora a mão de obra de crianças pobres para suprir as demandas da industrialização capitalista; assim como escraviza (ou as separa de suas famílias) crianças não brancas em processos de colonização. Ou seja, o processo de inclusão/exclusão desses direitos é bastante demarcado socialmente.

Segundo Manuel Sarmento e Manuela Ferreira (2010), o capitalismo, ao mesmo tempo em que faz uma união conceitual entre criança (classe etária) e infância (universalização de direitos específicos), é responsável pela cisão empírica das categorias (SARMENTO e MARCHI, 2017). Nesse sentido, a Sociologia da Infância, ressalta Sarmento (2005, p. 31),

[...] costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

Qvortrup (2010) pontua o caráter permanente da categoria infância, que segue existindo com características semelhantes, independente da rápida transição dos sujeitos (crianças) que fazem parte dela. Nesse sentido, o autor defende a infância enquanto estrutural, chamando atenção para o lugar de *marginalização* que a categoria ocupa socialmente. As infâncias não são iguais, pois pertencem a contextos históricos diversos e operam relacionadas com outros marcadores sociais, também estruturais, como classe, raça, gênero etc. É possível afirmar, porém, que todas as crianças, em maior ou menor intensidade, são diretamente dependentes dos adultos, tanto no aspecto afetivo-emocional, quanto física e economicamente. Essas relações de proteção e cuidados geram, também, relações hierarquizadas e de poder/dominação entre adultos e crianças, que são reforçadas diariamente pelas instituições sociais, como família, escola, justiça, igreja etc.

Compreender infância(s) enquanto categoria social estrutural não significa, porém, sobrepor a sociedade ao indivíduo. A Sociologia Configuracional de Norbert Elias (1990; 1993) contribui para pensar que as relações de poder presentes na sociedade, responsáveis pela regulação dos indivíduos, são interdependentes, estando, por isso, em constante tensionamento. Nesse sentido, a pesquisadora Márcia Rosa da Costa (2008, p. 120) destaca que a sociologia de Elias possibilita pensar

[...] não só as diferentes formas de ver e interpretar as infâncias, mas também como as crianças agem nas teias configuracionais da sociedade. As definições de culturas infantis têm sido estabelecidas pelos adultos (pesquisadores), apontando que essas concepções estão diretamente relacionadas às relações sociais que caracterizam a Modernidade e, conseqüentemente, ao modo como ainda hoje é compreendida e tratada a criança.

Para contrapor as teorias meramente biologicistas (que relacionam o desenvolvimento exclusivamente à maturação biológica individual), sem promover um reducionismo contrário, o “reducionismo sociológico” (PROUT, 2010, p. 736), é importante que a Sociologia reconheça os adultocentrismos presentes nas relações intergeracionais e legitime as crianças enquanto agentes nas estruturas sociais, responsáveis por interpretar, tensionar e produzir cultura.

No campo da Sociologia da Educação são recorrentes as pesquisas, principalmente com crianças de mais idade, sobre desempenho escolar (BOURDIEU e PASSERON, 1975; BAUDELLOT e ESTABLET, 1971). Pierre Bourdieu inovou ao desenvolver uma Sociologia da Educação capaz de questionar o entendimento difundido no século XX, e ainda presente no *senso-comum*, da educação institucional enquanto um

ambiente *neutro e imparcial* (ou *sem partido*), que justifica o sucesso ou o fracasso da escolarização de maneira individual.

Para essa perspectiva, criticada pelo autor, as escolas seriam responsáveis, então, por garantir a meritocracia na sociedade, reparando as desigualdades e nivelando as oportunidades entre pessoas que partem de posições sociais distintas. A partir de seus estudos, Bourdieu (2007a) ressalta que as escolas, ao contrário do que defende essa visão otimista (ou oportunista) exposta acima, são responsáveis por reproduzir normas e violências que legitimam a cultura dominante – refletindo na manutenção das hierarquias e desigualdades sociais. Ao tratar os alunos e alunas de maneira universal, ignorando toda diversidade social e cultural existente, a escola contempla e valoriza um modelo único de criança (padrão Emílio), trabalhando, mesmo que dissimuladamente, como cúmplice para essa manutenção das hierarquias culturais e desigualdades sociais.

A sociologia de Bourdieu nos permite compreender que a garantia do acesso à educação está longe de ser suficiente para combater as desigualdades, pois elas não se constituem isoladamente pelo campo econômico, mas, principalmente, pela relação entre ensino e cultura. Dessa maneira, o/a aluno/a pertencente à cultura dominante, que é valorizada pela escola, apresenta mais familiaridade e, provavelmente, facilidade no processo de escolarização. Por outro lado, os que pertencem às culturas desvalorizadas socialmente se sentem deslocados, fracassados e incompetentes nos ambientes educativos, pois seus conhecimentos prévios não são reconhecidos naqueles espaços. A esse sistema de dominação (também praticado por outras instituições sociais, para além das escolas) Bourdieu (2003, p. 7-8) deu o nome de *violência simbólica* e a descreveu como

[...] insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento.

Bourdieu defende, então, que o desempenho escolar está longe de ser, apenas, de responsabilidade individual, pois tampouco a subjetividade e o contexto social são passíveis de compreensão de maneira isolada. Os valores, crenças e escolhas de cada indivíduo são influenciados por normas e culturas aprendidas socialmente (de maneira explícita ou implícita). Em contrapartida, a realidade objetiva existe e se reproduz a partir dessas práticas sociais subjetivadas pelos indivíduos, sendo dialógica a relação entre agência e estrutura. Nesse sentido, com o intuito de superar abordagens tanto subjetivistas quanto objetivistas, o autor cunha seu conceito de *habitus* que, “[...] na

qualidade de disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, alargada para além dos limites daquilo que foi diretamente adquirido” (BOURDIEU, 2007b, p. 163).

Contudo, o sociólogo da infância William Corsaro (2002) atenta para uma falta de reconhecimento (ou interesse científico) de Bourdieu em relação às produções culturais próprias das crianças que se diferem, mesmo sendo interdependentes, dos seus contextos culturais mais amplos. A partir dos conceitos de *reprodução interpretativa* e *cultura de pares*, Corsaro (2009) defende que as crianças reproduzem, mas também interpretam, tensionam e produzem cultura entre elas, a partir da cultura aprendida em relações intergeracionais em seus contextos sociais. Em suas palavras, “[...] as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). Sobre a cultura de pares, o autor destaca que

[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla. [...] É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente (CORSARO, 2009, p. 31-32).

Existe, então, uma relação de interdependência entre as culturas. As crianças constroem cultura com seus pares a partir da internalização e (re)significação das culturas mais amplas presentes em seus contextos sociais. E, ao mesmo tempo, elas participam ativamente dessas culturas mais amplas a partir da contribuição da cultura de pares, promovendo constantes tensionamentos e rupturas nas dinâmicas sociais. Essa abordagem se distancia da teoria de socialização durkheimiana – de internalização passiva do meio social – e considera a importância das crianças em si mesmas, como sugerido por Rousseau no século XVIII.

Considerações finais

O presente trabalho buscou expor algumas ideias centrais sobre educação em Rousseau e Bourdieu, abordadas durante as aulas, articulando-as aos estudos sobre Sociologia da Infância, com intuito de contextualizar, de maneira bastante geral, a categoria geracional que compreendemos desde a modernidade como infância.

A partir das reflexões expostas é destacada a importância da superação da dicotomia natureza/cultura para os estudos que se pretendem interessados nas

crianças e infâncias em sua completude, sem reducionismos biológicos ou sociológicos (PROUT, 2010). As teorias que pensam as crianças de maneira deslocada de seus contextos sociais e culturais, assim como as abordagens que priorizam a estrutura em detrimento do indivíduo, mesmo que polarizadas, acabam por se convergir no sentido de taxar as crianças como incompletas (*vir-a-ser*), em oposição à falsa premissa de completude adulta (QVORTRUP, 2010).

Nesse sentido, ao contrapor as perspectivas que reduzem as crianças a seres em desenvolvimento ou em sujeitos passivos de seus meios sociais e culturais, os estudos sobre Sociologia da Infância têm caminhado no sentido de questionar as relações de poder e adultocentrismos presentes nas relações intergeracionais. Propondo, assim, uma mudança epistemológica que considera verdadeiramente legítimas as culturas infantis, seus conhecimentos, desejos e contribuições; e buscando maneiras de contemplar a participação das crianças, inclusive, na construção de conhecimento.

Referências

- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. L'. **École Capitaliste en France**. Paris: Librari Francois Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação** (Organização, introdução e nota de Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani). 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar no "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, v. 17, 2002.
- CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, M. R. Infância, educação e processos culturais: um estudo a partir da Sociologia Configuracional de Norbert Elias. In: XI SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESO CIVILIZADOR, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2008.
- ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**. Volume 2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

SARMENTO, M. J. de. MARCHI, R. de C. Infância, Normatividade e Direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 141, 2017.

FERNANDES, R.; KUHLMANN JÚNIOR, M.; Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 40, 2010.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 02, 2010.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3 ed. São Paulo: Difel, 1979.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Emílio e Gertrudes: protagonistas do educar e cuidar

Letícia Águida Bento Ferreira*

Resumo

O artigo propõe uma aproximação das obras clássicas de Jean-Jacques Rousseau – *Emílio, ou da Educação* (1762) – e de Johann Heinrich Pestalozzi – *Como Gertrudes ensina seus filhos* (1801) – para apreender suas ideias pedagógicas e como elas se articulam na discussão sobre o binômio *educar e cuidar* na educação infantil atual. O artigo parte de um estudo bibliográfico que abarca as duas obras clássicas acima citadas e, como referência para as questões do *educar e cuidar*, apoiou-se nos estudos de Sônia Kramer (2008) e Léa Tiriba (2005). No tensionamento entre os pensadores iluministas e o *educar e cuidar* percebe-se como essas ideias pedagógicas influenciaram a organização das propostas educacionais contemporâneas. Destaca-se a formação do ideal de professora a partir da imagem da mãe educadora e a transposição do modelo de educação doméstica para a educação pública. Esses são fatores que contribuem para o caráter hierarquizado e dicotômico que o *educar e cuidar* ganhou historicamente no cotidiano das unidades de educação infantil. Ao fim do estudo, infere-se que as relações educativas compreendem ações de cuidado, por isso o uso do *educar* deveria bastar para demarcar a especificidade da educação infantil.

Palavras-chave: Educar e Cuidar. Educação Infantil. Rousseau. Pestalozzi.

Introdução

A proposta de estudar os clássicos foi o desafio colocado pelos professores da disciplina *Pensamento Educacional Contemporâneo*, no PPGE FAED/UEDESC, em 2020.2, pois ler os autores, em seus textos originais, implica em compreender além do que as palavras comunicam, também seu tempo histórico, os motivadores de suas reflexões, suas influências e inspirações. Ítalo Calvino (1993) e o seu livro “*Por que ler os clássicos?*” foi a leitura que desencadeou a importância desse exercício que estava sendo proposto.

Calvino, com sensibilidade e astúcia, enuncia em seu texto 14 propostas de definição sobre o que torna o texto um clássico. As reflexões desse artigo se inspiram em sua 9ª proposta sobre a definição de um clássico. Calvino (1993, p. 12) diz que “[...]”

* Mestranda na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: leticia.snos@gmail.com

os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando mais são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”.

Então, aproximando-se das obras de Rousseau e Pestalozzi, autores clássicos, busca-se compreender suas ideias pedagógicas e como elas se articulam na discussão sobre o binômio *educar e cuidar* na educação infantil.

Para esse movimento de aproximação e tensionamento é valoroso uma breve retomada histórica acerca de como o educar e cuidar tornou-se o objetivo e a especificidade da educação infantil no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996. Assim como a apresentação de algumas ideias pedagógicas que caracterizam o pensamento de Rousseau e Pestalozzi nas obras *Emílio ou da Educação* e *Como Gertrudes educa seus filhos*, respectivamente, nas quais esses conceitos já estavam postos.

Articulando a questão “*Educar sem cuidar é possível?*”, com as ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi, analisa-se as fragilidades que o binômio enfrenta na prática cotidiana da educação infantil institucional.

Educar e cuidar: integrando creches e pré-escolas

Ter a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade¹, demonstra grande avanço nas políticas públicas para a infância no Brasil. Mas a trajetória até essa condição foi longa e de muitas lutas. Antes dos debates da Constituição Federal de 1988 as questões sobre a infância e a democratização dos acessos às creches, pré-escolas e escolas já se davam no campo da educação.

Durante a década de 1970 houve o aumento do número de universidades no Brasil, os movimentos contra o regime ditatorial militar e a pró-democracia foram ecoando mais fortes, o que trouxe para as décadas de 1980 e 1990, além da ampliação das temáticas de estudos, a diversificação do uso de processos metodológicos em pesquisas acadêmicas e o desenvolvimento dos programas de pós-graduação em mestrado e doutorado (GATTI, 2012). Nesse contexto acadêmico, e com o início do movimento de redemocratização e pelo fim da ditadura no Brasil, volta-se o olhar sobre o atendimento às crianças pequenas, começa-se a questionar o Estado na sua atuação assistencialista

¹ Educação infantil (creche e pré-escola), compreendendo que na primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996) atendemos crianças de 0 a 6 anos de idade. Pois, segundo a legislação vigente (BRASIL, 2018), a criança que tenha 6 anos de idade completos até 31 de março do ano de sua matrícula terá que fazê-la no primeiro ano do ensino fundamental. Com isso, as crianças que completarem 6 anos de idade após essa data continuam matriculadas até o final do ano letivo na educação infantil.

nas creches e preparatória na pré-escola. Assim, as décadas de 1970, 1980 e 1990 tornam-se efervescentes na discussão e elaboração de políticas públicas para educação. Desses movimentos e articulações, políticas e sociais, o Brasil escreve um conjunto de legislações de vanguarda no que se refere aos direitos dos cidadãos, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente no ano de 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Reconhecer esse cenário ajuda a compreender o porquê *educar e cuidar*, binômio indissociável, objetivo e especificidade da educação infantil, ocupa nos documentos oficiais nacionais lugar de centralidade. Lugar conquistado a partir de campos de disputas e engajamentos de pesquisadores, movimentos sociais e agentes públicos entre as décadas de 1970 e 1990.

Segundo Sônia Kramer (2008, p. 75):

Já se colocavam, naquele momento, dois pólos em discussão na educação infantil: a visão preparatória, relativa ao ensino e pertinente à dimensão escolar; e a visão da guarda, proteção e tutela. Neste debate percebíamos que os dois pólos eram muito arriscados um sem o outro, porque a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui nem como lugar só de guarda e proteção, lugar de cuidar e assistir. Acabávamos de superar, pelo menos no campo teórico a visão de creche como como guarda e tutela e a de pré-escola como espaço de preparação para escolaridade. Acabávamos de propor que creches e pré-escolas fossem reconhecidas como parte do processo educativo (que se configurou, pouco depois, como uma das conquistas da LDB); lutamos para que o trabalho, feito especial com as crianças pequenas não fosse identificado como trabalho escolar. E, ao denominar a função, que não é só de assistência, guarda, tutela ou proteção, recorreu-se ao termo cuidar.

Houve, então, um acordo para um determinado momento histórico, considerando-se as forças que compreendiam as especificidades da área de atuação da educação infantil e tendo-se essa “unificação” (creche e pré-escola) como responsabilidade da educação. Foram estabelecidos consensos que pudessem qualificar ainda mais as ações educativo-pedagógicas com as crianças. Dessa forma, o binômio *educar e cuidar*, de alguma maneira, sustenta as especificidades das crianças de pouca idade e, assim, torna-se presente em documentos oficiais do Ministério da Educação, como no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), em pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação e, como desdobramento, nas políticas educacionais dos municípios.

Emílio e Gertrudes

Emílio e Gertrudes são personagens ficcionais dos pensadores iluministas Rousseau e Pestalozzi, respectivamente, que de forma inovadora para a época trouxeram para a sociedade dos séculos XVIII e XIX discussões relativas à educação do homem em um período de grandes transformações sociais, econômicas e políticas. Silva e Conti (2018, p. 2018, p. 54) pontuam em seu estudo que

Os novos modelos pedagógicos que surgem no final do século XVIII e início do século XIX tem como elemento comum a ampliação do conceito de instrução para a ideia de educação. Significa dizer que a preocupação inicial comeniana de 'ensinar tudo a todos' se transveste em uma ideia de formação humana relacionada menos aos conhecimentos instrumentais e mais às condutas sociais, morais e éticas. Fruto das condutas sociais, morais e éticas. Fruto das reflexões antropocêntricas do Iluminismo, as propostas pedagógicas a partir do século XIX se voltam para o desenvolvimento humano, suas potencialidades e seu intelecto.

No livro *Emílio, ou da Educação*, de 1762, Jean-Jacques Rousseau² elabora um detalhado tratado sobre educação. Acompanhando Emílio do nascimento aos seus 25 anos, quando se torna adulto, Rousseau inaugura a ideia da educação a partir do nascimento. Assim, desde bebê deve-se pensar no desenvolvimento do homem, mantendo cuidados com a alimentação, com as diferentes formas de manifestação do/a bebê/criança e com a construção de vínculos com a mãe e o preceptor. Rousseau compreende a infância, em suas especificidades, como um momento privilegiado e a criança como um ser humano completo e repleto de potencialidades.

A infância tem maneiras de ver, pensar, de sentir que lhe são próprias; nada menos sensato do que querer substituí-las pelas nossas, seria o mesmo exigir que uma criança tivesse cinco pés de altura como juízo aos dez anos. Com efeito, que lhe adiantaria ter razão nessa idade? Ela é o freio da força, e a criança não tem necessidade desse freio (ROUSSEAU, 1979, p. 60).

Nessa obra Rousseau planeja a educação de Emílio a partir das experiências concretas com a natureza, buscando a ampliação de seu conhecimento por meio das artes, música, manipulação dos objetos, diálogos e vivências de perdas e ganhos. Uma educação dos e para os sentidos. Nas palavras do autor:

² Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo iluminista, pregava a liberdade como valor supremo. Sobre a educação considerava que o homem é naturalmente bom, a sociedade é que o degenera.

Transformemos nossas sensações em ideias, mas não pulemos de repente dos objetos sensíveis aos objetos intelectuais. É pelos primeiros que devemos chegar aos outros. Que os sentidos sejam sempre os guias em nossas primeiras operações do espírito: nenhum outro livro senão o do mundo, nenhuma outra instrução senão os fatos. A criança que lê não pensa, só lê; não se instrui, aprende palavras (ROUSSEAU, 1979, p. 132).

A proposta de educação de Rousseau sai do campo da teoria pelas mãos de Johann Heinrich Pestalozzi³. O educador suíço colocou em prática, nas experiências educacionais em Stans (1798), Bugdorf (1799 a 1804) e em Yverdon (1805 a 1825), a história vivida por Rousseau e Emílio. Pestalozzi acolhia em seus institutos educacionais crianças de diferentes idades, quase sempre pobres, em regime de internato, e as oferecia o que considerava fundamental para o processo de aprendizagem, segurança e afeto.

Pestalozzi, assim como Rousseau, acreditava ser necessário respeitar os estágios de desenvolvimento das crianças, dar atenção aos seus progressos desafiando-os, fisicamente e intelectualmente, através de situações concretas da vida prática. Com isso, as propostas educacionais desenvolvidas pelos pensadores afastavam-se completamente do modelo autoritário e violento vigente na época.

Durante os anos dedicados à educação, Pestalozzi produziu muitos trabalhos escritos como forma de divulgar seu método inovador, que não se limitava à assimilação de conhecimentos, mas que pretendia desenvolver três dimensões humanas: cabeça, mão e coração. Dessa forma, o aprendizado se daria pela formação moral, física e intelectual.

Gertrudes é a personagem resgatada do seu romance *Leonardo e Gertrudes* (1781), para o título de sua obra clássica *Como Gertrudes educa seus filhos*⁴ (1801). A obra é composta por 14 cartas dirigidas a Heinrich Gessner, seu amigo e editor em Zurique. Nela, Pestalozzi divulga seu trabalho de forma histórica e sistemática, apresentando o método de ensino criado em Burgdorf. Nessa obra e em outra escrita entre 1818 e 1819, *Cartas sobre a Educação Infantil*⁵, Pestalozzi apresenta contundentemente o papel da mãe como fundamental na educação dos seus filhos. A imagem da mãe educadora ganha

³ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), reformador educacional suíço, defendia a educação dos mais pobres e acreditava que os sentimentos podiam despertar o processo de educação autônoma da criança. Poucos escritos de Pestalozzi foram traduzidos para português.

⁴ É possível encontrar essa obra, como: *Como Gertrudes educa seus filhos*; *Como Gertrudes instrui seus filhos*; *Como Gertrudes ensina seus filhos*. Isso ocorre devido a tradução do original, *Wie Gertrud ihre lehrt*.

⁵ *Cartas Sobre a Educação Infantil* é uma obra composta por 34 cartas que Pestalozzi enviou a seu amigo inglês James Perpoint Greaves, entre 1818 e 1819.

força quando o texto trata da importância da relação mãe e filho na formação da base dos sentimentos da criança, sentimentos religiosos e morais (AMORIM, 2018). Como descreve Pestalozzi na carta XXIII, encaminhada a Greaves:

Entre tudo quanto pude ver, o quadro mais agradável foi o de uma mulher pobre que irradia ao seu redor um espírito de alegria calada, mas risonha, que é para seus filhos manancial perene de nobres sentimentos, dando-lhes exemplo de como pode afastar-se tudo aquilo capaz de ofender o gosto de uma pessoa acostumada a mover-se em um ambiente cultivado. E observei isto inclusive em algumas circunstâncias tão difíceis que parecia isso impossível. Estou firmemente persuadido de que só se pode chegar a isto graças a um autêntico espírito de amor maternal. Este sentimento, do qual nunca repetirei o bastante que é capaz de uma elevação só concedida aos sentimentos humanos mais nobres, se acha em conexão íntima com um afortunado instinto que levará a um caminho situado a igual distância da indiferença e da preguiça que refinamento artificial (PESTALOZZI, 2010, p. 94).

Nas *Cartas sobre a Educação Infantil* a palavra mãe praticamente funciona como sinônimo de amor. Para Silva e Conti (2018, p. 62), no amor materno que Pestalozzi descreve, “[...] reside a passividade feminina e vocação para ensinar” em volta de “[...] uma feminilidade carregada de sensibilidade, tranquilidade e incondicionalidade”.

De alguma forma essa imagem da mulher-mãe-educadora, dócil e resignada, romantizada por Pestalozzi, fundamentou a construção do ideal da professora da educação das crianças pequenas, no século XX.

Rousseau e Pestalozzi, com suas ideias pedagógicas que valorizavam a percepção da realidade a partir das experiências, da intuição e curiosidade, acabam por influenciar diversas perspectivas educacionais do século XX, especialmente o movimento da *escola nova*⁶.

Educar sem cuidar, é possível?

Retomando a contextualização sobre o *educar e cuidar*, a escolha pelo binômio se deu por um consenso da área, como forma de garantir aspectos da especificidade das crianças pequenas e afastando desse grupo social os formatos de instrução e preparação para as etapas educacionais seguintes, ou de mero atendimento

⁶ Como princípios básicos da Escola Nova destacam-se: a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da ideia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados na aquisição de conteúdos; e a consequente prioridade dada pelos escolanovistas ao processo de aprendizagem (KRAMER, 1993, p. 25 apud MARQUES; PEGORARO; DA SILVA, 2010).

assistencialista. Assim, na busca de uma identificação pedagógica que respeitasse a especificidade das crianças, o *educar e cuidar* torna-se o objetivo e a finalidade da educação infantil.

No cotidiano das unidades educativas observa-se, e muitas vezes sente-se, uma perspectiva reducionista e dicotômica no *educar e cuidar*. Muitos são os fatores que tensionam para essa compreensão equivocada dos fazeres na educação com as crianças pequenas, o aspecto histórico de atendimento às crianças no Brasil; a falta de compreensão acerca do desenvolvimento infantil e suas especificidades; o valor social que as crianças pequenas têm na sociedade; formação docente na área da educação infantil; aspectos políticos e ideológicos nas políticas públicas, e tantos outros.

Diante desses fatores destaca-se como consequência a hierarquização entre as ações de *educar e cuidar*, desprestigiando o corpo em relação à mente. Léa Tiriba (2005, p. 68) chama a atenção para uma das possíveis origens dessa diferenciação quando coloca que a solução conceitual do binômio *educar e cuidar*:

[...] teve o mérito de assumir o corpo como objeto da educação, mas não resolveu questões colocadas pela prática: ao contrário, tem provocado muita confusão! Entre outras coisas porque, no Brasil, os trabalhos de cuidar do corpo, estão relacionados, no passado, às escravas e atualmente às mulheres das classes populares.

É possível associar essa condição posta por Léa Tiriba entre o *educar e cuidar* ao retomar-se dois aspectos das ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi. Ambos compreendiam a necessidade de atenção aos cuidados com a criança como forma de garantir seu desenvolvimento, depositando essa função à mãe. Contudo, demarcavam que as aprendizagens significativas e estruturantes para a vida aconteciam quando a criança tinha mais idade e estava sob a tutela de um preceptor ou professor. Mesmo havendo distanciamento temporal entre tais ideias, e reconhecendo os distintos tempos históricos que as separam, é possível perceber a influência do pensamento desses autores na organização educacional contemporânea.

A idealização da mulher-mãe como primeira educadora, feita pelos pensadores iluministas, compõe o espectro da professora das crianças pequenas. Alessandra Arce (2001, apud AMORIM, 2018) considera que essa condição mulher-mãe-educadora potencializou-se em função do ambiente da educação doméstica ter sido o modelo para organização dos espaços públicos de educação. O que reforça, de alguma forma, os aspectos de cuidado na educação das crianças pequenas, como, também, a educação infantil sendo um espaço de trabalho feminino.

Contudo, é necessário superar as visões reducionistas sobre o cuidado, compreendendo que ele está presente em toda a relação educativa, independente da etapa de ensino (KRAMER, 2008). Práticas mecanizadas de cuidado (alimentação, troca, sono etc.) ferem profundamente a ideia da criança cidadã, sujeito de vez e voz, pois ignora as suas capacidades de comunicação e compreensão do que acontece consigo e ao seu redor. Relações de cuidado ultrapassam ações de atendimento às necessidades físicas e biológicas, são ações partilhadas entre crianças e adultos, muitas vezes por gestos, olhares, toques, diálogos, em que se comunicam, consolidando trocas, aprendizagens e afetos.

Considerações finais

Como Calvino (1993, p. 12) pontuou:

O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência.

Encontrar correspondências, fazer relações, (re)descobrir sentidos, (re)visitando e (re)significando conhecimentos foi a busca deste artigo.

As ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi marcam os modelos pedagógicos da atualidade. A forma progressista com que esses homens compreenderam, no seu tempo, questões tão caras à educação ainda hoje, tais como a importância das relações de afeto e vínculo; o reconhecimento da criança como um ser humano de competências; a infância como um tempo de sentir; o valor das experiências concretas para a aprendizagem, e outras que o artigo não alcançou.

Embora reconheça-se essas potencialidades no pensamento desses autores, ao tensionar-se questões do *educar e cuidar*, na educação infantil, observa-se que, especialmente, nas ações de cuidado e o papel da mulher/mãe/educadora essas ideias contribuem para a dicotomia do binômio, principalmente no que se refere à hierarquização entre eles.

Sônia Kramer (2008) e Léa Tiriba (2005) propõem refletir que, diante do fato das relações educativas contemplarem ações de cuidado com o outro, a razão do binômio se desfaz e, simplesmente, *educar* poderia ser o objetivo e a especificidade da educação infantil.

O artigo consolida a importância de conhecer a potência dos tempos históricos, referendando aqueles que há muito estão na luta pela consolidação de uma educação pública de qualidade para as crianças.

Referências

- AMORIM, L. O. **Cartas sobre Educação Infantil de Johann Heirinch Pestalozzi**: imagem de mãe na correspondência de educadores. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1035, de 05 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 43, 08 outubro 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44304737/do1-2018-10-08-portaria-n-1-035-de-5-de-outubro-de-2018-44304529>. Acesso em: 02 maio 2021.
- KRAMER, S. Direito da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.
- MARQUES, C. M.; PEGORARO, L.; DA SILVA, E. T. Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2012.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da Educação**. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979.
- SILVA, A. R. N.; CONTI, C. L. A. As Ideias Pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi: apontamentos sobre o projeto de masculinidade iluminista. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 1, p. 53-66, 23 nov. 2018.
- SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Textos Selecionados: Como Gertrudes instrui seus filhos. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Domínio Público - 1ª, 5ª e 6ª cartas)
- TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

Dialogando com as cartas de Paulo Freire para Nathercinha

Silvia de Amorim*

Resumo

As trocas de cartas entre Paulo Freire e sua prima segunda, Nathercinha, iniciaram-se por uma iniciativa dela, sendo que, aos 9 anos, ela escreveu sua primeira carta. A partir desta iniciativa, Freire, em seu período de exílio, enviou-lhe no total seis cartas. O presente texto tem como objetivo fazer uma aproximação das cartas com os seguintes autores: Debord (1997); Dussel (2020); Fabra (2009); Kohan (2007, 2019, 2020); e Mello (2015). Cada uma das cartas trouxe descrita, além do cotidiano da vida pessoal de Freire, temáticas diversificadas, tais como o tempo, diferentes infâncias, adulto brincante, imaginário infantil, aprendizagem pela brincadeira e a vida de modo geral. Diante desses assuntos, no decorrer deste texto, algumas conversas foram iniciadas com embasamento em reflexões que os teóricos em diálogo proporcionaram. Pode-se identificar que a leitura dos escritos de Paulo Freire, mesmo com a utilização de uma linguagem mais coloquial e relacionada ao cotidiano, está interligada aos estudos desenvolvidos por outros pesquisadores da atualidade. Assim, é possível identificar que nas cartas existem elementos que produzem conhecimentos científicos que envolvem o cotidiano da vida e da educação.

Palavras-chave: Infância. Paulo Freire. Tempo.

Abrindo o diálogo

Antes de iniciarmos a falar sobre as cartas, faz-se necessário relembrar um pouco sobre a vida de Paulo Reglus Neves Freire. Ele nasceu na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Era filho do capitão da polícia militar, o senhor Joaquim Temístocles Freire e da senhora Edeltrudes Neves Freire. Quando tinha 13 anos, seu pai faleceu e as condições financeiras ficaram difíceis. Diante das dificuldades, ganhou uma bolsa de estudo no Colégio Oswaldo Cruz, no qual passou a exercer a função de auxiliar de disciplina e, posteriormente, assumiu a disciplina de Português.

Em 1962, Freire realizou a alfabetização de 300 trabalhadores na cidade de Angicos, localizada no sertão do Rio Grande do Norte. Com essa experiência

* Formada em Pedagogia pela Furb e mestranda da FAED/UDESC, no curso de Mestrado em Educação. Atuei como professora efetiva de educação infantil na rede municipal de educação da cidade de Gaspar e já atuei como supervisora do Pibid/Furb, subprojeto Pedagogia. Atualmente, sou professora efetiva de educação infantil no NEIM Doralice Teodora Bastos, pertencente à rede municipal de educação na cidade de Florianópolis.

E-mail: silviade.amorim@gmail.com

desenvolveu um método próprio de alfabetização que parte do contexto de vida dos estudantes, trazendo para essa didática a sua sensibilidade e, ao mesmo tempo, a sua ligação direta com a sua compreensão política. Compreende a ação de alfabetizar como um processo que deve ser estruturado de maneira que considere o aprendiz como um sujeito de direitos. Sendo assim, o processo de alfabetização se inicia com a potencialidade do sujeito de fazer a leitura do mundo, que irá anteceder a sua entrada no mundo escrito.

Paulo Freire, com sua curiosidade e suas perguntas, construiu um processo de elaboração da práxis, com fundamento na educação libertadora. Para formular sua educação libertadora fez-se necessário o desenvolvimento de conceitos fundamentais apropriados de diversas áreas do conhecimento, tais como o marxismo, teologia, fenomenologia, pedagogia e outras que, de alguma maneira, proporcionam reflexão sobre os contextos que estaria vivenciando. Em diversos outros países é reconhecido como um filósofo e sua pedagogia compõe grades curriculares de disciplinas de Filosofia da Educação. Sua atuação como professor universitário, no exterior, aconteceu no período de exílio, mesmo período em que as cartas abordadas aqui foram escritas.

Durante a sua vida escreveu vários livros e, muitos deles, utilizam como base cartas trocadas por ele em diferentes épocas e com interlocutores diversos. O livro *A casa e o mundo lá fora: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha Lacerda* foi escrito pela Nathercinha, em 2016, a partir do incentivo de algumas pessoas especiais, como sua prima Cristina, que foi protagonista do livro *Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis*, escrito por Freire em 2003.

Nathercinha e Cristina iniciaram uma pesquisa com o levantamento das cartas, fotos, registros escritos e outros documentos que poderiam ajudar na escrita do livro e se fazerem presentes nele. Os momentos vivenciados por elas são apresentados no livro e trazem como um momento importante o encontro delas com a prima Madalena Freire. Nesse encontro o diálogo proporcionou recordar os momentos familiares, principalmente os que estavam descritos nas cartas, contribuindo na escrita do livro.

Aprofundando o diálogo

A história das cartas de Paulo Freire para Nathercinha se inicia a partir de uma ação dela. Nathercinha, com 9 anos de idade, resolve escrever a sua primeira carta na vida, a primeira trocada com o seu primo de segundo grau. Como Paulo Freire tinha quase a mesma idade que seus pais, Nathercinha preferia chamá-lo de tio.

O Brasil estava, na época, vivenciando a ditadura militar, mas a prima (LACERDA, 2016) comenta não saber naquele momento o que estava acontecendo. Nem conseguia imaginar que Paulo Freire estava em outro país por causa de seu exílio. Ela também relata não saber ao certo o motivo que a fez escrever a carta para ele. Mas a espera das cartas era eufórica, porque demoravam a chegar, e relata que “[...] gostava especialmente de ler o que Paulo escrevia sobre as estações do ano no Chile: as cordilheiras nevadas, os flocos de neve no corpo, as flores, as roseiras risonhas, os vários tons das folhas no outono” (LACERDA, 2016, p. 50).

A partir dessa iniciativa de Nathercinha inicia-se um diálogo entre uma criança e um adulto. Diálogo que trazia elementos da geografia do espaço e outros aspectos para refletir sobre a infância, mas não qualquer infância, pois “[...] a infância é também essa vontade de transformar o mundo para que não apenas algumas vidas possam ser vividas com alegria e vontade de viver [...]” (KOHAN, 2019, p. 183). Uma infância com a potência transformadora, ato revolucionário e político, permitindo o protagonismo da criança por meio da sua curiosidade, pode transformar o mundo.

No texto, a partir de agora, serão descritos trechos selecionados de cada carta para a construção do diálogo com outros autores. Portanto, para começar a primeira carta, trazemos como destaque o seguinte excerto:

A neve caindo parecia poeira do céu. E eu me senti um menino de novo e quase brinquei de fazer bonecos de neve. É uma coisa boa, Natercinha, que a gente nunca deixe de ser menino. [...] Cresça, mas nunca deixe morrer em você a Natercinha de hoje, que começa a descobrir o mundo, cheia de curiosidade (LACERDA, 2016, p. 50-51).

Pode-se compreender que, para Freire, a infância deveria ser mantida além do tempo cronológico estipulado pelo homem. Para ele, a infância deveria ser interpretada pelo tempo *Aión*, sendo um dos tempos que fazem parte da classificação apresentada por Kohan (2004). Essa organização do tempo tem seus fundamentos na Grécia Antiga, em que utilizavam as seguintes designações: *Khrónos*, *Kairós* e *Aión*. Sendo que

Khrónos é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados. É um tempo composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente em *khrónos* é apenas o instante, o agora. *Kairós* é o tempo da oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único. *Aión* é a duração no

tempo; o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente. É o tempo daquelas experiências que nos fazem sentir que o presente dura, nas quais estamos como suspensos no presente: a arte, o amor, a filosofia e, pensando na escola, a leitura, a escrita, o estudo (KOHAN, 2020, p. 7).

Eles influenciam diretamente na compreensão sobre o tempo da infância, a estruturação dos tempos nas unidades educativas e, conseqüentemente, na atualidade dos espaços educacionais *online*. Portanto, olhar para esses tempos é perceber que o tempo da criança é o menos contemplado e valorizado no cotidiano das vidas. Entretanto, o Aión é o tempo mais importante, pois é nele que os conceitos são experimentados e internalizados, promovendo o desenvolvimento da criança.

Na segunda carta tem-se este trecho muito importante para ser refletido:

A cordilheira dos Andes está ficando linda. Tôda, branquinha vestida de neve. Ontem de tarde eu fui com Elza, Madá e o marido dela “brincar” de fazer boneco de neve, num morro que fica perto de nossa casa. Depois de um dia muito frio e chuva, o morro ficou parecido com um Papai Noel, só que em lugar de algodão era neve. Às vezes eu me sinto como se fosse um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer a todo mundo que gosto de viver. Você nunca deixe morrer em você a Natercinha de hoje. A menina que você é hoje deve acompanhar a mocinha que você vai ser amanhã e a mulher que será depois (LACERDA, 2016, p. 55).

Novamente, Paulo Freire deixa em sua escrita a permanência da infância, mesmo na fase adulta de sua vida. Isso o faz trazer elementos para exemplificar seu pensamento a partir do ato de brincar de fazer boneco de neve. A importância do relato dele para uma criança que vive no Brasil, um país que não tem neve no inverno, é levantar elementos de outra cultura para que amplie o conhecimento dessa menina, possibilitando que a imaginação e as brincadeiras possam, a partir dessa narrativa, ganhar outros enredos.

Ele aproveita para demarcar a importância do papel do adulto brincante na vida de uma criança, pois é este adulto que trará diferentes elementos para diversificar os enredos das brincadeiras. A ação de brincar deve ser ensinada para as crianças levando em conta elementos e detalhes para que possam enriquecer esses momentos. Porém, quando o adulto não tem essa consciência acaba internalizando que a brincadeira é mais uma ação comum e que apenas o tempo livre é tempo de brincadeira. Não tem consciência da importância do seu papel nesse processo, como nos apresenta Mello (2015).

A terceira carta teve o seguinte trecho em destaque:

As roseiras começam abrir suas rosas. A gente olha pras roseiras e parecem gente rindo. Meninos rindo, com a pureza do riso das crianças. Se os homens grandes, as pessoas grandes pudessem ou quisessem rir como as roseiras, como as crianças, não lhe parece que o mundo seria uma coisa linda? Mas eu acredito que um dia, com o esforço do próprio homem, o mundo, a vida vão deixar que as pessoas grandes possam rir como as crianças. Mais ainda – e isto é muito importante – vão deixar que todas as crianças possam rir. Porque hoje não são todas as que podem rir. Rir não é só abrir ou entreabrir os lábios e mostrar os dentes. É expressar uma alegria de viver, uma vontade de fazer coisas, de transformar o mundo, de amar o mundo e os homens, somente como se pode amar a Deus (LACERDA, 2016, p. 57-58).

O olhar de Paulo Freire aqui demonstra a existência de diferentes contextos nos quais as crianças estão inseridas. Diante disso, pode-se perceber que temos diferentes concepções de infância. A infância estará relacionada com o contexto e o tempo que a criança está inserida, como nos fala Kohan (2007).

O autor também traz três mitos sobre a infância para serem analisados. O primeiro seria o mito pedagógico da formação política que tem como objetivo formar o indivíduo cidadão consciente de sua função na sociedade. O segundo é o mito antropológico da infância que envolve a concepção do tempo cronológico e a interpretação da infância como sendo a primeira fase da vida. O terceiro, e último, seria o mito filosófico das ausências, que é “[...] um pensamento que ressitua categorias como infância, estrangeiridade e ignorância em uma terra de potência, de afirmação e de vida” (KOHAN, 2007, p. 10).

Portanto, o termo infância é uma tentativa de padronização e homogeneização da interpretação dessa etapa da vida. É uma tentativa de dizer que todas as crianças vivenciam a infância da mesma maneira. É afirmar que todas as crianças são alegres, que vivem rindo. Ao mesmo tempo, nega-se as crianças que, por diferentes motivos, estão tristes e choram nesse exato momento.

Em relação à quarta carta podemos dialogar com este trecho:

O Chile está sofrendo este ano uma crise horrível pela falta de chuva. Em pleno mês de agosto, a Cordilheira dos Andes está como se fosse verão. Completamente desnuda, sem gelo. Até o calor temos tido. A seca ameaça com a fome a grande parte da população. Domingo passado vim de Bogotá para Santiago e durante todo o tempo em que o avião sobrevoava a cordilheira era um espetáculo triste. Cinzenta, quando devia estar branquinha. [...] Em junho, estive em Paris e em Roma. Achei uma beleza, mas não tive tempo para ver muitas coisas (LACERDA, 2016, p. 60).

Paulo Freire descreve como um momento triste sobre a visão que se tem ao sobrevoar as cordilheiras. Talvez, para Nathercinha, ao fazer a leitura possa ter outro sentimento, pois ao imaginar a cena descrita tudo ganha outro sentimento ou sensação. Estes podem estar ligados ao fato da experiência de imaginar-se sobrevoando e que a imagem da seca se tornaria irrelevante.

O imaginário na infância é algo a ser alimentado, está presente. Portanto, “[...] a infância é o tempo de acreditar em bonecas. É na infância que existem os finais felizes” (FABRA, 2009, p. 113). O acreditar em boneca está relacionado à história Kafka e a boneca viajante, na qual Kafka, ao ver a menina chorando no parque por ter perdido sua boneca, diz a ela que sua boneca havia deixado uma carta. A partir dessa primeira vieram várias outras que contavam as viagens e as experiências da boneca em diferentes países pelo mundo. Da mesma forma, Paulo Freire realiza em suas cartas para Nathercinha. Nelas, abordava as descrições do espaço físico, a localidade em que residia, trazendo elementos de outros países que conheceu. Mas, para complementar, apresenta elementos das relações que estabeleceu com esses lugares ao contar as suas experiências, desejos, sonhos e expectativas.

Na quinta carta o destaque é para o trecho a seguir:

Santiago está uma beleza nesta época, sómente que muito quente. E como já estou acostumado com o frio do inverno, sinto muito calor. Continuo trabalhando muito e estudando também. Vocês vão ver que a gente nunca para de estudar. Há sempre muita coisa para a gente aprender, mas vida não pode ser só estudo. A gente também precisa brincar. Até quando a gente já está grande, como mamãe, papai, como eu que já estou ficando de barba branca, a gente precisa brincar. Só que o brinquedo da gente grande às vezes já não é igual ao dos meninos. E também tem gente grande que fica zangada quando os meninos querem brincar. Essa gente grande se esqueceu de quando era menino. Brincando a gente aprende muito, mas é preciso também estudar seriamente. O jeito que tem é equilibrar o brinquedo com o estudo. Espero que vocês façam sempre assim (LACERDA, 2016, p. 64-65).

A fala de Paulo Freire nesta carta aponta para a necessidade de ocorrer um equilíbrio entre trabalho, estudo e brincadeira, seja na vida da criança ou do adulto. E que por meio da brincadeira também se aprende. Essa reflexão que ele propõe nesta carta está interligada com o que vem acontecendo a partir do início da pandemia do Covid-19.

Através do isolamento social foi necessário o encerramento dos atendimentos presenciais nas unidades educativas e a transferência deles para o meio digital, tentando atender às necessidades de um discurso que defendia o ato de garantir o

direito à aprendizagem das crianças. Para pensar essa nova relação educacional, a pesquisadora Dussel (2020) apresenta elementos que devem ser considerados ao analisar esse processo. Um deles vem ao encontro com o que Freire escreve em suas cartas, livros e o próprio método de alfabetização, que é levar em consideração nos planejamentos os contextos de vida das crianças. Ou seja, atualmente o ambiente virtual tem se transformado em um espaço com novas possibilidades de aprendizagem, com o foco no que vem acontecendo no mundo, que influenciou na mudança da rotina e da vida das pessoas. Para isso, Dussel (2020) busca em Tonucci (2020) argumentos para afirmar a importância sobre a compreensão que essas vivências domiciliares permitem aprendizagens, sendo que apresentam indicativos e podem ser contempladas nos planejamentos. Mas, para poder organizar o processo, é imprescindível que seja registrado e revisitado, fazendo a documentação pedagógica relacionar as teorias com as práticas em uma construção coletiva.

Na sexta e última carta o trecho importante segue descrito abaixo:

O campo da Universidade de Harvard é muito bonito. Nossa casa fica muito perto da Universidade. Vou diariamente a pé, em 10 minutos. Para mim é um passeio muito agradável, sobretudo agora no outono, com as folhas das árvores tornando-se amarelas, amarelo-verdes, roseas, roseo-amarelas, roseo-escuro. É uma lindeza. Em dezembro, teremos muita neve. Às vezes, não se pode sair de casa. O frio é muitas vezes maior que o de Santiago, mas temos boa calefação e abrigos apropriados. Elza, apesar de gostar muito do Chile, gosta também daqui. Lut não suporta. Ele acha que “aqui não se vive como gente, mas como máquina”. Tem muita razão (LACERDA, 2016, p. 68-69).

A expressão “mas como máquina” talvez fosse adequado chamar de “Sociedade do Espetáculo”, do autor Debord (1997), no qual o autor faz referência a uma sociedade que passa a se organizar a partir da estruturação da produção em série, ou melhor, em larga escala. “Espetáculo nada mais é que o sentido da prática total de uma formação econômico-social, o seu emprego do tempo” (DEBORD, 1997, p. 12). Com a normatização da produção e o seu meio de divulgação faz com que demonstre ao consumidor a necessidade de ter acesso ao mesmo produto que seu amigo, vizinho, irmão adquiriu.

Nessa sociedade o foco gira em torno da economia e para ter o alcance desejado se faz a utilização dos “meios de comunicação de massa”. Ela irá reforçar a ideia de consumo das produções da sociedade do espetáculo, promovendo um sistema de alienação em que o público consumirá e fará divulgação dos produtos como únicos e melhores no mercado, como nos fala Debord (1997).

“Com a revolução industrial, a divisão fabril do trabalho e a produção em massa para o mercado mundial, a mercadoria aparece como uma força que vem ocupar a vida social” (DEBORD, 1997, p. 24). Esse processo de industrialização passou a demonstrar que se deve valorizar cada vez mais a individualização das ações nas produções. Isso acabou influenciando os contextos da vida em sociedade em que as ações que privilegiam o individual ganham destaque em relação às coletivas, pois muitos sujeitos estão apenas pensando sobre a situação individual, deixando de considerar que as suas ações podem prejudicar o coletivo.

Encerrando temporariamente o diálogo

As vidas de Paulo Freire e de Nathercinha se misturam ao contexto nacional que o Brasil vivia na época, a Ditadura Militar. Por causa dela, Paulo Freire esteve exilado em outros países e as trocas de cartas eram uma das poucas maneiras de obter informações diversas. Diante disso, Freire utilizava as cartas para demonstrar o cotidiano familiar, estudos, trabalho e o principal desejo de permanecer menino.

O menino que, no tempo Kairós, estaria na fase da melhor idade, ou seja, na terceira idade, tentava viver no tempo de Aión e Kairós. Aproveitava a oportunidade nas escritas das cartas para apresentar à menina de 9 anos que a natureza presenteia com diferentes elementos, podendo ser simplesmente admirados ou, ao mesmo tempo, elementos para as brincadeiras. Assim, traz outra perspectiva de viver a vida e as fases da infância e a adulta, em que o espírito de criança perpassa por elas e não se encerra quando se finaliza teoricamente a infância.

Ler as cartas é caminhar por diferentes fases da vida, é interagir com o espaço geográfico por meio do olhar sensível de Freire. Uma sensibilidade que faz aproveitar o período de exílio, sendo que, para alguns, poderia ser ruim ao estar longe de seu país natal, familiares, amigos, ou melhor, longe da sua história. Entretanto, Paulo Freire demonstra que existiam outros sentimentos a serem explorados, principalmente a partir do olhar do menino e da criança.

O diálogo com os escritos de Paulo Freire não se finaliza. A cada momento ele se renova porque Paulo Freire está diretamente ligado aos diferentes contextos da vida. Com isso, é sempre atual e, ao reler seus escritos, realizamos conexões com a atualidade e com os conhecimentos que vêm sendo produzidos cientificamente.

Por tudo isso, Paulo Freire está presente!

Referências

- DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. 238 p.
- DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Praxis Educativa**, [S.l.], v. 15, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16482>>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- FABRA, J. S. **Kafka e a Boneca Viajante**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 127 p.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2003. 333 p.
- KOHAN, W. O. **Infância, Estrangeiridade e Ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176 p.
- KOHAN, W. O. A infância da educação. O conceito “devir-criança”. In: KOHAN, W. O. (Org.) **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- KOHAN, W. O. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019. 272 p.
- KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Praxis Educativa**, [S.l.], v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/694>>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- LACERDA, N. **A casa e o mundo lá fora**: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016. 88 p.
- MELLO, S. A. *et.al.* O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances**: estudos sobre Educação, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 149-168, 6 jan. 2015.
- TONUCCI, F. No perdamos este tiempo precioso dando deberes. **Diario El País**, 11 de abril de 2020. Disponível em: <<https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>>. Acesso em: 6 dez. 2020.

A dialogicidade mediatizada em rede: aproximações entre a pedagogia libertadora em Paulo Freire e os processos de ensino- aprendizagem virtuais

Bianca Stela Luiz e Silveira*

Resumo

A partir dos preceitos referentes ao legado de Paulo Freire, cuja epistemologia concebe a dialogicidade como eixo fundante para a elaboração de uma práxis educativa emancipatória, este artigo propõe uma reflexão dialética acerca do papel da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem virtuais, articulando os conceitos norteadores da Pedagogia Libertadora ao contexto educacional contemporâneo. Assim, a reflexão proposta endossa a necessidade de desvelar o caráter político e ideológico da tecnologia, a fim de promover práticas pedagógicas críticas e dialógicas, cuja finalidade macrossocial é a transformação radical da sociedade e, sobretudo, a libertação dos sujeitos em comunhão.

Palavras-chave: Tecnologias Educacionais. Dialogicidade. Pedagogia Libertadora.

Introdução

Ao dimensionar a democratização do acesso à educação e a difusão irrestrita de informações em uma sociedade permeada por recursos tecnológicos, tornam-se frequentes os debates acerca da apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas práticas pedagógicas, bem como críticas e questionamentos acerca de sua intencionalidade no processo formativo. De acordo com Belloni (2013) é possível considerar que ambas, educação e tecnologia, constituem-se como campo estratégico de ação, cujas possibilidades variam entre a reprodução das relações de poder referentes aos modos de produção neoliberais, bem como a busca por alternativas que rompam com os elementos objetivos que sustentam tal estrutura sociopolítica e efetivem uma práxis educativa pautada na transformação social. Diante de tal perspectiva trazemos o seguinte questionamento: em que medida a apropriação das TICs nos processos de ensino-aprendizagem virtuais favorece a relação dialógica

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, integrante do grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e do Laboratório de Cultura Digital – L@bCult.
E-mail: bianca.sl.silveira@gmail.com

entre educador e educando, pautando-se sob os pressupostos antropológicos e políticos que constituem a Pedagogia Libertadora preconizada por Paulo Freire?

Considerando que o legado de Freire se constitui como uma referência potente para avançar nas discussões acerca de práticas pedagógicas progressistas, cuja finalidade macrossocial é a transformação radical da sociedade de classes, a discussão realizada no artigo funda-se sob a proposta de Gadotti (2008), que consiste em reinventar Paulo Freire ao invés de reproduzi-lo. Nesse sentido, o objetivo do artigo é propor uma reflexão dialética acerca do papel das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem virtuais, buscando embasamento nos princípios que norteiam a Pedagogia Libertadora, a fim de atualizar seus preceitos ao articulá-los com o contexto educacional contemporâneo.

Para tanto, o artigo foi dividido em duas partes: a primeira busca apresentar uma revisão dos conceitos fundantes da epistemologia freireana, destacando a dialogicidade enquanto elemento essencial da práxis educativa. Já a segunda parte busca relacionar tais princípios referentes à Pedagogia Libertadora às discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais, desvelando a dualidade das tecnologias enquanto instrumento para emancipação ou adaptação dos sujeitos na sociedade. A partir de tais reflexões, o artigo conclui que é necessário desvelar o caráter ideológico, social e político atribuído às tecnologias, de modo a superar seu caráter instrumental que privilegia os interesses das classes dominantes e dimensioná-las sob uma perspectiva crítica e dialógica, orientada pelos princípios da pedagogia progressista preconizada por Paulo Freire.

Fundamentos da Pedagogia Libertadora: a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade

Ao realizar um levantamento para identificar as tendências pedagógicas contemporâneas presentes na prática escolar, Libâneo (1985) define como “pedagogia progressista” as epistemologias que partem de uma análise crítica das realidades sociais, bem como da relação dialética que envolve os processos formativos em um determinado contexto histórico-sócio-cultural. Nessa perspectiva, a educação é dimensionada de acordo com seus condicionantes objetivos – ou seja, a estrutura socioeconômica que determina como o fenômeno educativo se constitui, bem como a finalidade sociopolítica que visa atender. A partir de tal leitura crítica sobre a realidade objetiva, as tendências pedagógicas progressistas buscam elaborar uma práxis educativa que se constitua como instrumento de luta e resistência, tendo em vista a

transformação radical da sociedade de classes e, conseqüentemente, a emancipação humana.

Diante de tal perspectiva é importante destacar que “[...] evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNIO, 1985, p. 33). Em outras palavras, seria ingênuo acreditar que a classe dominante conduziria, através de seus próprios meios de ação, uma prática pedagógica que vise a emancipação dos oprimidos. Para isso, seria necessário modificar os pilares que sustentam tal sociedade que legitima a exploração dos sujeitos – e a educação, sozinha, não possui autonomia e condições objetivas suficientes para concretizar tal transformação radical das estruturas sociais opressoras.

Por outro lado, apesar da educação em si não transformar a realidade, práticas pedagógicas pautadas na perspectiva crítico-progressista e, em especial, na perspectiva progressista libertadora, seriam capazes de fornecer subsídios potentes para a conscientização de mulheres e homens que, ao assumirem-se como seres da práxis e sujeitos da história, são capazes de transformar a realidade por meio de práticas sociais em comunhão. Tal processo de emancipação consiste no rompimento dos elementos objetivos que sustentam as estruturas da sociedade capitalista hegemônica e impedem qualquer processo crítico para a humanização – sejam políticos, econômicos ou culturais. Desse modo, é possível sintetizar tal abordagem educacional por meio da célebre citação freireana em sua Terceira Carta Pedagógica: “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Com base nos aspectos que identificam as tendências pedagógicas contemporâneas é possível conceber a Pedagogia Libertadora como uma epistemologia progressista, considerando os elementos basilares que orientam a teoria preconizada por Paulo Freire: o caráter eminentemente político da práxis formativa do sujeito; a consciência da inconclusão humana e, como consequência desta, a busca para ir além dos condicionantes estabelecidos, desvelando o mundo e refundando a cultura em uma constante busca por “ser mais”; a conscientização como meio para efetivar o processo de transformação radical da realidade através da produção e reconstrução da existência em comunhão; a dialogicidade como essência do fazer pedagógico; enfim, a educação libertadora como base de um projeto utópico de sociedade mais humana (MALAGGI e TEIXEIRA, 2019).

Para Freire (2015), a libertação, concebida como finalidade macrossocial específica da educação, não se concretiza em um vazio abstrato, mas, sim, na vocação ontológica

para “ser mais”, derivada da consciência da inconclusão humana. Sob tal perspectiva, apesar de nos constituirmos como seres inacabados em um contexto histórico que condiciona nossa atuação sobre o mundo, esse contexto não é determinista, sequer intransformável. O conceito de conscientização na epistemologia freireana, enquanto compreensão crítica do processo entre a atuação prática e o desvelamento da realidade, autentica-se na percepção de que a construção da presença no mundo não se faz no isolamento, isenta das forças sociais ou fora da tensão entre aquilo que herdamos social, cultural e historicamente. Ao tomar consciência da condição inconclusa e condicionada do ser humano, o sujeito abre a possibilidade de ir além de tais condicionantes estabelecidos historicamente por meio de práticas sociais que desvelam e transformam a realidade em comunhão, efetivando o processo de humanização enquanto elemento basilar da existência. Desse modo, “[...] entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mas ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (FREIRE, 2015, p. 54).

Diante de tal perspectiva, Malaggi e Teixeira (2019) reiteram que, sob a perspectiva freireana, a libertação não seria um processo individualista, passivo, silencioso. No terceiro capítulo de sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2018, p. 109) apresenta a dialogicidade como eixo fundante de sua epistemologia: “[...] se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Ao conceber a dialogicidade como prática da educação, cuja finalidade é a transformação social e, conseqüentemente, a liberdade do sujeito, a Pedagogia Libertadora ressignifica o dueto professor-aluno mediante uma práxis educativa em que ambos constroem o conhecimento mediatizados pelo mundo vivido.

Desse modo, a Pedagogia Libertadora, cuja essência é dialógica, constitui-se como práxis antagônica aos processos monológicos, transmissivos e intelectualistas que caracterizam a concepção bancária de educação. Tal metáfora, cunhada por Freire ao analisar criticamente a abordagem tradicional presente nas práticas escolares, concebe a consciência como “[...] alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá ‘enchendo’ de realidade” (FREIRE, 2018, p. 87). Nesse contexto, a educação bancária pode ser compreendida como sinônimo de transmissão unidirecional do conhecimento, na qual a produção e difusão de informações acontece por meio de um único emissor – neste caso, o professor, concebido como o detentor universal e invariável de todo saber. Enquanto isso, os alunos se constituem apenas como receptores passivos e objetificados, meros recipientes onde o professor “deposita” conteúdos escolares para que sejam

preenchidos pela realidade, sendo esta desconexa das práticas sociais que constituem suas vivências.

Ao pautar-se em uma perspectiva objetificadora, a educação bancária concebe os sujeitos como seres concluídos em uma realidade determinista. Tal visão epistemológica não considera a atuação dos sujeitos sobre o mundo como práxis capaz de modificar a realidade, apenas como ajustamento ao contexto em que o sujeito está inserido, determinando suas possibilidades de ação e reflexão sobre o mundo. Ao negar a vocação ontológica por “ser mais”, inerente ao ser humano, a educação bancária “[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não a sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (FREIRE, 2018, p. 83).

Nesses termos, ao inviabilizar o engajamento participativo em processos formativos dialógicos acerca da realidade, impedindo qualquer processo crítico de conscientização como elemento basilar para que os sujeitos se autenticem como seres da práxis e, portanto, capazes de superar os condicionantes sociais que os limitam, a educação bancária não só obstaculiza a práxis na realidade como meio para a libertação, mas reforça, sobretudo, os elementos de opressão que silenciam e objetificam seres humanos ao impedir que se assumam como sujeitos da história. Assim, seu objetivo sociopolítico evidencia-se como mecanismo de legitimação das relações de opressão e exploração vigentes na sociedade capitalista moderna.

Portanto, dada a perspectiva epistemológica que constitui os fundamentos da Pedagogia Libertadora preconizada por Freire, uma de suas maiores contribuições para compreender os processos educativos como prática da liberdade diz respeito ao caráter político atribuído aos processos de comunicação. Ao compreender a epistemologia freireana de acordo com sua essência dialógica e dialética, cuja finalidade sociopolítica é libertação, torna-se possível articular os conceitos e discussões que constituem a Pedagogia Libertadora para refletir acerca da incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nos processos de ensino-aprendizagem formais e informais. Assim, tendo em vista o caráter ideológico e político que é atribuído à tecnologia em si, propomos a análise das diferentes possibilidades pedagógicas mediatizadas por tais artefatos técnicos, a fim de desvelar sua dualidade: a tecnologia como meio para perpetuação das relações de opressão social, bem como instrumento para a libertação dos sujeitos em comunhão.

A tecnologia na construção de um projeto de educação para a liberdade

Ao reconhecer a necessidade de assumir uma consciência crítica como premissa para analisar a expansão de práticas pedagógicas mediatizadas em rede, tornam-se frequentes os debates acerca das contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação para atender às inúmeras demandas sociais relevantes, como a democratização do conhecimento e a interiorização do ensino superior público no Brasil por meio da oferta de cursos na modalidade a distância. Ao mesmo tempo, a expansão de tais tecnologias educacionais em diferentes contextos revela, sobretudo, uma mudança de paradigma na esfera educacional, que concretiza um caráter instrumental em prol da perpetuação da hegemonia capitalista hodierna – e, cabe destacar, tal mudança não se limita à Educação a Distância, mas se estende de forma geral sobre diferentes níveis, sistemas e modalidades de ensino (RIPA, 2017).

Levando em consideração tal dualidade entre o potencial democrático e massificador que constitui as tecnologias, Freire (2015, p. 35) já assumia uma posição dialética ao compreender os aparatos de comunicação de massa sob seu caráter dúbio, no qual considera que “[...] divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Nessa perspectiva, ao compreender o desenvolvimento científico e tecnológico como expressão da criatividade humana, as TICs não se constituem como um aparato neutro, isento de diretividade. Ainda que o avanço técnico se constitua como um dos pilares do capitalismo e esteja condicionado a servir aos interesses das classes dominantes, a tecnologia pode ser apropriada, crítica e politicamente, na condição de instrumento para a libertação dos sujeitos, democratização do acesso ao conhecimento e transformação da realidade. Desse modo, ao atribuir um caráter ideológico, social e político às tecnologias, “[...] o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê” (FREIRE, 1991, p. 98).

Enquanto a interatividade se constitui como um atributo intrínseco das tecnologias digitais, a participação se constitui como um elemento da cultura, definida por protocolos sociais. Desse modo, ao conceber a dialogicidade como elemento fundante da práxis educativa, é possível explorar a potencialidade interativa das tecnologias ao desenvolver espaços de ensino-aprendizagem dinâmicos e colaborativos, pautados na comunicação multidimensional em rede. Sob a perspectiva que todos têm algo a contribuir ao valorizar seus saberes prévios, os sujeitos assumem um papel de participação ativa no processo de apropriação, criação e ressignificação dos sentidos, leituras de mundo e conhecimento entre seus pares, de modo que “[...]”

neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2018, p. 112).

Por outro lado, ao conceber a tecnologia como um espaço de disputa, não podemos negligenciar os problemas éticos, políticos e sociais que se amplificaram no contexto em que tal fenômeno se torna onipresente em nossa sociedade. Reiteramos que a tecnologia, enquanto expressão da criatividade humana, é ideológica, política e possui finalidades bem definidas – portanto, ao conceber que seu uso é intencional, a tecnologia não é produzida e nem usada sem uma determinada concepção de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente, servindo, assim, aos mais diversos interesses (ALENCAR, 2005). Sob tal perspectiva, não se trata de dimensionar a influência ou o impacto que os recursos tecnológicos têm sobre os sujeitos, como se estes fossem entidades passivas submetidas a fatores determinantes, mas, sim, de compreender a tecnologia como produto de uma sociedade historicamente situada – assim, o fenômeno tecnológico, como modo de produção, constitui-se como “[...] uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73).

Ao desvelar seu caráter ideológico compreendemos que as tecnologias educacionais não se constituem como uma revolução metodológica por si só, mas se caracterizam como um campo de possibilidades (BELLONI, 2013). Ou seja, ao mesmo tempo que apropriação crítica e criativa das tecnologias apresenta potencial transformador como recursos emancipatórios para a formação de sujeitos autenticados enquanto seres da práxis, que desvelam a realidade e transformam a sociedade em comunhão, sua incorporação nos processos educativos também vem assumindo, majoritariamente, um caráter instrumental, massificado e instrucionista, cuja função sociopolítica é atender às demandas neoliberais contemporâneas – entre elas, o enxugamento de custos, a mercantilização das relações educativas, o disfarce da injustiça objetiva e a formação de trabalhadores consumidores, individualistas e indiferentes ao contexto social. Sob tal perspectiva, ao sobrepor os interesses do mercado em detrimento dos interesses humanos, Freire (2015, p. 34) denuncia que “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Diante de tal crítica acerca das tendências pedagógicas liberais é possível observar que as tecnologias vêm servindo para implementar um novo paradigma educacional na sociedade capitalista vigente, cujo caráter é fundamentalmente tecnicista e racionalizado – nesse contexto, não há qualquer participação ou dialogicidade entre

sujeitos no processo formativo, apesar da ampla utilização de recursos tecnológicos para mediar o processo de ensino-aprendizagem. É comum observar a oferta de cursos na modalidade à distância no Brasil, hegemonicamente produzidos por instituições privadas, cujas práticas pedagógicas são mediatizadas por inúmeros recursos tecnológicos diversificados, mas não oferecem qualquer possibilidade de comunicação dialógica multidirecional entre os agentes do processo educativo. Nesse contexto, a educação é reduzida a mera transmissão de conteúdos padronizados a um número massivo de alunos que, por sua vez, consomem tais informações desconexas de suas realidades, condicionando suas leituras de mundo para que se ajustem a uma sociedade predeterminada.

Nesse sentido, Lembruger (2008) afirma que a metáfora bancária cunhada por Freire poderia ser revitalizada pelo termo “caixas eletrônicos”, adequando-se aos avanços tecnológicos que, camuflados sob um discurso de eficiência, inovação e autonomia, apenas reforçam os valores da Pedagogia Liberal que visam a promoção de uma formação acrítica, que sirva aos objetivos políticos e econômicos das classes opressoras. Desse modo, sob o pretexto de se adequar às necessidades de aprendizagem da sociedade contemporânea, “[...] a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista ‘pela metade’. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra” (FREIRE, 2015, p. 97).

Ao pensar acerca dos processos de ensino-aprendizagem mediatizados em rede, não podemos idealizar o uso das tecnologias como se esta fosse a panaceia da educação, que inaugurou a dialogicidade nas relações pedagógicas – sequer podemos assumir uma posição cética e tecnofóbica, que descarta qualquer possibilidade formativa em torno dos recursos tecnológicos. Diante do reducionismo que a lógica binária comporta, concebendo as tecnologias como bancárias ou dialógicas por natureza, estaríamos pressupondo que o meio seria capaz de determinar como a relação pedagógica se constitui, sem considerar os fins educacionais definidos a priori – reiteramos, sobretudo, que os recursos tecnológicos não possuem o poder de conformar a mediação docente, sequer as relações estabelecidas pelos sujeitos em diferentes contextos sociais (LEMGRUBER, 2008).

Portanto, ao apresentar as possibilidades que a tecnologia oferece enquanto produto da cultura, Beviláqua et al. (2020) defendem que as tecnologias podem servir às práticas ideológicas-éticas de democratização da educação; compartilhamento de saberes, vivências e recursos didáticos variados; desenvolvimento da autonomia do educando; e, por fim, uso de abordagens pedagógicas progressistas em contextos

educativos formais e informais. Assim, a tecnologia seria capaz de fornecer subsídios para potencializar o processo formativo ao assumir a dialogicidade como elemento fundante da prática pedagógica, propondo uma aproximação entre a epistemologia preconizada por Freire e os processos de ensino-aprendizagem mediatizados em rede ao conceber ambas, educação e tecnologia, sob uma perspectiva fundamentalmente crítica e dialógica – desse modo, a tecnologia seria capaz de contribuir com a construção de um outro projeto de educação, diferente do paradigma instrumental que vem sendo instituído atualmente: uma educação para a liberdade, enquanto base de uma sociedade mais humana.

Considerações finais

Ao desvelar o caráter dúbio que estrutura o uso das tecnologias é possível reconhecer seu caráter político e ideológico enquanto instrumento para perpetuação das relações de poder na sociedade capitalista vigente, bem como na condição de recurso emancipatório para o desvelamento da realidade objetiva, a transformação radical da sociedade e, sobretudo, a libertação dos sujeitos em comunhão. Reconhecemos o potencial formativo que as relações de ensino-aprendizagem mediatizadas em rede possuem quando os sujeitos se apropriam crítica e politicamente das tecnologias para atender a interesses humanos de formação. Desse modo, é possível efetivar uma práxis educativa dialógica por meio da comunicação multidirecional em rede ao permitir que todos os agentes envolvidos no processo formativo transformem, construam e ressignifiquem a realidade objetiva ao pronunciar o mundo em coparticipação com seus pares. Educar, nesse contexto, é sempre impregnar de sentido todas as práticas sociais do nosso cotidiano, de modo que o uso da tecnologia não pode ser descolado de um projeto sociopolítico previamente determinado por aqueles que dimensionam a práxis educativa.

Concluimos que a integração de tecnologias nos processos educativos pode estabelecer laços ideológicos com a epistemologia libertadora freireana ao fundar-se sob uma perspectiva crítica, dialógica e dialética que compreenda o educando como agente do processo formativo, promova a participação como elemento imprescindível da relação pedagógica e valorize os saberes prévios dos sujeitos ao contemplar os aspectos subjetivos de sua realidade, efetivando um projeto de educação que assuma como objetivo sociopolítico o desvelamento das relações de poder vigentes na sociedade de classes e, conseqüentemente, a libertação dos sujeitos em comunhão. Assim, a integração de recursos tecnológicos nos processos educativos pode se constituir como um campo de transformação em qualquer modalidade de ensino, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar ativamente em seu contexto

social, de extrair conhecimentos por meio da leitura crítica e filtrada de informações e de contribuir com o desenvolvimento de novos modelos de produção cultural mais participativos, abertos, democráticos e horizontais.

Referências

- ALENCAR, A. F. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 2005, Recife. **Anais...** Recife: Centro Paulo Freire, 2005. p. 1-13.
- BELLONI, M. L. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Editora Papyrus, 2013. p. 31-55.
- BEVILÁQUA, A. F. *et al.* **Paulo Freire hoje na Cibercultura**. 1. ed. Porto Alegre: Editora CirKula, 2020.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.
- GADOTTI, M. Reinventado Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, C. A. *et al.* **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 91-108.
- LEMGRUBER, M. S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. **Revista do SINPRO** [online], Rio de Janeiro, v. 02, p. 1-10, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo: Loyola, 1985. p. 19-46.
- MALAGGI, V.; TEIXEIRA, A. C. **Comunicação, tecnologias interativas e educação: (re)pensar o ensinar-aprender na cultura digital**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.
- MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 73-104.
- RIPA, R. Apontamentos sobre a modalidade a distância no Ensino Superior e a autoridade pedagógica no mundo digital. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 167-180, 2017.

John Dewey e Anísio Teixeira: pensadores educacionais contemporâneos e suas aproximações com a tecnologia

Ana Paula Souza*

Resumo

Este ensaio apresenta as reflexões provenientes das leituras de obras clássicas, especialmente as de John Dewey e Anísio Teixeira, as quais foram discutidas no âmbito da disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo. O propósito deste ensaio é desvelar as interfaces que existem entre as proposições de John Dewey e Anísio Teixeira como fundamentos para provocar a reflexão inicial sobre o uso das tecnologias na educação. Como resultado dessas leituras e reflexões, constatou-se que os pressupostos desses autores se demonstram atemporais e, portanto, suas contribuições são aplicáveis até hoje em nosso contexto educacional. Especialmente, no que diz respeito à íntima relação existente entre educação, economia, política e sociedade as quais, atualmente, estão direcionadas pelas tecnologias.

Palavras-chave: Liberalismo. Escola Pública. Tecnologia. John Dewey. Anísio Teixeira.

Introdução

Esta produção apresenta os conhecimentos elaborados a partir do percurso realizado na disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo (PEC), cursada remotamente no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em nível de Mestrado, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no decorrer do segundo semestre do ano de 2020.

O objetivo geral proposto para a disciplina pelos docentes foi conhecer a matriz do pensamento educacional contemporâneo a partir de estudos dos clássicos da pedagogia e seus desdobramentos para a educação moderna e contemporânea.

E para o alcance deste objetivo geral foram delimitados alguns objetivos específicos, dos quais destaca-se o estudo das influências das ideias de John Dewey nas formulações pedagógicas de Anísio Teixeira e seus desdobramentos atuais. Sendo que,

* Professora dos Anos Finais para o Componente Curricular de Ciências na Prefeitura Municipal de Joinville. Especialista em Interdisciplinaridade: Teoria e Aplicabilidade Metodológica; Cidades Inteligentes; Direito Digital e Compliance; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Florianópolis/Santa Catarina/Brasil.
E-mail: anapsouza008@gmail.com

acerca dos desdobramentos atuais, optou-se por discorrer sobre estes no âmbito da tecnologia e sua interface com a educação.

Em específico, a escolha do objetivo de “identificar a influência das ideias de John Dewey nas formulações pedagógicas de Anísio Teixeira e seus desdobramentos atuais” justifica as reflexões que serão apresentadas nesta produção. Insta salientar que uma das motivações para a escolha deste objetivo está relacionada com a pesquisa que será desenvolvida durante a trajetória de pesquisa do mestrado.

Cumprе esclarecer que as políticas públicas educacionais para o uso das tecnologias, como alternativa para a “crise de aprendizagem”, constituem o contexto explícito da pesquisa.

Todavia, é possível afirmar que implicitamente ao discurso das tecnologias na educação, a partir de uma perspectiva histórico-crítica¹, existe uma lógica subjacente, a de um Estado neoliberal. Portanto, as políticas públicas não são um elemento neutro, de forma que para cada modelo de Estado há um modelo de educação.

Em virtude disso compreende-se que os pressupostos de John Dewey e Anísio Teixeira contribuem ao diálogo com este contexto, em virtude da conjuntura histórica a que estes estiveram submetidos. E como a história é feita de fatos, geralmente contados e recontados por intermédio de diferentes artefatos, para essa produção adotou-se como artefato o ensaio crítico.

Neste ensaio serão expostas as ideias e as reflexões que emergiram a partir da leitura dos clássicos selecionados, bem como dos diálogos realizados nos percursos da disciplina.

A seleção de alguns dos clássicos propostos para a leitura e reflexão foi realizada pelos docentes da disciplina de PEC, tendo sido distribuídos em bibliografia obrigatória e complementar.

Diante do exposto, a escolha dos clássicos de John Dewey e Anísio Teixeira para dialogarem com a trajetória de pesquisa que será percorrida no Mestrado e consolidar a trajetória que foi percorrida na disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo ratifica o proposto por Pereira (2004, p. 105), de que “[...] a educação é a arte de tomar partido”.

¹ A perspectiva histórico-crítica, especificamente na pedagogia, foi um termo proposto e conceituado por Dermeval Saviani, em 1978. Nesta perspectiva há um explícito compromisso assumido com a transformação da sociedade, portanto, uma opção política. Mas que, para isso, considerando as condicionantes sociais que estão imbricadas ao espaço escolar.

Antigas questões e novos desafios em educação: a leitura dos clássicos

A educação brasileira possui desafios que vêm historicamente se perpetuando. Tal constatação remete à afirmação realizada por Darcy Ribeiro (1977), de que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto”.

Entretanto, felizmente, apesar dessa constatação, a inércia não se mantém e, contrariamente a este “projeto”, existem também inúmeras iniciativas que tentam causar mudanças e superar os desafios. Essas iniciativas, por sua vez, estão associadas a determinados tempos e contextos históricos e, por isso, a economia da experiência é relevante à medida que é necessário olhar para as respostas que já foram dadas e delas partir, ao invés de “reinventar a roda”.

E nesse contexto é que conhecer os clássicos da educação é uma possibilidade contributiva. A palavra clássico é envolta de polissemia e defini-la, sem reducionismos, certamente não é uma tarefa fácil, pois, como já propôs Valéry (2000, p. 25), “[...] existe uma infinidade de maneiras de definir o clássico”. Mas qual a contribuição dos clássicos com a nossa constituição enquanto sujeitos?

Ao assumirmos que o ser humano é “[...] a um só tempo, biológico, físico, psíquico, social, cultural e histórico”, conforme propõe Morin (2007, p. 15), e que, segundo Saviani (2011, p. 2), “[...] a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” o ato educativo torna-se, então, o meio pelo qual podemos aproximar-nos dos clássicos.

Todavia, apesar do reconhecimento da contribuição dos clássicos na constituição dos sujeitos, ainda a indagação proposta por Ítalo Calvino (2007) em sua obra, que leva o mesmo título, vem à tona: Por que ler os clássicos?

Das propostas de definição apresentadas são duas as selecionadas para responder a indagação: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 2007, p. 11) e “[...] é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (Calvino, 2007, p. 15).

Essas definições aproximam-se com o proposto por Saviani (2011, p. 13), de que:

[...] clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Resta claro que os clássicos subsistem ao tempo e possibilitam-nos buscar no passado os fundamentos para compreender as circunstâncias atuais e tentá-las responder. Com a leitura dos clássicos exercitamos um constante ir e vir, no qual a percepção do inesgotável se faz presente e, por isso, mesmo as antigas questões podem subsidiar os novos desafios, especialmente em educação.

John Dewey, Anísio Teixeira e suas aproximações

Para cada modelo de Estado há um modelo de educação e, portanto, há uma ideologia que predomina. Esse “modelo” está intimamente imbricado de questões de ordem política, econômica e social as quais influenciaram significativamente as propostas de John Dewey e Anísio Teixeira.

Diante do exposto, resta claro que as propostas educacionais não são ingênuas, possuem implícitos pressupostos políticos e econômicos associados a determinado contexto histórico.

Portanto, torna-se necessário, inicialmente, situar o contexto histórico que John Dewey e Anísio Teixeira vivenciaram. E, para isso, é necessário reconhecer que, independentemente do contexto histórico, a vida em sociedade nos impõe a necessidade de produzir e consumir bens e serviços de forma que a participação econômica seja condição *sine qua non*. E, portanto, toda sociedade em seu contexto histórico possui associada um modo de produção. Mas o que caracteriza o modo de produção?

Segundo Poulantzas (1971, apud Barros, 2010, p. 6), “[...] o modo de produção é um todo complexo com dominante”. E, para Barros (2010, p. 6), isso quer dizer que “[...] um modo de produção é determinado pela existência de estruturas, pelo menos três: a econômica, a jurídico-política e a ideológica, sendo que a estrutura econômica é sempre determinante em última instância”.

Ao longo da história diferentes foram os meios de produção que emergiram, mas, para compreender John Dewey e Anísio Teixeira, o meio de produção que precisamos nos ater é o capitalismo, o qual também remete ao liberalismo. Sendo que ambos vêm causando significativos e expressivos impactos na conformação da sociedade.

Tanto o capitalismo quanto o liberalismo estão intimamente relacionados e condicionados pela lógica da economia, à medida que:

A expansão do sistema capitalista, da Europa Ocidental ao mundo todo, representou um dos movimentos mais característicos daquilo que se

denominou a *aceleração da História*. Essa façanha, sem precedentes no longo processo de desenvolvimento da espécie humana na face da Terra, foi, sem dúvida, o resultado do exercício de uma nova modalidade de poder: o econômico. A dominação dos ricos sobre os pobres é tão velha quanto à própria humanidade. O capitalismo soube, porém, organizá-la de modo a lhe conferir extraordinária eficácia transformadora do meio social (COMPARATO, 2011, p. 264).

E à medida que o poder econômico é o que prevalece, nesse modo de produção, a lógica de “[...] como preparar as novas gerações foi e continua sendo preocupação de todas as sociedades modernas” (APPLE, 2005, p. 7). Sendo que é por intermédio da educação que as ideologias vinculadas a essa preocupação manifestam-se, especialmente por meio das macropolíticas que repercutem nas micropolíticas.

As macropolíticas estão associadas aos planos nacionais/estaduais e municipais de educação, às legislações etc. e as micropolíticas ao processo de ensino e aprendizagem, às relações professor e aluno, enfim, a tudo que ocorre no âmbito do espaço da escola que, efetivamente, é onde se dá a educação, onde o macro e o micro se retroalimentam. Afinal, “[...] tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p. 83).

Isso posto, reafirma a condição de que para cada Estado também haverá uma proposta de educação, já que “[...] todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p. 144).

E, apesar do discurso de que a educação deve estar alinhada com os interesses da sociedade, como um todo, por vezes, a educação está alinhada apenas com interesses de grupos específicos, os quais já estão consolidados historicamente. Tal condição, inclusive, ao invés de possibilitar a autonomia, contribui para a reprodução das condições vigentes, especialmente a de submissão ao que está posto historicamente. Portanto, infelizmente, a relação de dominante e dominado ainda encontra espaço na escola para a sua manifestação.

Nesse contexto, fundamentado por essa ideologia e moral, é que Dewey (1970) propôs um conceito de educação que contribuisse com a reforma liberal.

Quando, pois, digo que o primeiro objeto de um renascente liberalismo é educação, com isto desejo acentuar que sua tarefa é a de ajudar a formação de hábitos da mente e do caráter, de padrões morais e intelectuais, que estejam de algum modo mais concordes com a atual marcha dos acontecimentos. [...] pensamento resoluto é o primeiro passo na mudança de ação, que, por sua vez, conduzirá a novas mudanças necessárias nos moldes da mente e do caráter (DEWEY, 1970, p. 64-65).

Diante desta proposição um reconhecimento fático é de que, para Dewey, é por intermédio da educação que se pode responder às constantes mudanças que ocorrem na sociedade. E, com isso, a escola se torna um espaço “micro” para as vivências das circunstâncias do espaço “macro”, que é a vida em sociedade.

Essa perspectiva de atuação da escola, por conseguinte, como resultado do processo educativo pressupõe que quando os sujeitos/estudantes estiverem exercendo a sua cidadania vão estar preparados por terem tido essa vivência prévia, ou seja, vão estar “educados para a vida”, sob a perspectiva de poderem tomar decisões sob uma ótica democrática. Afinal, “[...] não deve haver nenhuma separação entre vida e educação. As crianças não estão num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. Vida, em condições integrais e educação são o mesmo [...]” (DEWEY, 1978, p. 7).

Por isso que o ensino e a aprendizagem no espaço escolar devem se ocupar de questões de aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais etc. Com isso, cada sujeito “[...] se converte assim, em herdeiro do capital formado pela civilização” (DEWEY, 1954, p. 75).

Portanto, a educação se constitui como um poderoso artefato que está à disposição e contribui para a democracia, seja pela produção e/ou reprodução de valores. Tal condição está profundamente relacionada com as diferentes conformações e, por conseguinte, regramentos que a sociedade adotou para si, a exemplo do que retoma Dewey (1979, p. 23) para a estrutura da educação e o seu “principal” espaço de materialização:

A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive. Um código prevalece na família; outro, nas ruas; um terceiro, nas oficinas ou nas lojas; um quarto nos meios religiosos. Quando uma pessoa passa de um desses ambientes para outro, fica sujeita a impulsos contraditórios e acha-se em risco de desdobrar-se em personalidades com diversos padrões de julgar e sentir, conforme as várias ocasiões. Este risco impõe à escola uma função fortalecedora e integradora.

Para a concretização dessas proposições a postura requerida do professor é ativa à medida que este é quem possui, detém o conhecimento. E para isso o professor é quem tem a responsabilidade de criar as “condições” necessárias para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo que nessa perspectiva há espaço tanto para a educação “tradicional” quanto para uma educação “inovadora”, desde que o professor seja capaz de avaliar e compreender quais são as necessidades de seus alunos.

Essa avaliação está relacionada com a compreensão de que a educação se dá enquanto um processo de experiência, que respeita as individualidades e, portanto, a construção social que cada sujeito traz consigo. E, devido a isso, para Dewey (2011, p. 59):

O educador deve estudar as capacidades e necessidades do grupo particular de indivíduos com o qual ele está lidando e, ao mesmo tempo, deve organizar as condições que disponibilizem as matérias ou conteúdos de forma a proporcionar experiências que satisfaçam a essas necessidades e desenvolva essas capacidades.

A percepção dos sujeitos educandos como históricos e sociais, mediados pelo meio, justificam a aproximação de Dewey em refletir e expressar através dos seus escritos suas constatações sobre sociedade, democracia e educação. Mas como essa proposição de Dewey foi capaz de influenciar tão fortemente Anísio Teixeira? Os movimentos políticos e sociais, a nível internacional e nacional, eram próximos quando consideramos os movimentos totalitários e as oscilações no sistema produtivo e econômico. Entretanto, como as realidades políticas, sociais e econômicas podem aproximar-se educacionalmente?

Anísio Teixeira deixou um legado à educação brasileira. E, através das reformas educacionais propostas, especificamente para a educação pública, deixou demonstrado que a educação é fator essencial e necessário para o desenvolvimento econômico e social, com a devida superação das desigualdades.

O embasamento dessas reformas esteve associado aos pressupostos liberais os quais estavam relacionados com o contexto histórico de modernização e industrialização pelo qual o Brasil passava. E, também, a formação e influência intelectual que Anísio Teixeira recebeu de Dewey, as quais foram ressignificadas perante as necessidades brasileiras, especialmente pela incorporação e valorização da ciência, conforme o próprio Teixeira (1959) relata:

A generalização do novo método de conhecimento humano (o da ciência) ao campo da política, da moral e da organização social em geral será a grande tarefa das próximas décadas. John Dewey marcou os rumos e balizou as linhas para essa marcha da inteligência experimental por esses novos campos, marcha que lhes há de dar uma nova ordem, mais humana do que tudo que até hoje tenhamos conhecido [...] Dewey, cujo centenário de nascimento se celebra, continua a ser um simples precursor (TEIXEIRA, 1959, p. 11).

Tal postura, inclusive, oportunizou a transposição de seus pressupostos teóricos em ações concretas as quais foram percebidas por diferentes intelectuais do período de atuação de Anísio Teixeira, bem como por atuais intelectuais que, ao avaliarem as suas proposições, concluem que:

A sua maneira de pensar, partindo dos problemas com que se defronta no exercício das suas funções de homem público, localiza problemas reais da existência humana, para, cuidadosamente, aderindo ao experimentalismo e ao funcionalismo de Dewey, não apenas transplantar uma posição filosófica, mas encontrar respostas educacionais para problemas de um país em vias de desenvolvimento, como é o Brasil (MARTINS, 1977, apud SANTOS, 2016, p. 93).

Essa percepção acerca das concepções de Anísio Teixeira desvela que as proposições para a educação de um país estão completamente imbricadas com a sua história e com o seu processo de constituição enquanto nação.

De tal forma que nenhuma proposição relativa à educação, especialmente no contexto da pública, será neutra. Ou seja, toda proposição educacional contemplará uma intencionalidade a qual pode contemplar uma visão de “ser humano” ou meramente uma visão de “homem” que, respectivamente, é multidimensional e pode realizar escolhas autônomas ou apenas unidimensional, e que reproduz o que lhe é imposto enquanto mera “engrenagem” de um sistema.

E em virtude da conciliação de perspectivas percebe-se que nos escritos de Anísio Teixeira:

Sobejam uma preocupação sobre a formação de uma escola pública que fosse capaz de atender os futuros desafios porque a sociedade brasileira teria de passar, isto é, que desse conta da premente estabilidade e continuidade do processo social em mudança e do desenvolvimento industrial em ebulição (SANTOS, 2016, p. 93).

Diante do exposto, um fato inegável é que a escola, especialmente a pública, possui uma função social a qual pode ficar restrita aos pressupostos econômicos ou ser ampliada aos pressupostos democráticos. Um dos grandes feitos atribuídos a Anísio Teixeira foi o da luta e instituição pela escola pública brasileira, a qual tem associado intimamente o conceito da “escola para todos”.

Portanto, o pensamento social e político-pedagógico de John Dewey e Anísio Teixeira aproximam-se ao proporem a reconstrução dos sistemas educacionais a partir de uma perspectiva na qual as oportunidades educacionais sejam democratizadas e,

portanto, indiscriminadamente acessíveis a todos. Sendo que as aproximações de ambos estiveram fortemente relacionadas com a escola, especialmente a pública, desempenhando o papel de artefato responsável por dinamizar o progresso o qual está diretamente associado à concepção de mudança social que a educação oportuniza. Portanto, educação e mudança não estão dissociadas, à medida que:

A educação de um povo somente em parte se faz pelas suas escolas. Compreendida como o processo de transmissão da cultura, ela se opera pela vida mesma das populações e, mais especificamente, pela família, pela classe social e pela religião. A escola, como instituição voluntária e intencional, acrescenta-se a essas outras instituições fundamentais de transmissão da cultura, como um reforço, para completar, harmonizar e tornar mais consciente a cultura, em processo natural de transmissão, e, nas sociedades modernas de hoje, para habilitar o jovem à vida cívica e de trabalho, em uma comunidade altamente complexa e de meios de vida crescentemente especializados (TEIXEIRA, 2000, p. 189).

Logo, independentemente do período histórico a que esteja associado, o papel da escola e as consequências do processo educativo nunca serão neutros, podendo constituírem-se em espaços de autonomia ou de reprodução. Essa dicotomia talvez esteja sempre presente.

Afinal, quando no discurso, a “escola pública” possui em seu bojo a concepção de uma escola para todos, norteada por princípios democráticos. Implicitamente, são os ideais de igualdade, fraternidade e liberdade que se fazem presente e, portanto, os princípios do pensamento liberal. A partir dessa perspectiva, então, qual a relação da escola pública com o atual contexto político, econômico e social?

A tecnologia e o seu diálogo com a educação

O rápido desenvolvimento das tecnologias, em especial das tecnologias de informação e comunicação, provocou, e continua a provocar, a construção de novos paradigmas e mudanças comportamentais, de modo que as tecnologias conformam o nosso “*modus vivendi*” e nos impõem inúmeros desafios. E no contexto educacional, de imediato, parece que as tecnologias nos exigem “apenas” repensar as práticas pedagógicas para que possa ser garantido o ensino e a aprendizagem. Mas o desafio não se resume apenas a isso.

É necessário ir além, é preciso avaliar quais são os pressupostos teórico-metodológicos que estão vinculados aos discursos, às políticas e às práticas propostas para o uso das tecnologias na educação. Inicialmente, a máxima de Comenius, de

“ensinar tudo a todos”, é uma afirmação que vem sendo utilizada como possibilidade para justificar o uso das tecnologias na educação.

Afinal, a utilização de diferentes recursos tecnológicos, os quais se alternam entre hardwares e softwares, podem oportunizar a “personalização da aprendizagem²” de forma a atender a necessidade de aprendizagem de cada aluno. Bem como possibilitar que o aluno seja preparado para os desafios da realidade, especialmente a do mundo do trabalho, uma vez que “[...] melhor preparar as novas gerações foi e continua sendo preocupação de todas as sociedades modernas” (APPLE, 2005, p. 7).

Inclusive, Anísio Teixeira, estando a frente de seu tempo, já havia percebido a necessidade e a inevitabilidade de se considerar a presença e o impacto das tecnologias na educação:

Acrescente-se que já não recebemos o aluno como uma página em branco que pedagogos antigos imaginavam, mas como um ser humano vitalizado e alerta, com uma massa informe de experiência em sua cabeça, que não recebeu tanto da família e da vizinhança mais ou menos eclipsada, mas de seus pares, do transistor, do rádio e da televisão. (Caminha-se para tornar o estudo crítico desses meios de comunicação um dos pontos fundamentais da educação escolar.) Esse novo aluno, vivo e ativo pela sua participação fora da escola na difusão oral e visual da cultura-ambiente, é um desafio ao mestre, que lhe parece distante e estranho (TEIXEIRA, 1969, p. 384).

Mas haveria outras motivações implícitas para o uso da tecnologia na educação? Por qual motivo as políticas públicas educacionais têm investido em tecnologia para a educação? E qual é a intencionalidade desse investimento?

Stephen Ball (2014, apud GRIMM, 2017, p. 27) propõe que é necessário avaliar as políticas educacionais, especialmente as que objetivam a aquisição de tecnologia educacional, à medida que “mesmo diante de políticas “cheia[s] de boas intenções” cabe um olhar de desconfiança e uma postura impertinente”.

Logo, as políticas públicas educacionais para o uso de tecnologia na educação requerem que algumas reflexões e convicções sejam constantes. Afinal, para Selwyn (2017):

² Este tem sido um conceito de recorrente proposição, dada a sua íntima articulação com o atual contexto econômico, político e social que é envolto de tecnologia. Autores como Bacich e Moran (2017); Bacich, Neto e Trevisani (2015) e Horn e Staker (2014) são alguns dos autores que têm abordado sobre essa temática.

Muitos dos questionamentos mais importantes em torno da educação na era digital são fundamentalmente questões políticas que devem sempre ser levantadas acerca da educação e da sociedade – ou seja, questões acerca do que é a educação e sobre o que ela deveria ser (SELWYN, 2017, p. 89).

Essa proposição aproxima-se das reflexões propostas por Dewey (2002, apud GALIANI e MACHADO, 2004, p. 128), à medida que concomitantemente a uma teoria educacional há implícita uma teoria de Estado e uma teoria de democracia:

[...] Eu acredito que a escola é principalmente uma instituição social. Educação é um processo social [...]. Eu acredito que educação, então, é um processo de viver e não uma preparação para viver no futuro. Eu acredito que a escola tem que representar a vida presente e ela continua na casa, no bairro, ou no playground.

Sendo que, em Anísio Teixeira (2000, p. 25), há aproximação do anteriormente proposto quando reconhece que:

[...] Transforma a sociedade nos seus aspectos econômicos e sociais, graças ao desenvolvimento da ciência, e com ela se transforma a escola, instituição fundamental que lhe serve, ao mesmo tempo, de base para a sua estabilidade, como de ponto de apoio para a sua projeção.

Portanto, a partir das reflexões propostas por Dewey e Anísio Teixeira, o espaço escolar jamais está dissociado do contexto econômico, político e social, sendo afetado diretamente por estes. De forma que, independentemente da política educacional a ser implantada, se para o uso ou não de tecnologia, por exemplo, um ato que precisa preceder qualquer adoção de uma “política educacional” no âmbito da escola é o reconhecimento de qual “discurso e aposta” está vinculado.

Para que, com isso, enquanto sujeitos da educação, possamos efetivamente fazer escolhas conscientes em detrimento de modismos. Dewey e Anísio Teixeira, a partir de suas biografias, no que tange às tecnologias da educação, não apresentam manifestações explícitas quanto a fazer uso ou não de tecnologias na educação, certamente em virtude do período histórico a que estiveram associados.

Mas nos deixaram importantes contribuições para refletirmos sobre as tecnologias, sempre a partir de uma leitura do contexto macro, especialmente para que possamos compreender e agir efetivamente para onde desejamos que a “educação” nos conduza em detrimento da tecnologia.

Bem como explicitam em suas reflexões que, independentemente do tipo de tecnologia, essas, em algum momento, afetarão a educação, à medida que os diferentes artefatos que a sociedade utiliza para executar seus processos precede de compreensão, o que pressupõe um processo de ensinar e aprender. O qual, atualmente, é indissociável da tecnologia.

Considerações finais

Procuramos apresentar aqui alguns elementos para contribuir sobre a reflexão da educação contemporânea, a partir das perspectivas de intelectuais clássicos como John Dewey e Anísio Teixeira. Os seus pressupostos se demonstram atemporais e, portanto, suas contribuições possibilitam refletir sobre como se deu e como se está dando o contexto educacional. E, com isso, demonstram que a educação, efetivamente, ao longo da história, influenciou e foi influenciada, definiu e foi redefinida, organizou e foi reorganizada.

Entretanto, é nesse “movimento dicotômico” que a educação é capaz de exercer os seus diferentes papéis, especialmente na mobilização da reconfiguração dos espaços de produção das políticas econômicas e sociais para que, efetivamente, haja autonomia em detrimento da reprodução. Todavia, para que esse movimento continue a ocorrer torna-se essencial que os espaços formativos dos profissionais de educação oportunizem a contínua reflexão a partir do que ocorreu ao longo da história.

Essa foi uma das propostas da disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo, a partir da reflexão dos clássicos que se constituem na e pela história, pois, como romanceou Miguel de Cervantes (2005, p. 59), “[...] a história é êmula do tempo, repositório dos fatos, testemunha do passado, exemplo do presente, advertência do futuro”.

O conhecimento oportuniza aos sujeitos que sejam cada vez mais conscientes de seu entorno no intuito de serem protagonistas de sua trajetória, em detrimento de serem reprodutores dos equívocos narrados pela história.

Portanto, independentemente do contexto, retomar aos clássicos é uma possibilidade ímpar de compreensão e reflexão do porquê o mundo está como está e também um mobilizador do que o mundo pode vir a ser.

Referências

- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.
- BARROS, C. M. de. **O conceito de modo de produção**. Texto para aula. Curso Livre de Humanidades – UMESP, 2010. Disponível em:
<https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934137/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%A1sicos0_MODO_DE_PRODU%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 29 dez 2020.
- CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CERVANTES, M. de S. **Dom Quixote**. Tradução de Francisco Lopes de Azevedo Velho de Fonseca Barbosa Pinheiro Pereira e Sá Coelho Antônio Feliciano de Castilho. São Paulo: EbooksBrasil, 2005. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00008a.pdf>> Acesso em: 08 mar. 2021.
- COMPARATO, F. K. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/ea/v25n72/a20v25n72.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DEWEY, J. Meu Credo Pedagógico. In: D'ÁVILA, A. **Pedagogia**: Teoria e Prática. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.
- DEWEY, J. **Liberalismo, Liberdade e Cultura**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GALIANI, C.; MACHADO, M. C. G. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/344/349>>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- GRIMM, V. **Política de distribuição massiva de laptops educacionais no Brasil (2005-2013)**: contextos, agentes e disputas. Florianópolis, 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Disponível em:
<<http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000041/00004199.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2020.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Y. C. C. P. **Formação e Docência**: a construção de um conhecimento integrado no curso de Pedagogia – mobilizando saberes e enfrentando incertezas no ensino de ciências naturais. Florianópolis, 2004, 265 f. Tese (Doutorado em Educação – Ensino de Ciências Naturais) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87593/202396.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, W. da S. **O liberalismo em Anísio Teixeira**: os fundamentos para uma educação pública. Campinas, 2016, 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304996/1/Santos_WilsondaSilva_D.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Orgs.). **Educação e tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

TEIXEIRA, A. Dewey e a filosofia da educação. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 85, dez. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/dewey.html>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, A. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação, ou, a Transformação da Escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VALÉRY, P. **Variedades**. Tradução de Maíza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2000.

Práticas investigativas no ensino de ciências nos anos iniciais na perspectiva da alfabetização científica

Mônica Dias Vieira Quadros*

Resumo

Este texto objetiva analisar artigos que discutem as relações do ensino das Ciências construídas historicamente, na qual foram identificadas a partir de uma experiência com práticas de iniciação à pesquisa, desenvolvida na perspectiva da alfabetização científica, concebendo o ensino como investigação, realizada entre 2014 a 2016, em uma escola municipal na rede pública municipal de Florianópolis. Os resultados mostraram que as intenções relacionadas às mudanças das reformas curriculares no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1980, estavam também relacionadas à necessidade de formar novos cientistas para o mercado de trabalho, assim como uma preocupação em tornar sujeitos mais críticos para que pudessem realizar uma leitura do mundo que fazem parte, compreendendo a realidade a fim de que possam transformá-la para melhor. Sendo assim, aponto que o ensino de ciências através da perspectiva da alfabetização científica qualifica o trabalho realizado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Pesquisa como princípio científico e educativo. Alfabetização científica e ensino de Ciências.

Introdução

Este texto surgiu a partir de uma proposta da disciplina do mestrado em educação, “Pensamento educacional contemporâneo”, realizada no segundo semestre de 2020, na Universidade do Estado de Santa Catarina, e tem como objetivo relacionar o tema do projeto de pesquisa com os autores lidos na referida disciplina. E o autor escolhido para dialogar com esse trabalho foi John Dewey¹. Pretende-se socializar as reflexões realizadas com base nas experiências empíricas que instigaram a constatar a relevância de trabalhar a alfabetização científica² nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir

* Mestranda em educação – PPGE/UEDESC, Pedagoga, Especialista em Mídias na Educação, Professora de Tecnologia Educacional da rede municipal de ensino de Florianópolis.

E-mail: monica.quadros@prof.pmf.sc.gov.br

¹ (1859-1952) – um dos filósofos e pensadores na área da educação mais reconhecido no mundo.

² Segundo Chassot (2018), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Marques e Marandino (2018), Santos (2007), Sasseron e Carvalho (2011), Mohr (2002) e Fourez (1997), trabalhar o ensino de ciências, na perspectiva da alfabetização científica, possibilita aos estudantes participarem do processo democraticamente, realizando tomada de decisões e de resoluções de problemas relacionados à ciência e à tecnologia, no seu dia a dia, para que seja possível uma intenção na sociedade em que vivemos, com intuito de

do trabalho realizado na ação educativa – a pesquisa como princípio científico e educativo³. Após três anos de trabalho com essa metodologia percebeu-se que era necessário buscar leituras que colaborassem com a formação enquanto professora pesquisadora, pois, no decorrer dessa experiência, identificou-se que havia outras formas de ensinar diferentes dos métodos tradicionais de ensino que vinha realizando durante a docência, metodologia essa que o professor só transfere o conhecimento e o aluno é concebido como um agente passivo.

O objetivo do projeto era tornar os alunos protagonistas, produzindo seu próprio conhecimento e mudando, então, a visão de que o professor exerce uma condição de instrucionista. Freire (2007, p. 22) corrobora com essa visão quando diz que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Nesse sentido, o mais valioso da pesquisa é que todos estão constantemente aprendendo uns com os outros, parafraseando Freire (2007, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar alguma coisa a alguém”.

Ao desenvolver esse trabalho com a pesquisa como princípio científico e educativo e observar as pesquisas realizadas pelos alunos, no final dos três anos dessa experiência e por buscar por leituras que colaborassem com o trabalho como pesquisadora, percebeu-se que as discussões realizadas se aproximavam com a perspectiva que a alfabetização científica propõe, pois, ao permitir e proporcionar discussões entre os alunos nos temas voltados para o ensino de ciências da natureza, esse era um tema que os alunos sempre escolhiam para suas pesquisas, assim, acredita-se que isso tenha relação com seus interesses e curiosidades. Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre o tema em específico levantou-se a questão relacionada à Ciência como conhecimento construído historicamente.

Sendo assim, o objetivo desse texto é fazer com que os sujeitos percebam que o ensino de Ciência, trabalhado atualmente nos anos iniciais, tem na sua história a construção do conhecimento no qual os sociólogos, filósofos e cientistas tiveram papel fundamental nessa estruturação. É necessário levar essas informações de forma que contribuam para que os estudantes possam perceber a relevância de realizar essas discussões em sala de aula e que seja possível colocar no seu dia a dia, relacionando com as suas experiências.

transformá-la. Esse termo vem sendo discutido desde o final do século XX na Inglaterra, EUA, Portugal e mais recentemente no Brasil.

³ A pesquisa como princípio científico e educativo, abordado por Pedro Demo (1990), foi o meio norteador da ação educativa vivenciado pela pesquisadora entre os anos de 2010 a 2016.

Uma breve socialização dos projetos realizados – o projeto Aprender a Conhecer: Pesquisar de Corpo Inteiro

Esse trabalho foi realizado entre 2014 a 2016⁴, em uma escola da rede pública municipal de Florianópolis, no bairro da Costeira do Pirajubaé, e que, no ano de 2014, iniciou um projeto norteador baseado na pesquisa como princípio científico e educativo, no qual tem como objetivo desenvolver práticas de pesquisas que permitiram aos educandos uma prática voltada para experimentação. O propósito do projeto da instituição consiste em desenvolver novas formas de ensinar e aprender por meio da pesquisa, tendo o protagonismo dos alunos e do educador como instrumento constitutivo do conhecimento.

Em 2014, foi abordado o tema “Animais da ilha de Santa Catarina”⁵ que visava descobrir quais eram os animais pertencentes à fauna da ilha. Já em 2015 o tema foi “Plantas Carnívoras”. A experiência com essa pesquisa possibilitou uma publicação no caderno do PNAIC. Em 2016 foram realizadas duas pesquisas: Arraias⁶ e Tubarões⁷, em parceria com a bibliotecária. Os estudantes realizaram várias atividades de pesquisas: saídas de estudos, visita a museus, laboratórios de pesquisa, zoológicos, leitura de revistas científicas, como a CHC – Ciência Hoje para Crianças, entre outros.

Nessa experiência foi possível realizar um trabalho articulando os conteúdos curriculares de 3º ano (2014 e 2015) e 4º ano (2016), os quais foram trabalhados interdisciplinarmente. Nesse sentido, Wendhausen (2019, p. 407) afirma que

O projeto aprender a conhecer deverá estar integrado ao currículo escolar que está sujeito às variações necessárias para o seu desenvolvimento e execução. A metodologia deverá ser utilizada como ponto de partida para o desenvolvimento e articulação de todos os componentes curriculares, sendo a linha mestra do trabalho.

⁴ Vale ressaltar que esse relato de experiência com projetos é do período de 2014 a 2016, realizado na rede pública municipal de Florianópolis. Entretanto, a mesma ideia de metodologia de pesquisa também foi realizada no Colégio de Aplicação, de 2018 a 2019, período que lecionei nessa escola e, a partir de 2020, essa mesma ideia de pesquisa foi desenvolvida através do letramento digital na rede municipal de ensino de Florianópolis, mas, no entanto, não é desenvolvido atualmente como professora regente, mas, sim, com o trabalho desenvolvido como professora auxiliar de tecnologia educacional, pois no início do ano de 2020 fui efetivada nesse cargo na rede municipal.

⁵ Endereço do blog: <<http://animaisdailha.blogspot.com/2014/>>.

⁶ Fanpage do projeto Arraias: <<https://www.facebook.com/projetoarriais/>>.

⁷ Fanpage do projeto Tubarões: <<https://www.facebook.com/projetotubaroes/>>.

Essa proposta foi ao encontro do que a alfabetização científica propõe: tornar os alunos críticos e, dessa forma, facilitar sua leitura de mundo, permitindo que os estudantes se tornem agentes capazes de transformar o mundo em que vivem para melhor.

A visão histórica do ensino de ciências escolar

Durante a execução das pesquisas na escola percebeu-se que toda discussão estava voltada para fazer com que o aluno desenvolvesse a capacidade de ler e conhecer o mundo, interpretando fenômenos e resolvendo problemas em sua realidade. Essa experiência fez com que eu me interessasse em levar essa prática para o mestrado acadêmico, pois senti necessidade de me aprofundar melhor no assunto. Visto que toda discussão e atividades desenvolvidas com os alunos durante as pesquisas realizadas estavam baseadas nos conceitos que Lorenzetti e Delizoicov (2001) sustentam.

Sendo assim, as atividades que podem auxiliar na compreensão dos conceitos do ensino de ciências nos anos iniciais são: o teatro, visita a museus, zoológicos, leitura de revistas científicas (*Ciência Hoje das Crianças*), entre outras. Essas estratégias foram utilizadas durante a minha docência na escola, o que resultou na elaboração do meu projeto de pesquisa para o mestrado que tem como objetivo identificar se as práticas educativas realizadas pelas profissionais da instituição também estavam sendo desenvolvidas na perspectiva da alfabetização científica.

Chassot (2018) afirma que é através da alfabetização científica que podemos possibilitar aos nossos estudantes uma leitura crítica do mundo, permitindo que se tornem agentes capazes de transformar a realidade em que vivem para melhor.

Para Marques e Marandino (2018), proporcionar aos estudantes um contato com o conhecimento científico, seja por meio de museus, zoológicos, exposições, entre outros, possibilita que o sujeito esteja vivenciando o processo e se aproximando de elementos da cultura científica. Todos os estudos voltados para a discussão da Alfabetização Científica no Brasil, a partir do século XX, apontam que houve um processo no qual Santos (2007) faz um levantamento histórico da Ciência no mundo, a partir de uma perspectiva de que pode ser compreendida através de uma linha do tempo do ensino da Ciência como conhecimento e que será apresentada nesse texto.

Santos (2007) afirma que essa visão teve sua origem no século XVI, pois Francis Bacon (1561 – 1626) já mencionava que a ciência deve estar a serviço da humanidade. E, no século XIX, a ciência já era incorporada nos currículos escolares na Europa e nos EUA e que, no século XX, a alfabetização científica ou letramento científico já estavam

sendo debatidos. Aqui podemos destacar os trabalhos de John Dewey, que nos EUA defendia a importância da educação científica através do método de investigação, que atualmente vem sendo utilizado como uma estratégia de ensino para a área de ciências.

Dewey (2011, p. 84) ressalta que “[...] a importância de se levar os alunos a compreensão do conhecimento científico não se esgota com a percepção das questões sociais da atualidade que tais conhecimentos nos permitem ter”.

Vale contextualizar aqui a conjuntura histórica marcada pela educação do fim do século XIX e XX, proposta por Dewey, devido ao contexto histórico da época em que ele iniciou seus estudos na área e que ficou conhecido como um pensador pragmático. Precisamos lembrar o fato das crises ocorridas no início do século XX, nos EUA, recorrentes da crise de 1929 e do New Deal, de 1933, fatos que fizeram com que o país passasse por enfrentamentos relacionados ao desemprego e questões políticas envolvidas que desencadearam os estudos de John Dewey em relação ao liberalismo.

Por isso, Dewey traz as ideias do pragmatismo para a educação, pois, para ele, o conhecimento deveria se aproximar da experiência cotidiana, ou seja, a substituição do modelo dogmático para o método experimental. Para Andrade (2011), Dewey participa de um processo importante nessa época, pois visava a educação escolar de forma que houvesse a possibilidade de tornar uma sociedade mais humanizada, podendo, assim, contribuir para um projeto democrático. Por isso a concepção de conhecimento é reconstruída e passa a integrar os objetos da Ciência, o que Dewey chamou de “experiência”. Para o filósofo, ela vai ter um grande significado “[...] quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de conhecimentos que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para novas experiências” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 36).

Segundo Andrade (2011, p. 123), para Dewey “[...] a Ciência se constitui como um método de observação, reflexão e verificação”. O autor menciona, ainda, que Dewey apodera-se do conceito de método científico para reunir as etapas que definem a investigação científica.

As ideias de Dewey não foram implementadas institucionalmente devido ao poder político da época. E o autor ainda ressaltava que

[...] enquanto a educação tradicional tem como base o conceito de organização do conhecimento quase que completamente desatrelada da experiência de vida presente do aluno, e educação baseada nessa experiência, por sua vez, deve desprezar a organização de fatos e ideias (DEWEY, 2011, p. 85).

Entretanto, no final do século XX, o conceito de experiência é retomado, tanto nos EUA quanto no Brasil. Mas o que aconteceu no mundo de fato para que a Ciência como conhecimento não ficasse apenas dentro dos laboratórios e fosse pensada no currículo escolar? Houve um movimento científico que atribuía supervalorização ao domínio do conhecimento científico em relação às demais áreas, assim, tornou-se um movimento mundial em defesa da educação científica. Acredita-se, primeiramente, que os filósofos, sociólogos e cientistas sociais estariam preocupados com a educação científica, assim como educadores e pesquisadores. Sasseron (2015) menciona Bruno Latour para dizer que as atividades científicas não são específicas de seres iluminados. Segundo a autora, “[...] proposições são construídas como forma de apoiar e de sintetizar fatos e evidências em análise, assim como fatos e evidências podem ser construídos para sustentar proposições” (SASSERON, 2015, p. 55).

Entretanto, a Ciência deixou de ser algo restrito aos laboratórios e cientistas e passou a ter ênfase nos currículos escolares a partir de contextos históricos com o lançamento do satélite Sputnik, em 1950, e o agravamento de problemas ambientais em 1970. Essa situação, segundo Santos (2007), fez com que os Estados Unidos saíssem em busca de novos cientistas e procurou a alteração curricular, dando ênfase a projetos curriculares relacionados às metodologias científicas e currículos com ênfase nas ciências da natureza.

Chassot (2018) corrobora com a afirmação acima, visto que os EUA haviam saído na corrida espacial, mas que a União Soviética acabou lançando primeiro o satélite. O autor confirma que, após essa situação, a proposta era realmente formar cientistas, o que tornou as feiras de ciências em grandes espetáculos e shows. Para Chassot (2018, p. 122), “[...] devemos fazer do ensino de Ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos e alunas”, fazendo com que a ideia de se discutir a Alfabetização Científica nas escolas seja cada vez mais ampliada. Para ele, é preciso se discutir: para que, o que e como ensinar Ciências.

O autor afirma que, muitas vezes, o que ensinamos na escola não serve para nada e não passa de uma reprodução de dominação; esses conhecimentos, no ensino fundamental, são inúteis e continuaram sendo no ensino médio, pois não passam de atividades de memorização, e poderia ser ensinado algo que contribuísse para entender a vida, não apenas para fazer leitura de mundo, mas que possam realizar transformações nele. Para isso, é preciso tornar o ensino menos dogmático e abstrato. Dewey (2011) corrobora dizendo que o simples fato do ensino de aritmética, geografia, história, entre outros, serem ensinados de forma fragmentada, resulta na falta de

relações com situações reais da vida, ficando desconectado do resto da experiência do educando.

Já no Brasil, Andrade (2011) ressalta a reforma curricular nas décadas de 1950 e 1960. O país passava por uma crise na falta de matéria-prima e produtos industrializados, durante e após a segunda guerra mundial, ou seja, a mudança curricular teve uma preocupação voltada ao mercado de trabalho. Krasilchik (2000, apud ANDRADE, 2011, p. 124) afirmam que

[...] o processo de industrialização do Brasil dependia do progresso da Ciência e da Tecnologia e, assim, as mudanças curriculares no ensino de Ciências preparariam os jovens para suprir a demanda de pesquisadores que impulsionariam o desenvolvimento científico e o consequente progresso do país.

Mesmo que Dewey não tenha se referido ao ensino de Ciências, Andrade (2011) ressalta que ele propôs a perspectiva investigativa no contexto escolar, no início do século XX, com o objetivo de formar uma sociedade mais democrática e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento social. Já no Brasil, o movimento realizado entre as décadas de 1950 e 1960 impulsionava também o desenvolvimento científico, econômico e social, fazendo com que os sujeitos envolvidos nessa nova geração desenvolvessem o interesse pela Ciência, forjando uma nova geração de cientistas.

Uma contextualização histórica do tema é abordada por (TRIVELATO e SILVA, 2011, apud OLDONI; LEITE; FELIPE, 2018, p. 2), afirmando que a disciplina de Ciências é muito nova no ensino fundamental, historicamente falando,

Anteriormente a promulgação da LDB de 1961 as aulas de Ciências eram apenas ministradas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial. A obrigatoriedade das Ciências no Ensino Fundamental I e II, se deu a partir do ano de 1971 com o cumprimento da Lei nº 5.692.

Levando em conta uma perspectiva histórica de elaboração de políticas públicas que orientam a educação e suas implicações no campo do ensino de ciências, traremos aqui os estudos de Borba et al. (2017), que realizaram uma pesquisa nos documentos da UNESCO que apresentaram a formulação de objetivos a serem alcançados até 2015 pela Cúpula de Dakar, no qual o ponto chave foram os objetivos atribuídos à UNESCO, que tinha como tarefa a coordenação de ações nos países parceiros. Os documentos

reforçam a ideia de que a educação atrelada ao desenvolvimento econômico seria uma forma de salvação, entretanto, os estudos evidenciam que só os sistemas escolares não seriam capazes de alterar a realidade dos educandos, por não alterarem o modelo social vigente.

Os autores fazem menção a um documento denominado *Current challenges in Basic Science Education* (UNESCO, 2011), no qual explicam que seria uma “[...] crítica ao Ensino de Ciências no Brasil e aponta caminhos ‘inovadores’ para a resolução de deficiências na alfabetização científica em nosso país” (UNESCO, 2011, apud BORBA et al., 2017, p. 3).

Os autores trazem, também, as questões levantadas pelo programa de avaliação PISA, da OCDE – 2000 a 2012 –, e afirmam que o programa Educação para Todos no Brasil avaliava os índices do país como tendo um desempenho muito baixo, mas que obteve melhora de 8% no ensino de ciências. “Tal performance no PISA seria alarmante, pois, para a UNESCO (2011), o crescimento econômico do Brasil dependerá diretamente do avanço na alfabetização científica” (UNESCO, 2011, apud BORBA et al., 2017, p. 7).

Sasseron (2008) traz na sua pesquisa de doutorado informações de que, em junho de 1999, em Budapeste, na Hungria, aconteceu a “Conferência Mundial sobre a Ciência para o Século XXI: Um novo compromisso”. Nesse evento houve a participação de pesquisadores da área de Ciências e Ensino de Ciências de vários países, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Conselho Internacional para a Ciência (ICSU). A autora menciona que ao final do evento foi elaborado um documento chamado “Declaração sobre a Ciência e o Uso do Saber Científico”, que ficou conhecido como “Declaração de Budapeste”.

Uma das pautas dessa reunião estava relacionada à ciência e sociedade, cujo o objetivo era instaurar e fortalecer as relações, com intuito de resolver problemas mundiais e, para isso, a inserção dos conhecimentos científicos seria uma forma de oferecer qualidade de vida às futuras gerações, levando a todos os países a consciência da responsabilidade de utilizar esses conhecimentos para diferentes situações. A autora menciona, ainda, que durante a conferência foi redigido um documento chamado “Programa em prol da Ciência: Marco geral de ação”, com orientações e diretrizes. Ela também cita sobre a relação entre as universidades, pesquisas científicas e o ensino das disciplinas científicas através de ensino por investigação, para que os estudantes tenham contato e se envolvam com os conhecimentos científicos para que estejam em contato com os problemas reais.

Sendo assim, deixaram explícita a preocupação com o ensino de ciências, e, para isso, deve-se centrar na formação de professores, preparando profissionais para trabalhar com a divulgação científica em locais de aprendizagens não formais, cujo objetivo maior é a formação de sujeitos capazes de tomar decisões que afetam a sua vida e a sociedade. Por isso, o objetivo maior dessa declaração não está centrado na formação de especialistas que visam a carreira de cientistas, mas na formação de todos os cidadãos.

Considerações finais

Acredita-se que a educação tem passado por diversas transformações, evoluções e revoluções. Não se sabe, ainda, qual adjetivo pode-se utilizar. Contudo, sabemos que as avaliações internacionais estão colocando o Brasil em uma posição que não condiz com todos os esforços que os educadores, em todas as esferas, têm realizado para que o país saia dessa visão de educação não qualificada. Se ainda existe uma visão instrucionista e pautada na transferência de conhecimento, sabemos que os alunos não aceitam mais serem agentes passivos dessas metodologias. O “Projeto Aprender a Conhecer – Pesquisar de Corpo Inteiro”, o qual tem como objetivo desenvolver práticas de iniciação à pesquisa, proporciona aos estudantes buscarem suas hipóteses para suas dúvidas através do método investigativo, na perspectiva da alfabetização científica, possibilitando que se tornem sujeitos capazes de compreender notícias de jornais e até mesmo as *fake news*. À luz da Ciência, objetivando uma aproximação dos conhecimentos científicos dos conhecimentos escolares, é muito importante desde o início do processo de escolarização e pela experiência do projeto, sabermos que é possível de ser realizado.

Sendo assim, compreende-se que o objetivo inicial do investimento no ensino de Ciências tinha, inicialmente, uma visão voltada ao mercado de trabalho, visando mão de obra, buscando por mais cientistas. Entretanto, com o passar do tempo verificou-se que os modelos de métodos científicos proporcionam aos educandos maior interesse pela Ciência como conhecimento, fazendo com que esses sujeitos se interessem em resolver problemas relacionados a sua comunidade, pois essa perspectiva faz com que eles tomem uma postura menos passiva e utilizem esses conhecimentos científicos, tornando-se potentes aliados desde o início da vida escolar dos educandos, objetivando transformarem-se, também, em formadores de opiniões.

Referências

- ANDRADE, G. T. B. de. Percursos históricos de ensinar ciências através de atividades investigativas. **Ens. pesqui. educ. ciênc.** [online], Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 121-138, 2011.
- BORBA, R. C. do N.; ANDRADE, M. C. P. de; SOARES, A. G.; PICCININI, C. L. A UNESCO e suas formulações para a educação: o ensino de ciências em debate. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0421-1.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2018.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FOUREZ, G. **Alfabetización Científica Y Tecnológica**. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 1, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v3n1/1983-2117-epec-3-01-00045.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170831.pdf>>. Acesso em: 13 nov 2020.
- MOHR, A. **A natureza da educação em saúde no ensino fundamental e os professores de ciências**. 2002. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2002.
- OLDONI, J. F. W. B.; LEITE, R. F.; FELIPE, L. M. Análise de artigos científicos nacionais sobre a alfabetização científica. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2018, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: [S.n.], 2018. Disponível em: <<https://sepeq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/07851985986/10>>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n36/a07v1236>>. Acesso em: 28 out. 2020.
- SASSERON, L. H; CARVALHO, A. M. P. de. **Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula**. 2008. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica.

Investigações em Ensino de Ciências, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em:

<<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/246/172>>. Acesso em: 28 out. 2020.

SASSERON, L. H. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 17, nov. 2015.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In: WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs.). **John Dewey**. Coleção Educadores Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. p. 33-38.

WENDHAUSEN, M. **Movimento dialético entre participar e pesquisar**: a percepção de uma comunidade escolar sobre uma escola que se faz no caminho. 2019. 404 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

O ensino da compreensão leitora em livros didáticos alinhados com a BNCC 2017: uma discussão pela perspectiva Freiriana

Maria Eduarda Fernanda de Fraga*

Resumo

O presente *paper* objetivou discutir os resultados de uma pesquisa bibliográfica pautada na perspectiva Freiriana, que analisou o livro didático *Ápis*, de português, do 4º ano, procurando identificar quais os componentes de compreensão leitora, de Català et al. (2001), eram abordados nas atividades do texto; analisar se todos foram trabalhados ao longo do livro; e identificar se o livro apresenta estratégias de leitura de Solé (1998). Com isso, percebeu-se que o instrumento de pesquisa foi o primeiro livro dessa disciplina, recebido pelas escolas da rede de Florianópolis, que estava alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (2017). Os resultados demonstram que as atividades abordavam todos os componentes de compreensão, apresentando estratégias que ocorrem antes, durante e após a leitura.

Palavras-chave: Compreensão de Leitura em Livros Didáticos. Base Nacional Comum Curricular. Paulo Freire.

Introdução

A leitura e a escrita são habilidades importantes para qualquer sujeito, já que estamos rodeados por elas todos os dias. Mesmo para quem não tem gosto pela leitura, ela se faz necessária para atividades simples do dia a dia, como entender placas, pegar ônibus, entre outras coisas. Mesmo que essa importância seja clara para toda a sociedade, os resultados das provas nacionais, como o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (BRASIL, 2019), continuam mostrando a dificuldade dos jovens brasileiros quando o quesito é leitura e compreensão de leitura.

O que move este trabalho é o interesse pela compreensão de leitura, como a entende Català et al. (2001). Na escolarização formal, o primeiro objetivo nos anos iniciais é preparar a criança para adentrar ao mundo letrado. Para isso, são apresentadas as letras e seus respectivos fonemas, ensinando-as a primeira parte da leitura, a decodificação. Porém, a compreensão de texto não é ensinada explicitamente como a alfabetização. Há algum tempo era senso comum que a compreensão de leitura dependia da capacidade ou inteligência de cada sujeito, não se pensava que da mesma

* Pedagoga, mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – UDESC.
E-mail: nanda_fraga_muller@hotmail.com

forma que se ensina a leitura, ensina-se também a compreendê-la. Graças às pesquisas recentes nessa área, como a de Silvano (2019), é possível entender que a compreensão de leitura pode, sim, ser ensinada e que as crianças que são ensinadas de forma explícita a compreender textos demonstram resultados melhores em compreensão do que as que não são.

Através de uma bolsa de iniciação científica a autora conheceu um Programa de intervenção, intitulado “O Ensino da Compreensão Leitora: da teoria à prática pedagógica” (VIANA et al., 2010), que objetiva promover maior compreensão de leitura aos alunos, ensinando-os estratégias explícitas de compreensão. As estratégias utilizadas pelo Programa são baseadas nos cinco componentes dos processos cognitivos e metacognitivos utilizados para compreender um texto, segundo Català et al. (2001). Sendo eles: a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial, a compreensão crítica e a metacompreensão.

Reunindo o conhecimento da importância do ensino explícito com o fato de que em 2019 todas as escolas da rede de Florianópolis inscritas no PNLD receberam os mesmos livros didáticos, essa pesquisa debruçou-se em analisar como a compreensão leitora é trabalhada no livro didático de Língua Portuguesa *Ápis* (TRINCONI et al., 2017). Para isso, foi necessário identificar quais os componentes de compreensão foram trabalhados nas atividades, analisar como eles foram trabalhados ao longo das unidades e identificar se o livro apresentava alguma estratégia para ajudar na compreensão dos textos. Após apresentar os dados resultantes dessa pesquisa, este artigo objetivou construir uma discussão pela perspectiva Freiriana.

Metodologia

Os livros didáticos selecionados pelas escolas participantes do PNLD 2019 foram os livros da coleção *Ápis*, da Editora Ática. Como a pesquisa era em nível de graduação e o pouco tempo para analisar o livro didático foi considerado, decidiu-se investigar apenas um livro didático, o de Língua Portuguesa do 4º ano do ensino fundamental. A escolha da disciplina pautou-se no fato de ser ela responsável pelo ensino da leitura (BRASIL, 2017). Quanto à escolha do nível de escolaridade, partiu-se do entendimento de que o 1º e 2º anos constituem-se como ciclos de alfabetização (BRASIL, 2017) e o 3º ainda é considerado como uma etapa em que a alfabetização é consolidada. Portanto, nessas etapas, como o foco é a alfabetização, provavelmente poderiam ser encontradas atividades voltadas para a compreensão literal. Nessa linha de pensamento, idealizando que as crianças aprendem a ler nos ciclos de alfabetização, ao 4º ano os alunos deveriam ter a decodificação automatizada, podendo, assim, focar na compreensão de texto.

Sendo assim, as questões do livro poderiam envolver todos os componentes da compreensão leitora.

Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e básica, foram utilizados materiais já elaborados, como livros e artigos científicos (GIL, 2008). Então, após a escolha do instrumento de pesquisa e a leitura dos materiais separados, foram definidos os parâmetros de análise da pesquisa. Para analisar as questões de compreensão do livro foram escolhidas as classificações de Català et al. (2001). Para as estratégias de leitura o parâmetro foi Solé (1998). Para facilitar a análise das atividades de compreensão do texto, a autora utilizou o quadro 1, disponibilizado no Programa de ensino de compreensão de leitura (VIANA et al., 2010), com o intuito de consultá-lo ao longo da pesquisa para relembrar as características de cada componente. Porém, o quadro não contempla a metacompreensão, o quinto componente da compreensão leitora, que é a capacidade do leitor de reconhecer seus próprios mecanismos para alcançar o sentido do texto lido. Com isso, quando surgia alguma dúvida, a pesquisadora voltava à obra de Catalá et al. (2001).

Para facilitar a análise das estratégias de leitura dispostas no livro foi criado o quadro 2, que resume quais seriam as estratégias que acontecem antes, durante e após a leitura, segundo Solé (1998). A seguir, encontram-se os quadros citados.

Quadro 1 – Tipos e Estratégias de Compreensão Leitora

TIPO	DEFINIÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO
Compreensão Literal	Reconhecimento de toda a informação explicitamente incluída num texto: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de ideias principais • Reconhecimento de uma sequência • Reconhecimento de detalhes • Reconhecimento de comparações • Reconhecimento de relações de causa-efeito • Reconhecimento de traços de carácter de personagens
Reorganização	Sistematização, esquematização ou resumo da informação, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo de forma a conseguir uma síntese compreensiva da mesma: <ul style="list-style-type: none"> • Classificar • Esquematizar • Resumir • Sintetizar
Compreensão Inferencial	Activação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto a partir dos indícios que proporciona a leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Dedução da ideia principal • Dedução de uma sequência • Dedução de detalhes • Dedução de comparações • Dedução de relações de causa-efeito • Dedução de traços de carácter de personagens • Dedução de características e aplicação a uma situação nova • Predição de resultados • Hipóteses de continuidade de uma narrativa • Interpretação de linguagem figurativa.
Compreensão Crítica	Formação de juízos próprios, com respostas de carácter subjectivo (identificação com as personagens da narrativa e com os sujeitos poéticos, com a linguagem do autor, interpretação pessoal a partir das reacções criadas baseando-se em imagens literárias): <ul style="list-style-type: none"> • Juízos de actos e de opiniões • Juízos de suficiências e de validade • Juízos de propriedade • Juízos de valor, de conveniência e de aceitação

Fonte: Català et al. (2001), apud Viana et al. (2010, p. 15).

Quadro 2 – Estratégias de Leitura de Solé (1998)

Antes	Durante	Após (resumos)
Motivar a leitura; Encontrar o objetivo dela; Ativar o conhecimento prévio; Estabelecer previsões sobre o texto; Formular perguntas sobre o texto.	Promover leitura compartilhada; Iniciar a produção de resumos; Incentivar a busca ao dicionário e ensinar a continuar a leitura para ver se entende mais para frente.	Ensinar os temas por parágrafos; Ensinar a deixar de lado informações triviais ou repetidas; Ensinar a organizar as informações em cada parágrafo, de forma que o sentido global não se perca; Ensinar a identificar frases-resumos nos parágrafos e como criá-las.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Solé (1998).

Para começar a análise foi necessário levantar a quantidade total de unidades do livro e escolher quais seções seriam analisadas, já que se focou nas seções que continham apenas atividades de compreensão de leitura. Ao observar o sumário e a apresentação inicial do livro, que continha as referências teóricas e explicações de algumas escolhas do livro, analisou-se as questões da subseção intitulada de “Compreensão Leitora”, que ficava dentro da seção “Interpretação de Texto”.

Após o levantamento e definição da seção começou a investigação das questões à procura dos componentes envolvidos. Os textos que antecedem as questões também foram estudados. É importante ressaltar que as questões se desdobravam em letras e a autora as intitulou de “itens”, por exemplo, a questão 1 poderia possuir itens 1, 2 e 3 ao invés de letras a, b e c.

Primeiramente, foram descritos em um rascunho quais os componentes encontrados em cada questão e quais estratégias eram necessárias para alcançar esses componentes. Em seguida, os textos que antecedem as questões foram retomados e começou a análise das estratégias de leitura de Solé (1998).

Por meio dessa metodologia foi possível identificar como as questões das atividades de compreensão de leitura abordam os componentes de compreensão e como o livro didático usa as estratégias de leitura ao longo dos textos.

Resultados e discussão

Primeiramente, a autora fez uma análise na apresentação inicial disponível no livro didático. Essa análise foi importante para entender como o livro se dividia, qual seria a seção analisada e quais os princípios e fundamentos do material didático.

O livro é dividido em oito unidades, dentro de cada unidade encontram-se seções e dentro das seções também há subseções. A seção escolhida para análise foi uma subseção, intitulada de “Compreensão Leitora”, que continha 115 questões. É importante ressaltar que os livros didáticos distribuídos pelo PNLD de 2019 foram os primeiros livros alinhados com a BNCC.

Após a análise da apresentação, levantou-se a quantidade de cada componente envolvido nas questões e as estratégias de leitura encontradas no livro didático. Veja a seguir a tabela 1, onde são descritos o número total de componentes encontrados nas questões de compreensão do livro didático.

Tabela 1 – Quantidade Total de Componentes da Compreensão Leitora

Componentes da CL	Quantidade
Compreensão Literal	57
Reorganização	7
Compreensão Inferencial	38
Compreensão Crítica	22
Metacompreensão	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É possível observar pela tabela anterior que o componente mais encontrado foi o componente de compreensão literal, seguido pelo inferencial, pela crítica, reorganização e metacompreensão.

Quanto às estratégias de leitura, baseadas em Solé (1998), foram encontradas as estratégias descritas no quadro a seguir.

Quadro 3 - Estratégias de Leitura Encontradas no Livro Didático

Antes	Durante	Após
“Para Iniciar”, seção que contextualiza o texto; “Sobre o Autor”, seção com biografia do autor do texto.	Glossários ao longo do texto; Perguntas no Meio do Texto; Jogo Rápido; Legenda.	Questões de Compreensão Leitora;

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Antes de todos os textos que antecipavam as questões de compreensão leitora eram encontradas a seção chamada “Para Iniciar”, que contextualizava o que o texto iria abordar. Quando os textos possuíam palavras não familiares era disponibilizado um glossário que foi considerado uma estratégia que acontece durante a leitura. Alguns textos que ficavam no final do livro possuíam questões que estavam no meio do texto, guiando o leitor a criar hipóteses, e foram consideradas estratégias que acontecem durante a leitura. Ao final, alguns textos continham uma biografia do autor; em seguida encontrava-se a seção de “Interpretação do Texto” e subseção “Compreensão do Texto”, subseção analisada que foi considerada como estratégia que ocorre após a leitura, pois essas atividades acabam trabalhando aquilo que já foi lido no texto.

Os resultados descritos anteriormente demonstraram que o livro didático, além de oferecer todos os componentes de compreensão leitora, trabalha estratégias de leitura. Apesar disso, poucas questões trabalhavam o componente de metacompreensão e de reorganização. Não há um parâmetro para quantificar o número ideal para se trabalhar os componentes nessa faixa etária do 4º ano do ensino fundamental. Mas se considerarmos que o livro dispõe de 115 questões de compreensão leitora e apenas uma foi considerada como sendo de metacompreensão e sete de reorganização, podemos considerar pouco.

O componente de metacompreensão precisa ser trabalhado com os alunos para que aprendam a pensar sobre os seus próprios mecanismos para alcançar a compreensão do texto, conseguindo entender o que os fez chegar em determinadas respostas do texto. Quanto à reorganização, quanto mais desenvolvida mais domínio o leitor terá para sintetizar informações do texto que são relevantes para o objetivo traçado na leitura (CATALÀ et al., 2001).

As questões desenvolveram, em maior número, o componente de compreensão literal, que também é importante. Mas responder uma questão literal com exatidão não significa que o aluno entendeu o sentido global do texto. Isso acontece porque as questões literais estão explícitas no texto, permitindo que, em alguns casos, o leitor copie a resposta e escreva em seu caderno, sem ao menos ter entendido o significado daquilo.

É interessante o fato de o livro dispor de estratégias de leitura, dessa forma o professor tem uma base e pode ir criando e/ou substituindo de acordo com a sua turma. As estratégias que antecedem a leitura são importantes para fornecer ao leitor uma prévia do que ele encontrará. Durante a leitura, as estratégias podem permitir que o leitor se situe perante a leitura, ajudando-o a compreender. Por fim, as estratégias que ocorrem após a leitura servem para que o leitor continue compreendendo, elas são

a concretização das etapas anteriores. As questões de compreensão leitora tomaram esse papel no livro didático, já que são dispostas após o texto e trabalham a compreensão dele.

Discutidos os resultados, passamos para uma observação que levou a autora desta pesquisa a criar uma pergunta que serviu de base para o projeto de mestrado submetido ao processo seletivo da UDESC. Será que esses resultados, que ao todo parecem ser positivos, surgiram por conta do alinhamento do livro didático com a BNCC (2017) ou se deu por conta da “autonomia” dos autores que criaram a obra, de acordo com os referenciais teóricos que os cercam? Seria possível responder essa questão se fossem analisados livros didáticos criados antes do alinhamento com a Base e comparados com livros, também analisados, que foram criados após o alinhamento com ela, além de uma análise detalhada no documento, para entender o que ele propõe para o ensino de compreensão de texto.

Infelizmente, essa é uma pergunta que ainda não pode ser respondida, pois essa pesquisa de mestrado ainda está em fase inicial. Contudo, pensando nas contribuições, ou não, desse documento normativo, forma-se nos próximos parágrafos articulações dos pensamentos da pesquisadora a partir dos escritos de Paulo Freire, que contribui indiretamente através de suas ideias para questionarmos a Base.

A justificativa para a implementação da base é a de que, através do documento normativo, é possível assegurar aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017). Essa ideia faz sentido visto a precariedade de muitas instituições escolares, ocasionadas pela desigualdade do nosso país. Contudo, é necessário pensarmos nos interesses políticos envolvidos na criação do documento, nas pessoas envolvidas na escolha dos conteúdos selecionados e naqueles que serão beneficiados ou prejudicados com a efetiva utilização do documento normativo na sala de aula, os estudantes.

Quanto aos interesses políticos envolvidos na criação sabemos que nenhum currículo é neutro (APPLE, 2011). A BNCC, apesar de ter sido estruturada em boa parte do governo Rousseff (2016), foi aprovada durante o governo de Temer (2019), governo esse que demonstrava representar os interesses do mercado financeiro. Como será possível ensinar a alcançar a liberdade através da educação, que Freire (1985) nos incentiva, se o próprio documento que normatiza os currículos escolares representa o interesse das classes dominantes? O que vemos no dia a dia é o homem acomodado, esmagado pelo sistema, duvidando da sua própria capacidade, com medo da liberdade (FREIRE, 1985). O documento não parece elevar, olhando por esse ponto, a educação como prática de liberdade.

A primeira elaboração da base em 2015 contou com profissionais que faziam parte de uma comissão de especialistas. Essa comissão era composta por 116 membros, sendo eles professores pesquisadores de universidades que contribuía na educação básica e formação de professores, professores que trabalhavam em redes estaduais, distrito federal e redes municipais e especialistas vinculados às secretarias estaduais, segundo a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 2015). Esse é um dos pontos fortes do documento até aqui, não fosse pelo fato de que não está disponibilizado, ou não se tem fácil acesso, para saber quem realmente são esses profissionais, quantos são pedagogos, quantos são professores das áreas específicas, se entre eles existiam professores que tiveram experiência em áreas cuja desigualdade social é bem visibilizada. Se partimos do ponto que o objetivo do documento é “cobrir os furos” no currículo causados pela desigualdade seria de suma importância entender como são feitos os currículos nessas escolas que vivem em situações precárias. Com professores especialistas que entendem esse meio, aí, sim, teríamos certeza desse “ponto positivo”.

Dito isso, sabe-se que em determinado momento abriu-se para discussão do documento nas escolas. Mas dessa discussão, o que sabemos do que foi ou não considerado para a implementação do documento? Não seria interessante que os currículos fossem formados totalmente pelo corpo docente que entende as necessidades específicas da sua escola, dos seus alunos? São questões que nos ajudam a pensar essa normatização. Uma coisa podemos afirmar, segundo Freire (1985), “há limites para o diálogo”. Em uma sociedade dividida por classes não há diálogos, há, no máximo, pseudodiálogos. Quando o oprimido fala soa como uma utopia romantizada, um ideal inalcançável; quando parte do opressor surge como astuto, ardiloso. O diálogo pode firmar-se em locais como nos interiores da escola, da própria sala de aula, em grupos pequenos, mas nunca em toda a sociedade.

Por fim, podemos pensar nos estudantes, em qual tipo de educação receberão por consequência do documento. Ao longo dos estágios obrigatórios feitos durante o curso de Pedagogia foi possível observar algo que contribuiu com a linha de raciocínio formada até aqui. Deparando-se com professores mais experientes, durante os estágios, era facilmente visto como eles conseguiam articular a obrigatoriedade do currículo com as especificidades da turma. O livro didático é um ótimo exemplo, era sempre aproveitado aquilo que o livro tinha como ponto positivo, aquilo que estava muito inferior aos conhecimentos prévios da turma era prontamente complementado pelos professores.

O que quer se dizer com isso é que os professores que já conhecem o “chão da escola” provavelmente conseguirão se adaptar ao documento normativo e extrair o

melhor, complementando aquilo que a sua turma em específico necessita. Mas como estão se virando os professores que acabam de sair das universidades, que viveram por 4 anos estudando a teoria, com estágios muitas vezes superficiais, pelo pouco tempo destinado a isso, e agora se deparam com a realidade e/ou a prática escolar? O risco que esses professores correm é de, no mínimo, ficarem presos à Base, divididos em dar conta do currículo que se formou a partir do documento ou fornecer o ensino que acredita ser mais necessário para as especificidades da turma. Obviamente, pressionado pelos seus superiores, que são pressionados pelo próprio sistema, o professorado pode optar por “dar conta do conteúdo”. Lembrando que, por mais que se entenda a pressão que os superiores escolares também sofrem, os oprimidos também podem hospedar em si o opressor, mas entender esse fator é o primeiro passo para a libertação (FREIRE, 2015). Com a preocupação em apenas dar conta do conteúdo é possível imaginar claramente a efetivação da educação bancária de que Freire (2015) tanto nos alertou. Essa educação bancária parte da ideia de que o estudante nada sabe, mas o professor que transmite o conhecimento, já que o documento pouco considera o diálogo entre professor, aluno e currículo.

São muitas as críticas feitas pelos educadores que lutam por autonomia no ambiente escolar. Essa luta continua sendo ferrenha para aqueles que entendem a verdadeira missão do educador. A autonomia na vida de um professor é muito importante, pois nossa missão é tornar nossos alunos autônomos, formar alunos capacitados a usar seu senso crítico para ser participante ativo da sociedade, não só na sala de aula. Mas, para isso, é necessário que, primeiramente, o professor seja autônomo, pois não é possível ensinar aquilo que não se sabe (FREIRE, 2016). Não bastasse ser uma tarefa tão difícil, pelo fato de os professores serem atacados diariamente, ainda precisamos lutar contra nós mesmos que, cansados de batalhas atrás de batalhas, esmagados pelo sistema, acabamos deixando nossa habilidade de opinar e criar porque toda vez nos tiram essa liberdade. Então, tornamo-nos acomodados, sem forças para contestar as regras. Os homens, quando sentem que sua liberdade foi suprimida, acabam ficando tão oprimidos que se entregam às regras, tal como receitas prontas, acreditando que quem a fez com certeza entende do assunto melhor que ele (FREIRE, 1985). É esse o tipo de cidadão e profissional que o sistema gosta de formar: ele não questiona, só obedece, e é contra isso que devemos lutar.

Contudo, não se pode negar os resultados “positivos” envolvidos na análise do livro didático. Porém, afirmar que a BNCC tem influência nisso seria prematuro e irresponsável, por alguns motivos. Primeiramente, foi analisado somente uma obra, somente o conteúdo de compreensão de leitura, e não houve comparações com livros anteriores. Uma hipótese possível é de que a formação dos profissionais envolvidos na

criação do material pode ter influenciado nesse bom resultado. Isso, provavelmente, poderá ser descoberto durante a pesquisa de mestrado da autora deste trabalho.

Considerações finais

O presente *paper* foi escrito com a intenção de relacionar resultados de um trabalho anterior com a perspectiva Freiriana. A partir do olhar de um dos autores clássicos da educação foi possível contribuir com o debate do documento normativo utilizado como base de currículo, além de possibilitar o acesso dos dados de um TCC que pode ser utilizado pelos professores do ensino básico da rede pública, que utilizarão o livro *Ápis*, de Português, até 2022. Entendendo os pontos fracos e fortes do livro, no quesito compreensão leitora, o trabalho de adaptação se torna mais fácil para o profissional trabalhar o ensino explícito da compreensão leitora.

Referências

- APPLE, M. W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui comissão de especialistas para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx>. Acesso em: 28 jan. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- CATALÀ, G.; CATALÀ, M.; MOLINA, E.; MONCLÚS, R. **Evalució de la comprensió lectora**: pruebas ACL (1º – 6º de primaria). Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVANO, J. D. da R. **Processos e estratégias de compreensão**: o ensino da compreensão de leitura no 4º ano do ensino fundamental. Florianópolis: UDESC, 2019.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa 4º ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I. da S.; FERNANDES, I.; FERREIRA, A.; LEITÃO, C.; GOMES, S.; MENDONÇA, S.; PEREIRA, L. **O ensino da compreensão leitora**: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Almedina, 2010.

Seção 2

Diálogos com a Teoria Crítica da Sociedade

A instituição da semiformação na sociedade administrada: reflexões críticas sobre a razão instrumental na contemporaneidade

Bianca Stela Luiz e Silveira*

Resumo

Amparado pelos conceitos e discussões elaborados por autores expoentes da Teoria Crítica da Sociedade este artigo propõe uma reflexão crítica acerca dos prejuízos formativos decorrentes do contexto social no qual a indústria cultural se torna hegemônica, de modo que a razão é instrumentalizada a favor do progresso e da ideologia dominante. Diante do paradoxo da universalização do conhecimento sob os ditames do capitalismo tardio, a popularização das tecnologias de informação e comunicação na cultura digital constitui-se como uma das faces de semiformação na atual sociedade administrada do século XXI, convertendo os bens culturais ao fetichismo inerente à indústria cultural. Conclui-se, sob a perspectiva adorniana, que o resgate da experiência formativa em seu caráter emancipador somente é possível por meio da autorreflexão crítica sobre a semiformação, tematizada em sua heteronomia enquanto requisito para a transformação da realidade.

Palavras-chave: Semiformação. Teoria Crítica da Sociedade. Indústria Cultural. Razão Instrumental.

Introdução

A expressão “Escola de Frankfurt”, mediante sua Teoria Crítica da Sociedade, designa um movimento intelectual iniciado em 1923 a partir da fundação do *Institut für Sozialforschung*, sediado na Alemanha até o período do Terceiro Reich. Pautado sob influências teóricas distintas e até mesmo divergentes, tal movimento composto por cientistas sociais e filósofos marxistas possui nuances significativas em suas produções, de modo que seu referencial teórico não é homogêneo, sequer há um consenso epistemológico e político diante dos aspectos da realidade analisada.

De acordo com Freitag (1988), o que caracteriza a atuação conjunta dos intelectuais frankfurtianos é a reflexão dialética, a competência dialógica e capacidade intelectual e crítica para desenvolver questionamentos radicais acerca dos

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, integrante do grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e do Laboratório de Cultura Digital – L@bCult. E-mail: bianca.sl.silveira@gmail.com

pressupostos de cada posição adotada. Nesse sentido, o referencial teórico que constitui a Teoria Crítica não se limita à análise da sociedade e da cultura contemporâneas, mas consiste na exposição crítica de suas contradições sociais – não apenas enquanto expressão do contexto histórico concreto, mas, sobretudo, enquanto um fator essencial para a resistência e a transformação da realidade.

Diante da diversidade de temas contemplados pelos intelectuais da Escola de Frankfurt, a discussão proposta neste artigo é direcionada com base em um determinado eixo propulsor: a crítica à razão instrumental instituída na ordem política e econômica do mundo administrado. Por meio da dialética negativa a Teoria Crítica apresenta um referencial teórico que problematiza os pressupostos da racionalidade iluminista ao alertar que a potencialidade da razão constitui, ao mesmo tempo, seu próprio desvirtuamento (MATOS, 1993). Nessa perspectiva, em um contexto em que a técnica e a ciência estão a serviço do capital, a razão instrumental promove a dominação em detrimento de qualquer possibilidade de almejo ao esclarecimento por meio da razão emancipatória.

Assim, baseando-se nos conceitos e discussões desenvolvidos por autores expoentes da Teoria Crítica da Sociedade – entre eles, a primeira geração da escola de Frankfurt, composta por Theodor Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse –, o artigo propõe uma reflexão crítica acerca do processo de semiformação instituído por meio da indústria cultural hegemônica, cujos prejuízos são agravados pelo falso sentimento de progresso decorrente dos avanços tecnológicos na atual cultura digital. Conclui-se que os princípios da razão instrumental seguem infligindo danos em diversas dimensões da sociedade, de modo que o resgate da experiência formativa se constitui como um dos eixos norteadores da educação, para a contradição e para a resistência, por meio da autorreflexão crítica acerca da semiformação a qual se converteu.

Os prejuízos formativos decorrentes da indústria cultural: análises conceituais à luz da Teoria Crítica da Sociedade

Em plena época da universalização da informação e democratização do conhecimento, cujas práticas sociais são amparadas por avanços tecnológicos que ditam valores pragmáticos pautados na “eficiência” e “inovação”, a razão é instrumentalizada enquanto suporte do progresso e das relações de dominação na medida em que a sociedade de consumo se consolida no sistema capitalista tardio. Segundo Zuin (2011), as consequências da exploração do trabalho e da fetichização da técnica resultam na crise da formação cultural, cujas condições socioculturais negam

aos trabalhadores os pressupostos básicos para efetivar o processo formativo do sujeito livre e radicado em sua própria consciência, capaz de estranhar e resistir criticamente aos ditames da sociedade administrada. Assim, em um contexto em que a classe dominante monopoliza a formação cultural em uma sociedade formalmente vazia, a desumanização implantada pelo sistema capitalista de produção gera dois elementos essenciais para compreender a crítica radical da sociedade contemporânea: a indústria cultural e o revés que lhe é derivado, concebido como *Halbbildung*¹ (ADORNO, 2010).

De acordo com Pucci (1998), na tradição germânica, a cultura era concebida como um conjunto de criações espirituais – fossem elas intelectuais, artísticas ou religiosas. Os sujeitos, em um processo dialético que os constituía enquanto consumidores e criadores da cultura, deveriam dedicar o ócio à restauração das forças desgastadas no trabalho, reorganizando seus momentos vitais em atividades que lhe propiciassem experiências mais humanas, crescimento espiritual e momentos integrais de sua existência. O tempo livre, compreendido não como exclusão do trabalho, mas como complementação de seu desenvolvimento, seria destinado à formação cultural, cuja tensão é marcada por dois polos antagônicos e complementares, sendo eles: autonomia e adaptação; emancipação e conservadorismo; transcendência e acomodação. A formação, nesse sentido, “[...] devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos” (ADORNO, 2010, p. 13).

Por outro lado, enquanto a monopolização da formação cultural pela burguesia lhe proveu condições para que se elevassem à classe dominante, a classe operária foi privada dos pressupostos para a formação cultural e, sobretudo, do ócio necessário para o desenvolvimento do espírito livre. Como resultado da modernização e ascensão do sistema capitalista tardio, os trabalhadores, antes impedidos de se apropriarem dos bens culturais devido à heteronomia da religião, agora são excluídos do privilégio da cultura devido à heteronomia do capital, cujo giro reprodutivo os afasta das reais criações artísticas sob um processo controverso – apesar dos trabalhadores possuírem acesso irrestrito a determinados bens culturais, tais valores são convertidos em

¹ De acordo com os tradutores do capítulo *Teoria da Semiformação* (ADORNO, 2010, p. 8), o emprego do termo alemão *Halbbildung*, enquanto derivado da palavra *Bildung*, pode assumir tanto o significado de semiformação quanto de semicultura, dependendo do contexto no qual é empregado. Neste artigo, optamos pelo uso do termo semiformação como tradução geral por considerá-lo mais adequado, tendo em vista os prejuízos na dimensão subjetiva decorrentes da hegemonização da indústria cultural (ZUIN e ZUIN, 2017).

semiformação devido à conquista do espírito pelo caráter fetichista da mercadoria (ADORNO, 2010).

Ao massificar os bens culturais e falsificar a formação, os trabalhadores passam a ter acesso aos novos valores de consumo imediatos, produzidos e reproduzidos de modo homogêneo por meio da lógica do mercado. Tais produtos disseminados pelo progresso das forças produtivas, ao assumirem o caráter de valor de troca em detrimento do valor de uso, tornam-se acessíveis a toda classe operária pela possibilidade de adquiri-los por meio de rádios, cinema, televisão e, atualmente, da internet e suas mídias digitais. Instaure-se, no contexto capitalista tardio, a indústria cultural que produz a onipresença da semiformação, impondo conteúdos objetivos e coisificados, como mercadorias neutralizadas que travam a possibilidade de uma autonomia verdadeira ao desenvolver-se de modo unilateral, predominando o conformismo (RIPA, 2015).

Sob a perspectiva adorniana, o acesso massificado aos produtos difundidos pela indústria cultural não garante, necessariamente, a formação de sujeitos livres e radicados em suas próprias consciências – pelo contrário, o consumo desenfreado de tais valores de uso padronizados tende a fomentar a disseminação dos pensamentos estereotipados, a reificação da consciência e as práticas preconceituosas delirantes por meio da imposição da semiformação (ZUIN, 2011). O processo de formação cultural não diz respeito meramente à apropriação de valores espirituais sem que haja uma análise dialética acerca de sua práxis, contemplando a tensão entre autonomia e adaptação enquanto dimensões essenciais para o desenvolvimento do caráter instrumental negativo e emancipador do sujeito. Quando há rompimento entre tal tensão, de modo que uma dimensão predomina em detrimento da outra, há uma devastação do espírito e a formação assume um caráter regressivo, de modo que “[...] a adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia” (ADORNO, 2010, p. 12).

A popularização da formação cultural nas condições vigentes se dá em um contexto ambíguo, relacionado ao processo de construção do progresso da civilização. Para Adorno (2010, p. 27), “[...] dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática”. Ou seja, sob a perspectiva do autor, ainda que o progresso contenha em si as possibilidades do avanço e do retrocesso, o desenvolvimento das forças produtivas materiais não implica no esclarecimento e na autonomia do espírito – pelo contrário, significa a sua aniquilação e o declínio do

indivíduo. O fenômeno tecnológico, enquanto processo eminente para mercantilização universal dos bens culturais na indústria cultural, “[...] provoca uma socialização que não forma. Uma socialização e uma deformação crescente caracterizam o desencontro entre uma progressão na dominação material e uma regressão no âmbito cultural” (MAAR, 1992, p. 187).

Assumindo uma posição dialética, a formação cultural está inserida em um determinado contexto histórico, fruto de determinadas práticas sociais – portanto, não se constitui apenas como reflexo das condições existentes, mas também confere a possibilidade de transformar a realidade objetiva. Sob a perspectiva de Marcuse (1999), a tecnologia, cujo desenvolvimento vem sustentando os ditames da indústria cultural, não pode ser interpretada no vácuo, mas, sim, de acordo com o complexo processo social que determina sua razão de ser. Enquanto fenômeno historicamente situado, a tecnologia é concebida a partir das necessidades de produção de existência dos sujeitos que lhe atribuem um sentido intencional para atender a determinadas finalidades sociais.

Desse modo, a técnica, enquanto artefato que objetiva modos de atuação sobre a realidade, somente ganha sua “razão de ser” quando criada e direcionada pelos grupos sociais que lhe conferem intencionalidade, constituindo a realidade e inserindo-a na totalidade maior do fenômeno tecnológico (MALAGGI, 2020). Logo, considerando que a existência da tecnologia é substancialmente social, torna-se impossível concebê-la sob a perspectiva da neutralidade – dependendo dos grupos sociais que direcionam sua aplicação e utilização, a técnica pode promover “[...] tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p. 74). Guarda em si, portanto, uma dialética que se ressignifica no âmbito das relações sociais – tanto para a transformação quanto para a coesão social.

Portanto, ainda que os avanços tecnológicos e científicos contenham em si as possibilidades do progresso e do retrocesso, a perspectiva adorniana referente à Teoria Crítica da Sociedade nos alerta para a dimensão do retrocesso, a fim de nos sacudir do torpor do encantamento das maravilhas da civilização (PUCCI, 1998). Talvez um dos fenômenos mais evidentes da reificação da consciência resida justamente no encanto frente ao desenvolvimento tecnológico na sociedade contemporânea – segundo Malaggi (2020), tal maravilhamento surge da dissociação entre técnica e tecnologia nas práticas sociais dos sujeitos, de modo que ambas são desnudadas de seus aspectos sócio-históricos e revelam apenas sua dimensão instrumental, condicionando uma compreensão limitada e ideologicamente direcionada do fenômeno tecnológico.

Ao ter uma relação com a tecnologia sob um viés reificado, pouco compreendemos sobre seus porquês no contexto social – a favor de quê, de quem e para quem tais tecnologias estão? Tais questionamentos são fundamentais para desvelar o caráter ideológico da tecnologia e compreender, enfim, como a semiformação reflete prejuízos em inúmeras dimensões sociais – sobretudo, nos processos educacionais contemporâneos.

A atualidade da semiformação e a busca por uma educação para a contradição e para a resistência

Mesmo seis décadas após a publicação de sua obra *Theorie der Halbbildung*, as reflexões elaboradas por Adorno permanecem atuais e relevantes para compreender como a indústria cultural determina a produção de danos significativos devido à conquista da cultura pelo caráter fetichista da mercadoria, resultando na renovação da semiformação na sociedade que constitui a cultura digital (ZUIN e ZUIN, 2017). Diante do paradoxo que vivemos hoje, cujos avanços tecnológicos expandem as possibilidades de disseminar informações sob uma perspectiva de democratização do acesso ao conhecimento, evidencia-se que a mesma expansão técnica institui a racionalidade instrumental pautada em ditames pragmáticos e fundamentalismos irracionais de diversas ordens que, por sua vez, visam a perpetuação da ideologia dominante e a manutenção das relações capitalistas de produção. Nessa perspectiva, reiteramos a crítica de Adorno e Horkheimer (1985, p. 19) que, em meados do século XX, já denunciavam que “[...] a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo da calamidade triunfal” – ou seja, em plena época da universalização do conhecimento devido à expansão das tecnologias digitais, a razão se converte em um dos pilares do progresso e da dominação, resultando na reprodução da barbárie social e na intensificação da miséria espiritual (RIPA, 2015).

Para compreender como ocorre a renovação do processo de semiformação na atual cultura digital, cuja disseminação progressiva promove a obliteração do esclarecimento ao converter tudo aquilo que é produto da sociedade em mera mercadoria e engodo das massas, é possível analisar como determinadas práticas sociais hoje são marcadas pelos prejuízos formativos decorrentes da indústria cultural. Considerando a relação intrínseca entre *educação* e *formação*, Bandeira e Oliveira (2012) observam como o sistema educacional vigente reforça o potencial destrutivo da semiformação, cuja abordagem pedagógica se pauta em um modelo neoliberal atrelado aos padrões de controle social e produção em escala, resultando em danos indelévels não apenas nos processos formativos sob sua perspectiva mais ampla, mas também nas próprias práticas pedagógicas. Nesse sentido, ao invés de buscar meios para resistir e

superar os ditames da sociedade administrada, a educação torna-se subordinada ao processo de semiformação e perpetua os princípios que regem a ideologia do capital, renunciando à dimensão emancipatória da razão enquanto contradição que resiste a sua conciliação (MAAR, 2003).

Sob um modelo racionalizado e industrializado a abordagem pedagógica liberal foi engendrada a partir dos princípios da desenfreada economia de mercado – assim, no contexto da sociedade administrada, a educação deixa de ser concebida fundamentalmente como um direito do cidadão e adquire valor de troca enquanto produto extremamente rentável, comercializado hegemonicamente por instituições privadas, cujos interesses são direcionados pela ordem dominante. Nesse processo deformativo diversas dimensões que constituem o fazer pedagógico são pautadas sob o modelo fordista de produção, cujo currículo escolar e o próprio trabalho docente são organizados de forma fragmentada e hierarquizada enquanto camuflados sob um discurso de eficiência, progresso e inovação – ditames estes que são associados aos valores pragmáticos da sociedade capitalista hodierna e desnudados dos intuitos sociopolíticos que guiam sua aplicação na realidade social (MALAGGI, 2020).

Dessa forma, considerando que o espírito da semiformação prega a adaptação e o conformismo à vida real, tal abordagem racionalizada reduz a educação ao seu caráter operacional, cuja finalidade específica é a qualificação pouco especializada de trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho – formam-se, assim, sujeitos aptos para servir aos fins do capital e, sobretudo, acomodados e indiferentes ao contexto social, cada vez mais administrados e inaptos à experiência, ao desenvolvimento criativo e à negatividade necessária para desenvolver a capacidade de resistência e contradição.

De acordo com Pucci (1998), entre as contribuições da obra *Theorie der Halbbildung* para a educação, destacamos a importância de resgatar a experiência formativa não apenas no sentido da escolarização, mas em toda extensão que compreende a categoria educacional. Dado o contexto vigente, compreendemos que a semiformação permeia todas as relações sociais de produção, cujas diferentes manifestações estéticas são dominadas pela razão instrumental – seja o saber popular, o aparente tempo livre ou os “democráticos” meios de comunicação. Assim, diante da onipresença do espírito alienado, Adorno (2010, p. 8) enfatiza que reformas pedagógicas isoladas, ainda que indispensáveis em muitos contextos, não trazem contribuições substanciais – podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise da formação cultural ao revelarem “uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles”. Sob tal perspectiva, a semiformação vai muito além

de um problema interior de uma determinada situação cultural ou educacional – refere-se, sobretudo, “[...] a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida” (MAAR, 2003, p. 471).

O grande desafio que é colocado hoje, à luz do pensamento adorniano, é a crítica à semiformação ao captar suas tendências intrínsecas, desvelando o contexto de produção da sociedade enquanto formação autogerada pelos sujeitos e compreendida em sua configuração histórico-social. Segundo Bandeira e Oliveira (2012), partindo de uma perspectiva dialética, a formação cultural não se constitui como mero reflexo dos condicionantes que determinam sua razão de ser, mas representa uma possibilidade de libertação dos mecanismos coercivos e da imposição de conhecimentos reificados difundidos pela indústria cultural. Reiteramos a perspectiva de Adorno (2010, p. 39) de que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”.

Portanto, faz-se necessário a autorreflexão crítica baseada na materialidade histórica da sociedade contemporânea, tendo em vista a compreensão dos fatores que produziram tal processo a fim de postular uma práxis revolucionária que supere os condicionantes objetivos que determinam a realidade repressiva do século XXI. A formação cultural, associada aos conceitos de esclarecimento, educação e emancipação, é um processo que não se limita aos aspectos subjetivos e superestruturais, mas se constitui essencialmente como um processo de resistência e contradição do sujeito e da sociedade como um todo – desse modo, implicaria na transformação das condições sociais e materiais em sua capacidade de intervir, questionar e reagir, bem como de direcionar seus ideais para uma existência mais justa e verdadeiramente humana (PUCCI, 1998).

Considerações finais

Ao dimensionar uma Teoria Crítica da Educação não é possível interpretá-la de forma idealista sob os termos da própria semiformação – é necessário decifrar a cultura e a formação em seus momentos constitutivos, baseadas dialeticamente na crítica ao processo semiformativo a fim de orientar as possibilidades vigentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva (MAAR, 2003). Nesse sentido, a educação deve assumir o discernimento e o inconformismo como elementos propulsores da experiência crítico-formativa, resgatando a tensão entre autonomia e adaptação em todos os espaços, organizações e expressões que

possam contribuir para que os sujeitos desenvolvam plenamente suas potencialidades e, assim, colaborem efetivamente para a transformação social.

Na busca por uma educação para a contradição e para a resistência, o resgate da experiência formativa não se limita a uma crítica radical aos condicionantes objetivos que canibalizam a simbolização, nem sequer ao desenvolvimento criativo de ações que favoreçam a experiência espiritual – significa, sobretudo, a luta para mudar radicalmente as condições de produção que continuamente eliminam o esclarecimento e perpetuam a semiformação, a fim de desvelar as falsidades presentes na sociedade culturalmente construída e despertar a consciência de que os sujeitos são permanentemente enganados pela dúbia democratização dos bens de consumo.

Portanto, sob a perspectiva adorniana, interessa expor a negatividade intrínseca que constitui a formação cultural nas condições vigentes, instigando a necessidade de compreender como os sistemas delirantes da semiformação pronunciam a alienação e compõem um substituto da experiência espiritual, falso e aparentemente próximo, em lugar da formação por ela destruída. Alertar sobre a dialética do esclarecimento diante da pretensão de democratizar o acesso aos bens culturais não se constitui como mera crítica aos princípios iluministas, cuja filosofia de caráter idealista se pauta na relação de conhecimento entre sujeito e objeto ditada por valores instrumentais e interesses inerentes à burguesia que se consolidou por meio da formação cultural. Afirmar a impossibilidade de preservar a razão no contexto da indústria cultural é, sobretudo, assinalar os limites das condições que a engendram, a partir dos princípios da dialética negativa, a fim de confrontar-se com seu caráter ideologizado em uma articulação contundente entre formação, ética e política – assim, ao propor uma educação comprometida em coibir a institucionalização da barbárie, assume-me o imperativo categórico: “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2006, p. 119).

Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 119-138.

ADORNO, T. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

MAAR, W. L. Lukács, Adorno e o problema da formação. **Lua Nova – Revista de cultura e política**, São Paulo, n. 27, p. 171-200, 1992.

MAAR, W. L. Adorno, Semiformação e Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003.

MALAGGI, V. Tecnologia em tempos de pandemia: a educação a distância enquanto panaceia tecnológica na educação básica. **Criar Educação** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, v. 9, p. 51-79, 2020.

MARCUSE, H. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 73-104.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, Coleção Logos, 1993.

PUCCI, B. A teoria da semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; DE OLIVEIRA, N. N. **A Educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 89-116.

RIPA, R. A educação a distância como indústria cultural: reflexões sobre a docência na EaD. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 24, p. 270-287, maio/out. 2015.

ZUIN, A. A. S. Indústria cultural e semiformação: a atualidade da educação após Auschwitz. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 50, p. 607-634, jul./dez. 2011.

ZUIN, V.; ZUIN, A. A. S. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 420-436, 2017.

O que nos dizem as poças d'água? Algumas inquietações sobre educação, técnica, eficiência e razão tecnológica em Herbert Marcuse

Mariana da Rosa Silveira Garros*

Resumo

Trata o presente texto de algumas inquietações sobre educação, técnica, tecnologia e razão tecnológica a partir das contribuições dos autores e do pensamento da Teoria Crítica da Sociedade, principalmente de Herbert Marcuse (1898-1979). Em um primeiro momento se aborda um pouco da caminhada humana em direção ao desenvolvimento tecnológico como domínio da natureza e enquanto meio de libertação do ser humano com vias à construção da sua autonomia – objeto que também interessa à educação. A partir das características forjadas em tal caminhada, entrelaço alguns pontos convergentes entre as ideias de Marcuse e Andrew Feenberg, bem como com alguns outros autores que se debruçam diante das reflexões sobre técnica e tecnologia, advindas, principalmente, do que Marcuse chama de razão tecnológica sobre o indivíduo da era da máquina. A ideia é confabular questões iniciais com o fim de identificar pontos passíveis de análise e que sirvam para reflexões futuras no campo da educação, estabelecendo partida para reflexões sobre as novas “ondas” que andam a pleitear um espaço no disputado terreno do currículo escolar como, por exemplo, as instituições de educação infantil que estão a oferecer o que chamam de educação bilíngue e, no ensino fundamental a “Escola da Inteligência”.

Palavras-chave: Educação. Razão tecnológica. Técnica. Eficiência. Currículo.

Cocktail Party

Não tenho vergonha de dizer que estou triste,
Não dessa tristeza ignominiosa dos que, em vez
de se matarem, fazem poemas:
Estou triste porque vocês são burros e feios
E não morrem nunca...
Minha alma assenta-se no cordão da calçada
E chora,
Olhando as poças barrentas que a chuva deixou.
Eu sigo adiante. Misturo-me a vocês. Acho vocês
uns amores.

* Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduanda de Pedagogia na modalidade a Distância pela Universidade do Estado de Santa Catarina, aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Bolsista voluntária de iniciação científica (PIVIC), integrante do grupo de pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul e do Laboratório de Cultura Digital – L@bCult.
E-mail: marianadsr@hotmail.com

Na minha cara há um vasto sorriso pintado a
vermelhão.
E trocamos brindes,
Acreditamos em tudo o que vem nos jornais.
Somos democratas e escravocratas.
Nossas almas? Sei lá!
Mas como são belos os filmes coloridos!
(Ainda mais os de assuntos bíblicos...)
Desce o crepúsculo
E, quando a primeira estrelinha ia refletir-se
em todas as poças d'água,
Acenderam-se de súbito os postes de iluminação!
Mário Quintana - *Apontamentos de História Sobrenatural*

Introdução

A afirmativa que Andrew Feenberg, ex-aluno de Herbert Marcuse, usa para iniciar o capítulo intitulado “o que é a filosofia da tecnologia?”, do livro “A Teoria Crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia”, é uma colocação que parece um tanto pulsante e familiar, vocalizada quase que o tempo todo pelas mais diversas pessoas nos mais diversos contextos: “[...] precisamos nos entender hoje no meio da tecnologia [...]” (FEENBERG, 2010, p. 52). De início pode soar como uma frase corriqueira, dita por uma pessoa que lida com esforço para se entender com o seu novo aplicativo de banco no *smartphone* ou com seu aparelho de TV que se comunica e interliga com todos os demais *gadgets* da casa ou do trabalho.

Por outro lado, pode ser vista como uma afirmativa que nos provoca a pensar na necessidade latente de o indivíduo saber quem é (e o que ele não é) e ao que se direciona em face à importância e às ramificações que a tecnologia ganha na vida no presente tempo. Lançar mão de tecnologia não é algo novo na história da humanidade. É algo muitíssimo antigo. Contudo, a amplitude que isso tem tomado mais recentemente é objeto importante de análise, como artefatos do nosso tempo. Cabe-nos refletir e elaborar o que a maquinaria e a racionalidade tecnológica nos impuseram enquanto estilo de vida e como bandeiras de progresso. Além disso, é urgente refletir sobre como isso se manifesta na educação das crianças pequenas, nos currículos, nas propostas pedagógicas e na formação das subjetividades e dos indivíduos.

Para tentar refletir sobre esse sistema de coisas é importante atentar ao que ele nos permite ver, bem como o que trouxe consigo em termos de possibilidades, progresso e autonomia para a humanidade, mas, de forma semelhante, tentar identificar o que ele nos impediu de ver, de sentir, de ser. Seria uma tentativa de atentar ao que nos escapa(ou) dentro do que se manifesta nas práticas educacionais. Quais

variáveis frente à realidade ainda precisam de maior análise e reflexão, necessitam ser “escovadas a contrapelo” a fim de serem identificadas e mais bem elaboradas para que apontemos caminhos de saída e não nos percamos pelo caminho do “progresso”. Como nos lembrou Adorno (1995, p. 121):

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. Para o autor, a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica.

Evita, assim, o que ele chama de “consciência coisificada” (ADORNO, 1995, p. 130), tendo em vista sua advertência primeira que “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta” (p. 119).

Outros autores podem trazer contribuições essenciais à temática. Feenberg (2010, p. 53), para explicar sua proposta da teoria crítica da tecnologia, parte da perspectiva grega e traz *techné* como a origem moderna das palavras técnica e tecnologia. Segundo ele, *techné* estaria associada a *poieisis* que é compreendida como a atividade prática do fazer e é carregada de propósito. Diferente, portanto, de *physis* que seria algo que emerge de si mesmo, algo que se cria sozinho, “[...] geralmente traduzido como natureza” (FEENBERG, 2010, p. 52).

Mas para além dos meandros dessas significâncias, relevantes para a compreensão do ponto, o que o autor parece querer destacar, e que se faz importante aqui, é que a gênese da filosofia da tecnologia está no caráter teleológico do pensamento grego e que é essencial para entender o ser humano: “A essência das coisas naturais inclui um propósito da mesma forma como acontece com a essência dos artefatos. O mundo é, assim, um lugar cheio de significados e intenções. Essa concepção de mundo induz a uma compreensão correspondente de homem” (FEENBERG, 2010, p. 55).

Mais para a frente, a ciência moderna, com o pensamento baconiano e cartesiano, traz novas contribuições à relação homem-natureza, uma vez que foi capaz de dizer e descobrir como as coisas funcionam:

[...] esses pensadores exploraram a maquinaria do ser. Eles identificaram o funcionamento do universo com um mecanismo do relógio. No contexto moderno, a tecnologia não realiza os objetivos essenciais inscritos na natureza do universo, como faz a *techné*. Aparece agora como meramente instrumental, como isenta de valores. [...] Dizemos que a tecnologia é neutra, o que significa

que não há preferência entre os vários usos possíveis a que possa ser posta. A tecnologia, nesse esquema de coisas, trata a natureza como matéria prima, não como um mundo que emerge de si mesmo (uma *physis*), mas antes como materiais que esperam a transformação no que quer que desejemos. Esse mundo é compreendido mecanicamente e não teleologicamente. Está ali para ser controlado e usado sem qualquer propósito interno (FEENBERG, 2010, p. 56).

Cabe salientar que Feenberg (2010) classifica a filosofia da tecnologia em quatro tipos. O tipo que propõe uma neutralidade da tecnologia é chamado de filosofia instrumentalista, e que a assume como um tipo de produto espontâneo de nossa civilização. Ele explica que foi justamente esse modo instrumentalista de enxergar a natureza que propiciou que o mundo ocidental fizesse grandes avanços técnicos. O mundo e as coisas são destrinchados em partes menores (elementos) passíveis de análise, de manipulação e ajuste, a serviço, assim, de maior eficiência, poder, controle e resultados desejáveis.

Se na história da humanidade a capacidade de agir sobre a natureza e dominá-la permitiu-nos sobreviver e, ainda mais, criar meios para garantir a sobrevivência de modo mais tranquilo e viver melhor, ela ainda mantém esse serviço. Contudo, Marcuse (1999, p. 74) chama atenção para o fato de que a técnica, por si mesma, pode promover tanto autoritarismo quanto liberdade, a escassez ou a abundância e tanto o trabalho árduo como o fim dele. Coube ao nacional-socialismo ser um exemplo emblemático de “tecnocracia”, pois foi nele que a ideia de eficiência sobrepuja os padrões mais tradicionais de lucro e bem-estar geral, fazendo a manutenção de uma opressão e uma escassez, mesmo diante do domínio de condições altamente avançadas para evitá-las. Exemplo esse, aliás, muitíssimo importante e tomado pelos seus colegas frankfurtianos de forma recorrente.

Marcuse (1999, p. 73) também traz a tecnologia como um “processo social”, como um “modo de produção”. E, assim colocada, ele aponta que ela pode ser forma capaz de intervir nas relações sociais e no modo que elas se estabelecem e, portanto, impossível de ser classificada como neutra. Além disso, o autor aponta que a tecnologia pode ser vista como uma espécie de espelho de nossa época, “[...] uma manifestação do pensamento e padrões de comportamento dominantes, instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73).

É justamente neste ponto que o pensamento de Marcuse ganha grande relevância nessa reflexão, pois ele aponta que, ao contrário de a tecnologia ter cumprido seu papel de libertar o ser humano para suas realizações mais internas (no lugar de ter que cindir todos seus esforços à luta para a mera sobrevivência), ela foi trazendo consigo seu ônus:

trabalho ainda mais intensificado (o tempo que sobra vira tempo de mais trabalho em vez de tempo de lazer ou das realizações mais profundas), a propaganda, o treinamento e a organização da burocracia.

Em outras palavras, houve uma imposição de um jeito específico de condução da vida, uma dinâmica própria deflagrada e instaurada com e através da tecnologia, criando um modo de produção, uma “indústria”, base do pensamento cientificista. Marcuse (1999, p. 81) diz que “[...] o comportamento humano se reveste da racionalidade do processo da máquina [...]” e explica que quanto mais o indivíduo se aprofunda nesse trabalho racionalizado, mais sucumbe à essa lógica e mais descrente fica de quem foge dela. E mais: ele defende que isso justamente molda o que se entende por racional, pois o processo da máquina parece pedir um olhar para as coisas de forma mecânica, “uma programação da vida”, um ajuste, uma submissão, uma adequação.

Marcuse (1999) seguiu apontando que essa dinâmica se estende à vida social e a individualidade dos sujeitos parece dissolvida nela, desfigurada ou diluída, movida pela própria lógica a qual ele foi se ajustando deliberadamente. E que, por isso, o indivíduo não necessariamente percebe-se cooptado por ela, como quem “perde” algo para alguma força externa (no caso: a liberdade e as escolhas). Ao contrário, ele resigna-se conformado e convencido que é fruto de sua própria razão. E mais: fazer o contrário disso soa-lhe como insensatez, algo não lógico, com as condições externas constantemente reforçando a ideia de que essa é a decisão/postura mais adequada: “[...] o sistema criado pela indústria moderna é da mais alta eficácia, conveniência e eficiência” (MARCUSE, 1999, p. 82).

Dessa forma, a razão se retroalimenta e parece criar um ciclo que autoconfirma a validade da lógica da eficiência a qualquer custo. Não há conflitos ou desconfortos com a ordem dominante das coisas – como acontecia antes com o homem liberal, pois “[...] o comportamento racional se torna idêntico à factualidade” (MARCUSE, 1999, p. 83).

Se outrora a diferença com o ambiente era justamente o que definia o homem liberal a partir de uma ideia crítica, então, agora, uma espécie de cultura produtiva e racional ganha lugar, onde os direitos e as liberdades se tornam cada vez mais institucionalizados. A realização final do individualismo é esse esforço para a eficiência. Assim, tudo se torna manipulável, passível de intervenção de forma a melhorar a performance.

É nesse ponto que a autonomia da razão perde de vez seu sentido e “[...] os pensamentos, sentimentos e ações do homem são moldados pelas exigências técnicas do aparato que ele mesmo criou” (MARCUSE, 1999, p. 84). Marcuse afirma que o sinal

do progresso técnico, e o que prevalece na civilização industrial avançada, seria o que ele chamou de “uma não-liberdade confortável” e que o “ordenamento tecnológico envolva também uma coordenação política e intelectual”, apontando que totalitarismo não se restringe tão somente a uma forma de governo, mas a um modo de pensamento e condução das coisas (MARCUSE, 2015, p. 41).

Nesse sentido, é razoável que a sociedade em que vivemos tenda à lógica de manter-se inclinada ao ideal operacionalizável, reduzindo a variabilidade e mantendo uma escassez, e que as diferenças – ou seja, o que não se encaixa em uma gama de possibilidades – não cheguem a atrapalhar o *status quo*, o que está “dando certo” e, portanto, não vão ao ponto de pôr em risco a eficiência – algo que nos fez chegar “tão longe”. Assim sendo, *ser* operacionalizável tornou-se essencial, pois algo que pode ser operado, usado (ou descartado), otimizado, alterado e adaptado aos fins, mesmo que pouco se reflita sobre eles, serve perfeitamente à manutenção dos interesses de um estado de coisas (MARCUSE, 2015).

Feenberg traz luz a este ponto ao evocar a célebre ilustração de Aldous Huxley em “O Admirável Mundo Novo”, sublinhando o papel da tecnologia em tornar seres humanos em “[...] meros dentes da engrenagem da maquinaria” (FEENBERG, 2010, p. 61). Nessa dinâmica, o corpo do indivíduo ou do operário vira uma espécie de acessório da máquina ou, nas palavras de Marshall McLuhan, “[...] as pessoas se reduziram a órgãos sexuais da máquina” (MCLUHAN apud FEENBERG, 2010, p. 61).

Se a ideia primeira seria de que a tecnologia serviria para minimizar o esforço, o que de fato acontece, seu objetivo último acabou-se mais inclinado à maximizar o rendimento. Vaz, nesse sentido, aponta que:

Mimetizando a máquina, os seres humanos confundem-se com ela, não se lhe afiguram mais “apenas” como apêndices, mas o são de si próprios, visto que a diferença entre ambos, na prática desaparece. Não se trata, portanto, de simplesmente assemelhar o corpo à maquinaria, mas de “transformar” o próprio corpo em máquina, de forma que não se possa perceber a distinção entre ambos (VAZ, 2001, p. 94).

A tecnologia se torna parte do corpo do homem, como apêndices e extensões, como, por exemplo, podem ser os carros, os celulares, pernas mecânicas, cadeiras de rodas, brinquedos sexuais, entre outros. Vaz ainda acrescenta que, a exemplo do que acontece com o corpo no treinamento esportivo, o indivíduo na sociedade contemporânea é “[...] visto como objeto operacionalizável. [...] Uma vez visto como

máquina, pode ser “posto em funcionamento”, ou “desligado”, pode “estragar” e “ter suas peças trocadas” (VAZ, 2001, p. 94), como natureza a ser dominada.

O corpo-indivíduo – usado como e pela máquina – aparece como suporte para o sistema de produção. Marcuse (1999, p. 92) chama a atenção que a relação foi racionalizada a tal ponto que a distinção hierárquica dos indivíduos dentro dos processos de produção foi cada vez menos sendo definida baseada nas distinções e nas habilidades ou aptidões naturais ou intuitivas, mas cada vez mais em um poder adquirido, herdado em um treinamento prévio, onde todos podem estar sujeitos a uma formatação.

Essa “formatação” (do trabalhador, dos alunos, das pessoas) tem o poder de moldar, de excluir ou restringir aqueles elementos que estão além do controle meramente técnico dos fatos, ampliando, assim, o alcance da racionalização do mundo objetivo para o mundo subjetivo, de modo, inclusive, a quebrar a barreira entre essas duas esferas, fazendo-as se mesclar, criando uma personalidade apta ao serviço, um indivíduo administrado. Uma vez reconhecidas no indivíduo, características “naturais” que atrapalham o progresso precisam ser dominadas. Em suas palavras, Marcuse aponta:

A concepção instrumental da racionalidade tecnológica está se infiltrando por quase todo o reino do pensamento e dá às várias atividades intelectuais um denominador comum. Elas também se tornam uma espécie de técnica, uma questão de treino em vez de individualidade, pedindo um especialista em vez de uma personalidade humana completa (MARCUSE, 1999, p. 93).

Em sua explicação, ser eficiente nesse jogo entra como elemento essencial, como a característica do “mais forte”. Ela confere mais poder a quem consegue efetivá-la melhor: quem tem o equipamento industrial e/ou corporal melhor (inclusive, agora, ambos parecem sinônimos), portanto, mais operacionalizável e racionalizado.

Alguns apontamentos para a educação

Diante dessa moldura é que a frase de Feenberg que abre este trabalho é retomada e reformulada para os fins que interessam aqui: “precisamos entender a educação no meio da tecnologia”. Isso não nos parece uma mera frase apenas e, assim como a frase original, também revela a pretensão de entender a educação formadora de indivíduos *na e para a era da máquina*, atravessados pela tecnologia. Isso posto, é necessário tentar identificar em quais momentos as práticas educacionais preservam o *status quo* e reforçam essa racionalidade tecnológica e meramente instrumental. Em quais ela

consegue romper? Como construir autonomia diante dessas condições? Como conseguir “dizer a sua palavra”, como nos instrui Paulo Freire (1969), em um mundo em que as palavras não são essencialmente suas e um tanto produzidas ou adquiridas em treinamento? Como a escola e os ambientes educacionais contribuem ou desconstruem tal treinamento? Eles têm nitidez que essas ações e posicionamentos estão a forjar, dessa forma específica, as subjetividades e identidades? A busca da eficiência encontra lugar no currículo das crianças pequenas? Como?

Vaz (2001), que traz importantes reflexões de como a técnica e a eficiência ganham importância relacionada às práticas corporais dentro e fora dos ambientes escolares, faz uma ressalva de grande importância:

Não é o caso de condenar a técnica em si, o que seria não mais que um contrassenso. Trata-se de criticar-lhe em seu caráter de centralidade, não apenas quando aparece com inegável força, como no esporte de alto rendimento, mas também nos recônditos onde é capaz de sobreviver onipresente, quase clandestina, como imperativo a confirmar o espírito do próprio tempo (VAZ, 2001, p. 92).

Contudo, ainda me parece que essa lógica aparenta ter lugar em outros momentos da vida escolar, nos quais ela encontra menos resistência e até certo “status” na forma de mais um “produto” a ser oferecido pelas escolas – principalmente as privadas –, que vem travestido e nomeado de proposta pedagógica.

Portanto, o esforço aqui é de apontar para duas novas ondas: as escolas de ensino bilíngue¹ e programas como “A Escola da Inteligência”². A partir dessas reflexões costuradas até aqui, essas duas modalidades de “ser escola” parecem ter a ver com a lógica da eficiência, como manifestação da razão tecnológica enquanto momentos formais de molde do “material humano” às exigências da vida moderna. Ademais, segue, ainda, sendo sobre o corpo que essas novas marcas sociais se fixam, enquanto fabricação dos sujeitos e corporeidades.

Aponta-se aqui que, além do lucro, a eficiência parece trazer também uma promessa de felicidade, afinal, o sujeito mais eficiente é também o mais bem sucedido ante ao mundo e aos outros. Esses exemplos específicos também parecem ter a ver com

¹ Me refiro aqui à proliferação de oferta de instituições de educação infantil com programas de ensino bilíngue (quase sempre português-inglês) para essa etapa da Educação Básica.

² De acordo com o que a própria página na web da Escola da Inteligência define, trata-se de um programa que propõe parceria com escolas privadas com o objetivo de promover educação socioemocional sob forma de materiais e diversos recursos didáticos, criado e coordenado por Augusto Cury. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/escola-da-inteligencia/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

uma ideia de “preparação para vida”, do vir-a-ser das crianças – ponto de crítica um tanto comum nos debates acerca da educação nos primeiros anos de vida.

Os discursos são de que são recursos para se viver uma boa infância e formar sujeitos potentes, mas que, na prática pedagógica, ainda mantêm o sujeito-criança moldado aos valores em voga (valores que ele não construiu, mas que as gerações anteriores lhe impuseram). E cada um desses produtos parece vender o pacote do seu tempo, pois o indivíduo coisificado, descrito por Adorno, é muito semelhante ao indivíduo da era da máquina apontado por Marcuse e se parece muito, também, com o sujeito que a escola dos tempos atuais quer formar: um indivíduo sempre pronto, sem “fios soltos”, pouco ou quase nada incoerente, sem dilemas, sem desconfortos e, principalmente, muito feliz.

Assim, não basta só produzir mais e melhor. A lógica da máquina parece extrapolar as muitas esferas e identidades da vida, minando o campo subjetivo com objetividade, como já trazido. E, sendo assim, ela tem o poder de migrar para o currículo enquanto espelho de valores de um tempo e conhecido terreno de disputas. Portanto, cabe a pergunta: se tratam as Escolas da Inteligência e a proliferação das escolas bilíngues de mais duas formas “novas” de deixar o sujeito operacionalizável? Afinal, ele precisa dominar a *commom tongue*, para o trabalho e para o consumo, e estar equilibrado ante um mundo cada vez mais desequilibrado e distópico. Adorno nos lembra:

A educação precisa levar a sério o que já de muito é conhecido da filosofia: que o medo não deve ser reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto essa realidade exige. [...] A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, realpolitik. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo (ADORNO, 1995, p. 129).

Assim, há que se unir esforços para identificar (através das exigências – ou da ausência delas) o que a(s) realidade(s) educacional(is) trazem como objetivos para as crianças. O que essas propostas pedagógicas nos dizem? Constroem sujeitos realmente autônomos e críticos? Apontam para quais distopias? Creio ser imperativo tentar reconhecer onde os currículos se encontram à serviço da razão tecnológica e discutir quais valores a tecnologia traz consigo.

Contudo, algo convém ser esclarecido: o problema não parece ser que as crianças não possam se comunicar e se expressar em inglês ou qualquer outra língua, nem se trata de que não possam (ou devam) ter momentos formais nos ambientes educacionais

para tratar das emoções, para saber sobre elas e elaborá-las contando com uma mediação qualificada. A crítica aqui se assenta em atentar às razões pelas quais tais fenômenos pedagógicos se proliferam, bem como refletir sobre as causas de uma aparente ausência de resistência que as escolas (principalmente as privadas) têm mostrado diante de tais propostas. Convém se pensar sobre o status que parece vir concomitante com a venda de um “pacote”, ou uma mercadoria, que se apresenta sob um embrulho pedagógico e que é propagandeado como capaz de produzir habilidades sobre o sujeito de tão pouca idade. E ainda refletir a suposta necessidade de que esse mesmo sujeito seja atravessado no seu dia a dia, através da sua educação formal, pelas exigências do sujeito operacionalizável. Quais saídas lhe restam?

Considerações finais

Em conclusão, não se trata de meramente negar a técnica vinda através dessas abordagens pedagógicas, nem das possibilidades que elas possam oferecer, mas de conseguir identificar nelas o quanto há de “fetichização da técnica”. Trata-se de não cair na tentação de restringir essas questões tão somente a entender os indivíduos em formação como meros necessitados de “treinamento” a um mundo, como tão somente mal adaptados ao meio. Cabe à educação o papel de reflexão e crítica a esse mesmo meio, bem como as suas manifestações e exigências. Assim sendo, o currículo aparece enquanto campo de ação e, dessa forma, essa temática carece também ser visitada e convidada ao debate.

Marcuse finaliza uma de suas reflexões apontando que resolver questões desse tipo não significaria a chegada de uma felicidade perene, pois a individualidade “natural” do homem também lhe traz angústias e aflições. Contudo, ele aponta que as pessoas estariam ao menos mais libertas dos padrões externos e seriam, portanto, mais “puras”, “autênticas”, por não estarem mais mescladas e “ofuscadas pela ameaça da pobreza e da fome” e “pelo medo em relação à existência material” (MARCUSE, 1999, p. 103). O pensamento de Marcuse dá o suporte principal aos apontamentos e às reflexões iniciais, uma vez que suas ideias apontam, como saída, para uma alteração da base técnica a qual, historicamente, temos nos apoiado enquanto sociedade industrializada e formando sujeitos que precisem ser mantidos dentro do universo operacionalizável.

Portanto, o esforço neste trabalho se dá em apontar, de maneira bem inicial, a necessidade de que essas novas “ondas”, quais sejam a educação bilíngue e Escola da Inteligência, necessitam de um olhar mais elaborado. Há que se analisar criticamente o que elas trazem de valores e características que incidam sobre os sujeitos em formação, as quais aparecem como “vantagem” para o mundo das disputas e do trabalho cada vez

mais escasso e um tanto distópico. Saber o quanto, nos ambientes escolares, estamos confundindo autonomia com automatização. Por fim, pensar sobre o que estamos deixando de ver, refletido nas poças d'água, com a chegada dos postes de iluminação.

Referências

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FEENBERG, A. "O que é a filosofia da tecnologia?". In: NEDER, R. T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UnB/Capes. 2010. p. 51-65.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: UNESP, 1999.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. Tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Cristina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.

VAZ, A. Técnica, Esporte e Rendimento. **Movimento** – Revista de Ed. Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 7, n. 14, p. 87-99, 2001.

O consumo espetacularizado na sociedade da exposição: um modo de existência

Maria Luiza Lúcio*

Resumo

Este ensaio bibliográfico tem como objetivo refletir algumas questões baseadas na crítica ao consumismo atual e ao estilo de vida moderno ocidental, haja vista o crescente aumento da autoexposição nas redes sociais na busca por padrões considerados superiores pela maioria dos sujeitos, levando ao desejo incessante por aprovação e aceitação a partir das *selfies* e curtidas na era da *internet*. A lógica neoliberal tem escravizado os indivíduos, levando-os a consumir de forma alienante aquilo que não é necessário. E nesse jogo empresarial o espetáculo de sons e imagens se faz cada vez mais presente, modificando as percepções humanas com seu choque de *pixels* e ocasionando um efeito semelhante às drogas, dado o seu poder viciante. O desejo do “ter” em detrimento do “ser” faz com que facilmente busquemos o “aparecer”, em uma tentativa de autoconservação e autoaceitação. Esse contexto tem provocado nos sujeitos uma agitação, dificultando o processo de “desaceleração” da sociedade – cujo intuito é produzir experiências significativas para quem deseja ter um espírito mais crítico e cada vez menos seduzido pela espetacularização da vida.

Palavras-chave: Consumo. Sociedade. Espetáculo. *Internet*.

Introdução

A ditadura do consumo tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade atual, em que a mercadoria ocupa um lugar primordial na vida das pessoas. O prazer e o estímulo contido nos sons e imagens veiculados na mídia produzem sensações semelhantes às drogas, gerando um verdadeiro “vício” nos indivíduos. Em entrevista à Folha de São Paulo, “Tela lança choques sensuais assim como injeções de heroína”, o pensador alemão Christoph Türcke reafirma tal proposição, ao enfatizar que:

Vício como fenômeno particular - como dependência física de certas substâncias (drogas) - está modificando um fenômeno geral, pois a máquina audiovisual também vicia. Quem presta atenção à tela se dedica a ela, vive uma dependência crescente dela, vincula suas expectativas, sua economia emocional e intelectual a ela. Assim como o drogado aplica injeções de heroína, uma

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Linha Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Integrante do Grupo de Pesquisa ITINERA/UFSC (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/41396>). Pedagoga no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC/Campus Palhoça Bilingue (Libras/Língua Portuguesa).
E-mail: malu.pedagoga@gmail.com

sociedade que depende da tela se expõe a bilhões de choques imagéticos. O choque singular é mínimo, quase imperceptível e não faz mal. Bilhões, no entanto, destroem justamente a atenção que elas atraem magneticamente (TÜRCKE, 2010, s/p).

Grandes empresas, movidas pelo seu desejo desenfreado por lucro, estudam estratégias cada vez mais sutis de manter os sujeitos envoltos nesse ciclo viciante de prazer imaginário que se funde ao real.

Nosso modo de produção, baseado nos preceitos neoliberais da lógica capitalista, fizeram surgir um novo capitalismo, difundido na ideologia da “Nova Economia” (SELWYN, 2014, p. 27). O liberalismo pressupõe a diminuição da intervenção estatal e dá mais liberdade para a iniciativa privada atuar. Dessa forma, “[...] a nova economia é vista como abrangendo a maior parte dos aspectos da vida cotidiana como fontes potenciais de geração de lucro” (SELWYN, 2014, p. 33).

O capitalismo industrial, que ocorreu na segunda metade do século XVIII advindo da Revolução Industrial, motivou inúmeros avanços tecnológicos – por exemplo, com a chegada do computador, que ocupou o espaço do motor elétrico. A globalização, impulsionada pela organização consensual do mercado e sua unificação, acelerou ainda mais esse processo.

Na sociedade do século XXI podemos pensar em diversas variações do capitalismo – capitalismo digital, virtual, *high-tech* (alta tecnologia), informacional, algorítmico (mercado financeiro), entre outros, baseados em processos e práticas informatizados (SELWYN, 2014, p. 31). Selwyn, ao citar Bauman, afirma que:

O capitalismo contemporâneo, portanto, é visto como construído em torno de uma posição dominante de ‘padrão de vida consumista’ em todas as áreas da vida, em que ‘os mercados de consumo se expandem, prosperam e lucram a partir da comoditização da busca de diversão, conforto e felicidade’ (BAUMAN, apud SELWYN, 2014, p. 33-34).

Esse padrão de vida consumista contemporâneo mexe com as subjetividades dos indivíduos e com seus modos de pensar, ditando regras e padrões de consumo ao usar os estímulos imagéticos para persuadir o espectador frente a um apelo publicitário. Tais estratégias impactam o modo de vida das pessoas, refletindo cada vez mais na exposição dos sujeitos na era da *internet*.

A “liberdade” ditatorial do mercado escraviza as pessoas ao fazê-las pensarem que são livres para consumir, quando, na verdade, tornam-se reféns dos modismos, a

exemplo de uma roupa que está “na moda” justamente porque é usada pela atriz da novela das nove. Outro exemplo são os automóveis, quando passam por uma revisão e avaliação de mercado e o novo modelo é lançado. O “novo”, que enche os olhos dos espectadores, nada mais é do que o mesmo produto com poucas alterações. Mas tais alterações custam alto no bolso do consumidor. Essas “armadilhas” são verdadeiras ilusões que nos mostram a possibilidade de “escolha espontânea” – quando, na verdade, os produtos são os mesmos, vendidos apenas com uma roupagem de “exclusividade” – fruto da estratégia do marketing da indústria cultural.

Vivemos em um tempo em que não é permitido fixar-se em algo, em demorar-se na contemplação de alguma coisa. A sociedade está concentrada em tantas tarefas e, ao mesmo tempo, tão distraída que, ao contemplar o espetáculo gerado pela mídia, distancia-se de sua vida concreta e materialidade. Conforme aponta Rodrigues (2010, p. 20): “Tal sociedade, organizada a partir da revolução microeletrônica, vem fazendo progressivas exigências aos sentidos humanos e reforçando o imperativo social de que toda existência se faça midiaticamente presente para ser percebida”.

Guy Debord (1997), importante escritor marxista francês, faz importantes reflexões em sua mais conhecida obra, “A Sociedade do Espetáculo”. Esses escritos serviram de base para as manifestações ocorridas na França em maio de 1968, a saber, os movimentos estudantis de esquerda. Debord afirmava que a realidade vivida havia se tornado uma representação (DEBORD, 1997, p. 13) e que “[...] o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 1997, p. 14). Ao enfatizar a influência das imagens midiáticas nas relações sociais, Debord apresenta uma análise bastante crítica na forma como determinadas informações são recebidas pelos sujeitos. Ou seja, o espetáculo é apresentado e “assistido” de forma totalmente passiva. E ainda destaca que a mera contemplação do espetáculo é contrária ao diálogo, constituindo o modelo atual da vida dominante na sociedade (DEBORD, 1997).

A seguir, aprofundaremos um pouco mais as questões expostas, direcionando as análises para a influência midiática no cotidiano e a exposição da vida no meio virtual atual.

Uma breve contextualização histórica

Historicamente, os sons e imagens foram amplamente e estrategicamente utilizados pelo governo de forma a inculcar sua ideologia na mente da população. Na década de 1970 o governo brasileiro usou de técnicas para mostrar a imagem de um país em desenvolvimento e sem crise, no período denominado “milagre econômico”. Nessa

época, houve um aumento do consumismo e a tentativa do Estado em moldar a opinião pública, objetivando a alienação da população. Tal atitude é claramente observada nas campanhas políticas desse período, a começar pelo longo espaço destinado na mídia televisiva para a veiculação das propagandas políticas em tempos de eleição, bem como a organização de apenas dois partidos políticos (Arena e MDB).

O espetáculo das imagens também teve seu auge na propagação das novelas, filmes e comerciais, transformando-se em um pseudomundo à parte quando criou (e ainda cria) nos sujeitos um olhar iludido de inversão concreta da vida, como se fosse uma falsa consciência do real. Um exemplo muito clássico são as antigas – e talvez nem tão antigas assim – propagandas de margarina, que mostraram um modelo de família padronizado: heterossexual, rico, feliz, magros e de pele branca – próprios dos ideais dominantes. É importante lembrar que o espetáculo se apresenta como algo bom, inquestionável e inacessível. Quantos de nós terão a oportunidade de conhecer um ator ou atriz das novelas e filmes? Ou um cantor?

Tais fatos revelam o modo de produção existente em voga, que objetiva a promoção de sensações e estímulos para que os sujeitos consumam cada vez mais. Essas representações têm base no pensamento de Walter Benjamin, ilustre pensador da Escola de Frankfurt, ao salientar que as pessoas preferem a representação à realidade, a aparência ao ser. Guy Debord, ancorado no pensamento de Feuerbach, já dizia que “[...] o nosso tempo prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade” (FEUERBACH apud DEBORD, 1997, p. 13).

A necessidade da exposição e o “ter” em detrimento do “ser”

Atualmente, o palco do espetáculo tem sido prioritariamente a *internet*, em particular as redes sociais. Com relação a essa influência da tecnologia no cotidiano dos indivíduos, Zuin (2013, p. 217) nos auxilia a compreender tais questões ao apontar que “[...] na atual sociedade do espetáculo, há um novo imperativo categórico: fazer propaganda de si próprio se transforma na condição da autoconservação”. Tal divulgação da própria imagem materializa-se nas incontáveis *selfies* visualizadas por aqueles que navegam no ambiente virtual, postadas em tempo real a todo instante, exibindo o que o indivíduo está fazendo e onde está – ao usar os dispositivos de localização.

Essa exposição exacerbada – tanto da própria imagem quanto daquilo que eu desejo publicar, de tal forma que chame a atenção dos meus contatos – é visivelmente observada quando as fotos publicadas são recheadas de filtros para “corrigir” as “falhas” e “defeitos” dos sujeitos que se auto expõem. Aqui, Debord (1997) novamente contribui,

destacando o aspecto da vida humana como simples aparência, caracterizando a “[...] negação da vida que se tornou visível” (DEBORD, 1997, p. 16). Isso sem contar naquilo que é selecionado para ser publicado – nas redes sociais todos frequentam os melhores lugares, têm a melhor vestimenta, comem as melhores comidas e tomam as melhores bebidas, viajam para os lugares mais incríveis, entre outras demonstrações de padrões supervalorizados.

O capitalismo virtual e comunicacional que invade a sociedade exige que os indivíduos criem perfis e publiquem imagens de corpos supostamente “perfeitos”, magros e *fitness*, gerando, naqueles que contemplam tais perfis, baixa autoestima, ansiedade, entre outros transtornos. Alguns autores nos auxiliam nessa análise ao destacarem que:

Se a imagem valorizada socialmente for a de uma pessoa magra, emagrecer será o ideal de todos. Todas aquelas pessoas que não conseguirem chegar a esse padrão sofrerão, e muito, desenvolvendo, em muitos casos, sérios transtornos alimentares, depressão e outras psicopatias que podem trazer sérios riscos de saúde (COSTA; CARVALHO; PEREIRA, 2018, p. 4).

Nesse contexto, a dominação econômica e os padrões se instalam. Debord já alertava para a “degradação do *ser* para o *ter*” e, posteriormente, do “*ter* para “*parecer*”. Na era do imediatismo nos parece um tanto sedutor ceder a estes apelos, mas o que ocorre é uma escravização do corpo à ideologia burguesa. Quando nos falta algo a necessidade de preencher o “vazio” – talvez existencial – de forma rápida, leva-nos a buscar o prestígio imediato e a realidade individual torna-se social, publicada e exposta. Qual é o sentido de publicar a foto do seu prato no almoço senão o desejo por *likes*? É preciso se expor para sentir-se aceito e acolhido, mesmo que virtualmente.

Na questão do consumo, as próprias redes sociais, em parceria com as grandes empresas, exibem anúncios sem parar, fazendo com que os indivíduos busquem por determinados produtos de seu interesse, sem espaço para refletirem se necessitam daquele produto ou não. Sobre esse ponto, vale destacar que:

É na sociedade da universalização das telas e displays que a hiper-realidade das imagens é consequência da produção de estímulos audiovisuais que precisam chocar cada vez mais para que possam ser consumidos em detrimento de outros (ZUIN, 2013, p. 214).

As percepções humanas, ao serem modificadas pela ação das tecnologias em nosso cotidiano, alteram os sentidos de tal maneira que passamos a enxergar a vida de outra forma. É como se a audição, o tato, a visão fossem ressignificados ante a exposição, por exemplo, de um filme 3D. Essas superproduções ampliam e modificam nosso intelecto, alterando as faculdades humanas, tanto coletivas quanto individuais.

Para complementar, concluímos a análise com um comentário baseado nos ideais de Theodor Adorno, pensador frankfurtiano que contribuiu de forma significativa para refletirmos o conceito de indústria cultural:

Porém, se Adorno criticou veementemente o modo como espectadores dos filmes hollywoodianos reagem aos estímulos audiovisuais – como se eles fossem cães pavlovianos, ou seja, sem que elaborassem quaisquer pensamentos próprios, haja vista que os produtos da indústria cultural prescreveriam suas reações – o próprio frankfurtiano reconheceu que a determinados filmes tencionariam, justamente pela relação entre forma e conteúdo, a lógica da padronização e da estereotipia da indústria cultural (ZUIN, 2013, p. 210).

Em sua análise, Adorno aponta o sentido alienante presente na contemplação das imagens midiáticas, um dos principais pontos de sua crítica à indústria cultural – filmes, cinemas, propagandas etc. Se sua crítica foi tão fortemente elaborada na época de seus escritos, sem dúvida ela seria tão presente hoje, caso Adorno estivesse vivo nos dias atuais – tempos em que a lógica padronizante da indústria cultural tem se tornado um imperativo sem precedentes.

Considerações finais

Atualmente, recebemos uma quantidade imensa de informações que não permanecem em nossa memória e, na maioria das vezes, não possuem qualquer sentido para nós. Em contrapartida, tudo pode ser registrado na memória algorítmica dos recursos midiáticos e audiovisuais. Somos o tempo inteiro chocados pelo espetáculo da vida moderna e isso nos torna incapazes de desacelerarmos e de produzirmos experiências significativas em nossas vidas.

Em grande parte, o modelo de pensamento e estilo de vida advindos da modernidade originou-se na revolução industrial, ocasionando grandes mudanças nos processos de produção e consumo. Tais mudanças tiveram impacto nas relações sociais de forma geral, desde as condições do proletariado em seu local de trabalho quanto no núcleo familiar.

No século XXI, os regramentos impostos pela sociedade moderna nos mostram ainda mais o monopólio da indústria cultural, que lança padrões de consumo e de exposição na *internet* (mais especificamente nas redes sociais), fazendo-nos viver a era das *selfies* e da busca pelos corpos e vidas “perfeitas”. Tal desejo incessante nos leva a enxergar a existência somente nesses moldes e padrões ideológicos impostos, fazendo com que tenhamos uma imagem distorcida de nós mesmos e da realidade presente. Diante de tais ponderações é de extrema importância buscarmos estratégias para desenvolver o senso crítico e o pensamento reflexivo, evitando cair nas armadilhas do consumo espetacularizado.

Referências

- COSTA, N. N.; CARVALHO, R. L. de; PEREIRA, T. G. **Corpo e saúde**: reflexões sobre a influência das mídias sociais nos padrões corporais da sociedade. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – UNIVALE, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<https://www.univale.br/corpo-e-saude-reflexoes-sobre-a-influencia-das-midias-sociais-nos-padroes-corporais-da-sociedade/>>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- RODRIGUES, L. A. A experiência do ler na sociedade excitada. **Impulso**, Piracicaba, v. 20, n. 50, p. 17-25, jul./dez. 2010.
- SELWYN, N. A tecnologia educacional como ideologia. In: SELWYN, N. **Distrusting Educational Technology**. Tradução de Giselle Martins dos Santos Ferreira. Londres: Routledge, 2014.
- TÜRCKE, C. Tela lança choques sensuais assim como injeções de heroína. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 de setembro de 2010. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq0409201022.htm>>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- ZUIN, A. A. S. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 207-222, out./dez. 2013.

A retribuição do olhar: conversas com Benjamin e Baudelaire

Gustavo José Assunção de Souza*

Resumo

O presente *paper* tem o intuito de reunir estudos realizados para a disciplina Teoria Crítica da Sociedade e da Educação. Da disciplina fora destacado o estudo do texto de Walter Benjamin (2019), *Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire*, e as reflexões por ele suscitadas. Para tanto, abordamos a partir da perspectiva benjaminiana o desenvolvimento do conceito de aura, no texto sobre *Baudelaire*, e como o olhar se relaciona com o objeto aurático. O conceito de olhar é captado através de Baudelaire com os poemas *À une passante* e *Perte d'auréole*, assim como a arquitetura de Paris do século XIX com a ascensão do capitalismo.

Palavras-chave: Olhar. Correspondência. Modernidade. Benjamin.

Introdução

Quem combate monstruosidades deve cuidar para que não se torne um monstro. E se você olhar longamente para um abismo, o abismo também olha para dentro de você.

§ 146, *Além do bem e do mal* (NIETZSCHE, 2015).

Em 29 de julho de 1927, ao falar de suas experimentações em Marselha, Walter Benjamin sente um profundo estranhamento acústico, levando-lhe a supor que os marseheses perdiam o domínio sobre sua língua materna. Sobre esse estranhamento, o estrangeiro em Marselha registra uma frase de *Pro domo et mundo*, de Karl Kraus: “Quanto mais de perto olhamos para uma palavra, tanto mais de longe ela nos devolve o olhar” (BENJAMIN, 2013, p. 133)¹. E termina seu raciocínio espantado com uma de suas notas: “Como as coisas resistem aos olhares!” (BENJAMIN, 2013, p. 133).

Sobre essa emblemática imagem de pensamento benjaminiana passaremos em revista alguns de seus usos na formulação do conceito de *aura*. A aura é emitida de um

* Mestrando na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. Professor do Ensino Fundamental 1 da Rede Municipal de Ensino de Palhoça.

E-mail: gustavo.souza@aluno.fmpsc.edu.br

¹ Na tradução francesa de *Pro domo et mundo*, Roger Lewinter traduziu o aforisma da seguinte maneira: “Plus on serre un mot de près, et plus il le prend de haut” (KRAUS, 1985, p. 85).

objeto quando este nos devolve o olhar, ao mesmo tempo em que, com o declínio da aura, os objetos resistem ao nosso. Essa iluminação em Marselha vai marcar uma das *Dankbilder*² de Benjamin, ao escrever, 10 anos mais tarde, sobre o poeta francês Baudelaire.

Benjamin, em 1937, estava exilado na Dinamarca, na casa de Bertolt Brecht. Aquele lhe oferece os manuscritos do *Baudelaire* para leitura. A retribuição do olhar soou estranha aos ouvidos de seu amigo Brecht, chegando a assustá-lo, que registra em seu *Arbeitsjournal* [diário de trabalho], no dia 25 de julho de 1938:

Benjamin está aqui, escrevendo um ensaio sobre Baudelaire. Há nele coisas boas, ele mostra como a ideia de uma época sem história depois de 1848 deu novos rumos à literatura. A vitória de Versailles, da burguesia sobre a comuna, foi festejada antecipadamente. Houve uma aliança com o mal. Este ganhou forma de flor. Vale a pena ler isso. Curiosamente, o que permite a Benjamin escrever isso é o *spleen*. Parte de qualquer coisa a que chama aura, e que tem ligação com o sonho (com o sonhar acordado). Ele diz que quando sentimos um olhar pousar sobre nós, também nas costas, lhe respondemos (!). E que a expectativa de que aquilo para que olhamos nos olhe também é que produz a aura. Nos últimos tempos, esta estará em decadência, juntamente com o elemento de culto. B[enjamin] descobriu isso na análise que fez do cinema [i.e., no ensaio sobre “A obra de arte...”], onde a aura desaparece devido à possibilidade de reprodução das obras de arte. Tudo misticismo, apesar da atitude antimística. e desse modo se adapta a concepção materialista da história! É bastante assustador (BENJAMIN, 2019, p. 234).

Brecht vê na ideia de Benjamin um misticismo antimístico, com estreitas relações com o materialismo histórico. Brecht considera assustador os laços entretecidos com a mística judaica e a teoria marxista por achar forçado e delirante a união entre esses dois estádios de pensamento contraditórios entre si. Não apenas os materialistas se assustaram com o texto benjaminiano, mas também os próprios judeus, como seu outro amigo Scholem, que vê o texto como um ideário de um materialista niilista (WITTE, 2017). Mas, para Benjamin, as duas formas de pensamento não são desligadas entre si por se tratar de imagens de pensamento conjugadas. O materialismo eclode em sua textura saturada na cabalística do olhar aurático, assim como os fantasmas do mundo material se confundem com a significação desse olhar. Não se força uma ligação entre

² *Dankbilder* é traduzido para o português como imagem de pensamento. João Barrento, sobre os usos dessas imagens em Benjamin, escreve: “Assinalando igualmente o seu interesse pelo ‘conteúdo filosófico da literatura’, que se manterá, Benjamin confirma já em 1928 o seu método de pensamento, orientado, não para a construção de sistemas abstractos, mas para a produção de *Dankbilder*, imagens ou quadros de pensamento que produzem sentido, não pelas imagens ou pelos quadros isolados, mas de forma relacional e contextual – a partir de suas constelações” (BARRENTO, 2013, p. 11).

materialismo e a crença judaica, mas se opera uma censura entre esses dois e, também, no vulto do progresso pelo qual a salvação messiânica pode surgir no instante de um olhar.

O tema das correspondências entre os olhares é desenvolvido por Benjamin em uma profunda imbricação entre a poesia alegórica de Charles Baudelaire (com o soneto *À une passante*), a sociologia de Georg Simmel (com o texto *Mélanges de philosophie relativiste. Contribution à la culture philosophique*), a memória involuntária [*mémoire involontaire*] (conjurando Freud e Proust), Karl Kraus e Nietzsche.

As ruas de poesia

Começamos com considerações a despeito do poeta francês. *À une passante*³, poesia registrada nos *Quadros parisienses das Flores do Mal*, tem seus primeiros versos cantados para a rua que grita, deveras ruidosa, “*assourdissant, hurlait*”, em um fluxo ininterrupto de cacofonias, balbúrdias e encontrões entre os transeuntes, uma multidão de olhos sem olhar. Mas eis que o fluxo caótico é interrompido, “*une femme passa*”, melancólica, lutuosa, “*agile et noble, avec sa jambe de statue*”. Como um relâmpago que ilumina a noite do não-olhar, “*Un éclair... puis la nuit!*”, os olhos do poeta se cruzam com o da mulher e se correspondem na brevidade de algumas passadas. Essa correspondência faz renascer o poeta, “*Dont le regard m’a fait soudainement renaître*”, e, *renascido* pela iluminação do instante, Baudelaire descobre o significado do amor de um olhar que se eterniza em uma imagem. Escreve Benjamin (2019), na sua primeira versão do texto sobre Baudelaire, *A Paris do Segundo Império na obra de Baudelaire*⁴, a despeito do poema:

³ “Poema VIII dos *Quadros parisienses* de Baudelaire [*Fleurs du mal*], tradução de Jamil A. Haddad: “A rua em derredor era um ruído incomum,/Longa, magra, de luto e na dor majestosa,/Uma mulher passou e com a mão faustosa,/Erguendo, balançando o festão e o debrum;/Nobre e ágil, tendo a perna assim de estátua exata./Eu bebia perdido em minha crispção/No seu olhar, céu que germina o furacão,/A doçura que embala e o frenesi que mata.//Um relâmpago e após a noite! – Aérea beldade,/E cujo olhar me fez renascer de repente,/Só te verei um dia e já na eternidade?//Bem longe, tarde, além, *jamais* provavelmente!/Não sabes aonde vou, eu não sei aonde vais,/Tu que eu teria amado – e o sabia demais!” (BAUDELAIRE, 1981, p. 236). O original de Baudelaire: “*La rue assourdissante autour de moi hurlait./Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse./Une femme passa, d’une main fastueuse/Soulevant, balançant le feston et l’ourlet;/Agile et noble, avec sa jambe de statue./Moi, je buvais, crispé comme un extravagant,/Dans son œil, ciel livide où germe l’ouragan,/La douceur qui fascine et le plaisir que tue.//Un éclair... puis la nuit! – Fugitive beauté/Dont le regard m’a fait soudainement renaître,/Ne te verrai-je plus que dans l’éternité?//Ailleurs, bien loin d’ici! trop tard! jamais peut-être!/Car j’ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,/Ô toi que j’eusse aimée, ô toi qui le savais!*” (BAUDELAIRE, 1996, p. 127).

⁴ Em 14 de abril de 1938, escrevendo de Paris, XV, 10, *rue de Dombasle*, Benjamin anuncia a Scholem: “Minha leitura é intermitente, pois no momento minha atenção está quase exclusivamente voltada ao

À primeira vista, essa função parece ser negativa, mas de fato não é. A aparição que fascina o poeta erótico, longe de se limitar a se furtar ao seu olhar no meio da multidão, é-lhe trazida por esta. O encantamento do cidadão é o de um amor, não tanto à primeira como à última vista. Aquele “nunca” é o clímax do encontro: a paixão, aparentemente frustrada, só nesse momento irrompe do poeta como uma chama. Ele arde nela, mas das cinzas não emerge nenhuma fênix. O “renascer” do primeiro terceto abre uma perspectiva sobre o acontecimento que, à luz da estrofe precedente, parece muito problemática. O que faz o corpo ficar “crispado” não é a perplexidade de alguém possuído por uma imagem em todas as fibras do seu ser; tem mais a ver com o choque que faz com que um desejo imperioso se apodere subitamente do solitário (BENJAMIN, 2019, p. 47).

O olhar da viúva, nessa primeira interpretação de Benjamin, é uma energia arrojada pelo olhar, potente ao ponto de deixar Baudelaire perplexo, que, pela suspensão daquela correspondência e a intensidade do encontro, é pintado por Benjamin como um choque. Na segunda versão do texto, *Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire*⁵, Benjamin (2019) escreve:

Baudelaire. Ainda não há nenhuma palavra escrita; mas faz uma semana que estou esquematizando tudo. Isso é decisivo, como é óbvio. Quero mostrar Baudelaire como ele estava enquadrado no século XIX e esta visão deve parecer nova, como também exercer uma força de atração difícil de definir, assim como desperta a marca de uma pedra, que após repousar durante décadas no solo de um bosque, foi por nós levantada com um certo esforço, marca que se revela ante nossos olhos intacta e bem clara” (BENJAMIN; SCHOLEM, 1993, p. 292-293). Ao concluir, em 30 de setembro de 1938, já na casa de Brecht, em Svendborg na Dinamarca, Benjamin diz ao seu amigo, “Mas não encontrei nem tempo nem forças de me dirigir a você antes de terminar antes de ontem, após mais de três meses de trabalho muito intenso, meu grande ensaio ‘Baudelaire und das Paris des Second Empire’ [‘Baudelaire e a Paris do Segundo Império’]. Ele constitui a segunda parte de um amplo livro sobre Baudelaire” (BENJAMIN e SCHOLEM, 1993, p. 313). Todavia, a recepção de seus escritos não foi positiva por parte do Instituto; de volta a Paris, em 4 de fevereiro de 1939, Benjamin diz a Scholem: “Conforme lhe escrevi, no verão, atendendo as exigências redacionais da *Zeitschrift für Sozialforschung*, concluí antecipadamente uma parte do meu livro sobre Baudelaire, isto é, a segunda. Esta segunda parte consiste em três ensaios relativamente independentes um do outro. Contava ver um ou outro deles impresso no último número da revista, que acaba de sair. No entanto, no início de novembro veio – e de parte de Wiesengrund [Adorno] – a rejeição amplamente justificada, se não do trabalho, pelo menos da sua impressão” (BENJAMIN e SCHOLEM, 1993, p. 324).

⁵ Em carta escrita para Benjamin, de Nova Iorque, em 29 de fevereiro de 1940, Adorno questiona alguns aspectos do texto: “No seu Baudelaire escreve: ‘Passar pela experiência da aura de um fenômeno significa dotá-lo da capacidade de retribuir o olhar’. Essa frase distingue-se das formulações anteriores pelo conceito da ‘dotação’. Não existirá nele uma alusão àquele momento que, no meu ‘Wagner’, fundamenta a construção da fantasmagoria, nomeadamente o momento do trabalho humano? Não será a aura sempre o vestígio do elemento humano, esquecido, da coisa, e não se liga ela por meio desse tipo de esquecimento àquilo a que chama experiência? Quase somos tentados a chegar ao ponto de ver o fundo de experiência que está na base das especulações idealistas no esforço de fixar aquele vestígio precisamente às coisas que se tornaram estranhas. Talvez todo o idealismo, por mais pomposa que seja a sua aparição, mais não seja do que um daqueles ‘espetáculos’ cujo modelo o ‘Baudelaire’ desenvolve de forma exemplar” (BENJAMIN, 2019, p. 291).

[...] o véu da viúva, envolta no seu silêncio e arrastada pela multidão, uma desconhecida cruza o olhar do poeta. O que o soneto dá a entender, numa frase, é: a aparição que fascina o cidadão – que está longe de sentir na multidão apenas uma rival, apenas um elemento hostil – só a multidão verdadeiramente lhe traz (BENJAMIN, 2019, p. 121).

Essa multidão de olhos, quando uma de suas partículas revela o olhar fugidio de seus elos, eis o verdadeiro choque. O elemento hostil de que fala Benjamin é a monstruosidade silenciadora que é caminhar em uma rua movimentada, pois o olhar humano nunca é correspondido. “Baudelaire descreve olhos dos quais se poderia dizer que perderam a faculdade de olhar. Mas, tendo essa característica, eles são dotados de um fascínio que fornece grande parte, senão a maioria, das suas pulsões” (BENJAMIN, 2019, p. 145). Todo elemento humano, com o exemplo de uma rápida troca de olhares, fascina o poeta ao ponto de sentir o amor de uma eternidade em um instante: “*Ô toi que j’eusse aimée, ô toi qui le savais!*”. Esse amor instantâneo é um amor platônico, por excelência: é o amor erótico por aquilo que falta, pelas lacunas que só o olhar humano pode preencher. Tétrico olhar! Baudelaire é pasmado pelo amor à primeira e última vista, pois sua correspondência se dá na ausência, diretamente com o fantasma que retribuiu o olhar.

Sobre essa distinção ausência/presença do olhar, Benjamin esmiúça a necessidade de uma correspondência de olhares mais profunda, marcada por um entendimento mútuo das partes: isso não é mais possível de ser realizado nas ruas de Paris habitadas por Baudelaire. “Quanto mais profunda for a ausência daquele que olha, a qual tem de ser superada, tanto mais forte é o encantamento que vem do olhar” (BENJAMIN, 2019, p. 145). Um olhar que atravessa uma distância intransponível, um olhar que capta o outro e o transforma em uma imagem que faz renascer o que há de humano em nós: o olhar em Benjamin humaniza o poeta e sua ausência o transforma em uma aberração em meio a catástrofe da morte da capacidade de sobrevoar o mundo com a visão correspondida.

Todo olhar com correspondências, isto é, olhar lançado, recebido, retribuído, tem uma carga que explode no processo de corresponder-se. Essa carga é a memória involuntária do gesto. Os olhos em si, no ato de “apenas olhar”, participam de uma ação física de reflexão da luz nos objetos materiais: a luz colide nos objetos e retorna aos nossos olhos com forma e cor, a experiência humana implica nesse movimento noções como as de distância, aparência, propriedades concretas, sem precisar dos demais sentidos para discernir um caminho seguro para o entendimento do mundo visível/perceptível. Em um fragmento do Parque Central [*Zentralpark*], lemos: “Explicação dedutiva da aura como projeção de uma experiência social (entre pessoas)

na natureza: o olhar é retribuído” (BENJAMIN, 2019, p. 167). O objeto que olha de volta para o observador é um objeto também carregado com significados próprios, únicos e auráticos. Portanto, em Benjamin não se trata do olhar em si, o olhar da física, puramente empírico, mas um olhar subjetivo. A carga subjetiva do olhar é a memória involuntária de quem olha em relação ao objeto observado.

As memórias involuntárias partem de um estudo do romance de Proust, *Em busca do tempo perdido*. Lá, Proust se permite um íntimo movimento de rememoração, no qual as afecções, bifurcações e transferências que o pensamento livre exerce ao registrar os dados da memória que se misturam, se justapõem e se recriam. “Os achados da *mémoire involontaire* correspondem a isso [...] Não será preciso ressaltar que Proust conhecia muito bem o problema da aura” (BENJAMIN, 2019, p. 144). As memórias involuntárias são uma maneira de presentificar fatos do passado, acionados inconscientemente, através de brechas salvíficas, de saltos temporais, fissuras nas quais Benjamin terá imenso apreço em procurar pela retribuição do olhar do Messias.

Para fundamentar essa ideia, Benjamin recorre ao pensamento do psicanalista Sigmund Freud, com seu texto *Para além do princípio do prazer*. Nesse texto, Freud desenvolve uma “[...] correlação entre a memória (no sentido da *mémoire involontaire*) e a consciência” (BENJAMIN, 2019, p. 109). A consciência é esse plano de acesso voluntário às memórias, enquanto o inconsciente freudiano implica em uma relação involuntária de acesso às memórias. O primeiro funciona no plano operacional da existência, para a resolução de problemas da vida prática e de soluções imediatas, ao nível das vivências imponderadas e fugazes. “Traduzido para o discurso proustiano: só pode tornar-se parte integrante da *mémoire involontaire* aquilo que não foi ‘vivido’ expressamente e em consciência, aquilo que não foi uma ‘vivência’ para o sujeito” (BENJAMIN, 2019, p. 111). Enquanto a memória involuntária diz respeito ao campo da experiência, profunda e marcante, da qual se destaca pouca utilidade; a utilidade da memória é a lembrança e esta funciona tal qual a consciência, como memória de serviço. “Acumular ‘vestígios duradouros como base da memória’ em processos estimuladores está, segundo Freud, reservado a ‘outros sistemas, que terão de ser entendidos como diferentes do sistema da consciência” (BENJAMIN, 2019, p. 111). Portanto, os resíduos da consciência, quando duradouros e cristalizados nos fluxos e refluxos do inconsciente, surgem como fragmentos a partir de excitações exteriores e interiores que fervilham iluminações e restaurações de estados de memória embrionárias e viscerais, porém indetermináveis por um processo *apriori* de operacionalização da consciência e da memória. Essa rasura no plano das memórias pode ser o lance de um olhar e sua correspondência.

A experiência moderna do daguerreótipo configurou a possibilidade de uma oportunidade de lançar o olhar para o interior de um aparelho que instalou um astro ocluso entre o homem e o campo de significação, absorvendo a aura do objeto e privando o olhar de ser correspondido: os objetos fotografados não devolvem mais o olhar.

Mas no olhar vive a expectativa de ser correspondido por aquele a quem ele se oferece. Quando essa expectativa é correspondida (e, no pensamento, ela tanto pode aplicar-se a um olhar intencional da atenção como ao olhar puro e simples), o olhar vive plenamente a experiência da aura (BENJAMIN, 2019, p. 143).

A capacidade de perceber essa correspondência é a da aura. “A experiência da aura assenta, assim, na transposição de uma forma de reação corrente na sociedade humana para a relação do mundo inerte ou da natureza com o homem. Aquele que é olhado, ou se julga olhado, levanta os olhos” (BENJAMIN, 2019, p. 144). Dotar um fenômeno com uma experiência significativa, retribuir o olhar: trata-se de uma investida poderosa que faz o poeta Baudelaire, ao levantar os olhos, ser lançado na distância de um mundo onírico, inconsciente, somente acessível por meio de algumas passagens pelas memórias involuntárias.

Vale lembrar que o declínio da aura acontece atravessado por variáveis as quais Benjamin conceitua como modernidade, ascensão do capitalismo, ruína dos valores do Idealismo alemão, ruptura com a forma do classicismo, com a Antiguidade, a fetichização da mercadoria, as fantasmagorias que assombram as massas, o terror dos regimes totalitários: enfim, sinais de uma catástrofe histórico-social. A modernidade se instaura sob o signo do choque: o poeta Baudelaire, moderno por excelência, é excitado pelo choque. Esse choque é tão forte que ele não pode retribuir o olhar, ele também perde a sua aura. Nos arquivos de Benjamin, no manuscrito nº 1090, ele registra: “A capacidade cuja perda Baudelaire lamenta nesse texto é a de ser capaz de retribuir um olhar, em vez de desafiá-lo. Olhares mortos na vivência do choque” (BENJAMIN, 2019, p. 341). Seu biógrafo alemão, Bernd Witte, fala da diferença entre a perda da experiência e a vivência de choque. Em Benjamin, experiência lê-se *Erfahrung* e vivência lê-se *Erlebnis*. Witte (2017) vai falar que a modernidade coloca no lugar da experiência a vivência do choque:

[...] que determina tanto o encontro do indivíduo com a massa quanto o trabalho industrial mecanizado e as técnicas de reprodução da modernidade [...] os homens e as coisas são arrancados de seu ambiente natural alienados em seu

isolamento e tornados disponíveis para novas atribuições de sentido (WITTE, 2017, p. 133).

O choque, portanto, ocorre na superfície dos encontros, sucessivamente, para melhor adequação dos corpos nos meios instrumentais da vida capitalista (ao contrário do que seria a experiência, encontro com a profundidade do mundo).

No poema *Perda da auréola* [*Perte d'auréole*], número XLVI em seus *Petits Poèmes en prose*, Baudelaire (1999, p. 99) comenta que ao passar na rua movimentada, por conta de se estar atravessando o *chaos mouvant où la mort au arrive au galop de tous les côtés*, ele esbarra em movimento brusco e sua auréola cai na vala imunda. Ele não a busca de volta, quer evitá-la, com ironia responde o motivo de não buscá-la: *Ma foi! non. Je me trouve bien ici. Vous seul, vous m'avez reconnu. D'ailleurs la dignité m'ennuie*. A dignidade lhe entendia, prefere deixar a auréola para um outro. Baudelaire sente na pele que, com a necessidade de vender seus poemas para não morrer de fome, ele precisa romper a sua aura: o capitalismo é esse astro ocluso que suga a aura dos objetos, rouba-lhes as significações originárias, arruína impreterivelmente o campo de significação que permite a retribuição do olhar do objeto aurático.

Agora, Baudelaire, sem a sua aura, pode flunar seu olhar pelas ruas. Não sofre mais o mal da visão das coisas eternas e supremas: olha a partir da iluminação profana que fervilha nas ruas. O *flâneur*, esse protótipo cidadão falido, olha as ruas de seu interior. Perder a auréola também significa jogar-se do alto da torre de marfim para perder-se nas ruas.

Com o *flâneur*, o prazer de olhar celebra o seu triunfo. As descrições mais significativas da grande cidade não se devem nem a um nem a outro [detetive amador e basbaque]. Vêm daqueles que a atravessaram, por assim dizer, distraídos, mergulhados nos seus pensamentos ou nas suas preocupações (BENJAMIN, 2019, p. 71).

Os olhos do poeta alegórico são os olhos do esgrimista que digladia na rua, nas passagens e nas galerias com as suas poesias, rasgando as estruturas superiores dos versos alexandrinos, uma oportunidade de retorno do olhar da rua.

Os bulevares em Paris, projeto haussmanniano⁶, criaram uma nova forma de encontro entre pessoas, na qual o tempo escorre torrencial e também no qual uma

⁶ Sobre o projeto de Haussmann para as transformações das ruas de Paris no Segundo Império em largos bulevares [também identificadas como a Reforma Urbana de Paris ou a Renovação de Haussmann], afirma Berman (1992): “No fim dos anos de 1850 e ao longo de toda a década seguinte, enquanto Baudelaire

“família de olhos” observa e é observada no trânsito intermitente da exibição das intimidades: o mundo privado se torna público nas agitadas movimentações dos transeuntes. Berman (1992) banhou-se nas luzes lançadas por Benjamin em seu Baudelaire para escrever o seu próprio Baudelaire: *o modernismo nas ruas*. Neste texto desenvolve o conceito de “família de olhos”. Trata-se de um olhar coletivo que devora tudo aquilo que é individual, na mesma medida em que o olhar individual devora tudo aquilo que é coletivo. Os bulevares que cortavam a França, na época de Baudelaire, rasgaram nos bairros pobres imensas tiras de ruas largas que serviam de passagem a uma multidão.

Os bulevares, abrindo formidáveis buracos nos bairros pobres, permitiram aos pobres caminhar através desses mesmos buracos, afastando-se de suas vizinhas arruinadas, para descobrir, pela primeira vez em suas vidas, como era o resto da cidade e como era a outra espécie de vida que aí existia. E, à medida que veem, eles também são vistos: visão e epifania fluem nos dois sentidos. No meio dos grandes espaços, sob a luz ofuscante, não há como desviar os olhos. O brilho ilumina os detritos e ilumina as vidas sombrias das pessoas a expensas das quais as luzes brilhantes resplandecem (BERMAN, 1992, p. 148-149).

Tanto em Berman (1992) quanto em Benjamin (2019), a arquitetura das ruas tem influência direta na poesia de Baudelaire (assim como na constituição da modernidade das cidades grandes), influência esta que faz-se fato psicológico dos parisienses em pleno auge do capitalismo. Se as ruas não permitem mais um lance demorado do olhar, impingido a mercadorias o acesso aos olhos ligeiros do flâneur, aos demais passantes um olhar rarefeito de paixão compungida, na qual mais nada se corresponde, a resistência de Baudelaire se materializa em seu lirismo. Sua poesia, em forma, métrica e rima, retorna a um estado pré-capitalista do pensamento poético, todavia, seu conteúdo semântico explode em imagens alegóricas que cantam as ruas, os cortiços e as vielas em sua materialidade.

Contradição e resistência do olhar

Baudelaire vive a contradição, a ruptura, a tensão e as torções: sua poesia retoma a técnica *raccourci* [escorço] da alegoria barroca, também resultado de um estado de tensão tal que a arte é uma arte de ruptura, contradição e secularização dos dogmas do cristianismo. Essa contradição, essa escrita nos veios do paradoxo, está presente no

trabalhava em *Spleen de Paris*, Georges Eugène Haussmann, prefeito de Paris e circunvizinhanças, investido no cargo por um mandato imperial de Napoleão III, estava implantando uma vasta rede de bulevares no coração da velha cidade medieval. Napoleão e Haussmann conceberam as novas vias e artérias como um sistema circulatório urbano” (BERMAN, 1992, p. 145).

próprio título de seu livro de poemas: *Flores do mal*. Jorge Fazenda Lourenço (2006), antologista do poeta em Portugal, escreve na introdução à obra do poeta:

Por sua vez, o título do seu livro de poemas de 1857 consagra o paradoxo (o mal, por tradição, não gera beleza; e as flores, por convenção, são sempre do bem) como uma das figuras axiais da modernidade [...] revelando a 'dupla natureza' dessa modernidade (LOURENÇO, 2006, p. 14).

A dupla natureza é a bancarrota da poesia clássica enquanto ascende o capitalismo.

A contradição de Baudelaire é a contradição do olhar moderno. O olhar quer recuperar a sua correspondência, a sua ligação aurática com o mundo, na mesma medida em que o mundo passa a perder a capacidade de retribuir o olhar: os objetos resistem. Nosso *paper* tentou revisar os conceitos a partir dos quais se desenvolveram tais teses benjaminianas, a partir da poesia de Baudelaire, para pensar na questão do retorno do olhar como significação profunda imbricada entre observador e objeto observado. O olhar, carregado das memórias involuntárias, almeja o retorno que, cada vez mais, é obstruído pelo astro ocluso do capitalismo.

O sentido do conceito de olhar no *Baudelaire* de Benjamin é uma ideia por ele trabalhada durante muito tempo, sendo construída degrau por degrau a partir de sua experiência com o mundo caótico que presenciou. De 1927, em que a revelação do olhar se realiza pela primeira vez a Benjamin, até seu texto de 1937 foram os 10 anos mais sofridos da vida de Benjamin, por conta do exílio e a derrocada de sua existência com o movimento da ascensão nazifascista. Diferente de Kraus, que considerava ainda possível chegar perto o suficiente de uma palavra para fazê-la corresponder o olhar, Benjamin sente amargamente o contrário: os objetos perdem sua aura de significação histórica, que escorre pelo ralo do bulevar como a auréola de Baudelaire.

Referências

BARRENTO, J. **Limiares sobre Walter Benjamin**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Tradução de Jamil Almansur Haddad. 3. ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 1981.

BAUDELAIRE, C. **Les fleurs du mal**. Paris: Éditions Gallimard, 1996.

BAUDELAIRE, C. **Petits poèmes en prose**. Paris: Éditions Gallimard, 1999.

BENJAMIN, W. **Imagens de pensamento, sobre o haxixe e outras drogas**. Belo Horizonte: Autêntica: 2013.

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BENJAMIN, W; SCHOLEM, G. **Correspondência: 1933-1940**. Tradução de Neusa Soliz. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BERMAN, M. Baudelaire: o modernismo nas ruas. In: BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

KRAUS, K. **Pro domo et mundo**. Tradução de Roger Lewinter. Paris: Éditions Gérard Leovici, 1985.

LOURENÇO, J. F. Introdução. In: BAUDELAIRE, C. **A invenção da modernidade: sobre arte, literatura e música**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das letras, 2015.

WITTE, B. **Walter Benjamin: uma biografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Teoria crítica da educação em tempos de *fascistização*

Filipe Albino Ferreira*

Resumo

A recente ascensão de políticos neofascistas pelo mundo tem preocupado mormente os setores mais democráticos de nossas sociedades, suscitando novos e urgentes debates. O ataque ao caráter intelectual da vida se mostra característica marcante em um processo de barbarização da educação e da cultura através de políticas autoritárias e regressivas por parte desses governantes. Com um escopo de reflexão amplo, buscamos responder algumas inquietações acerca da atual *fascistização* da educação no Brasil e no mundo, à luz da Teoria Crítica da Sociedade. Após a apreciação das análises feitas da educação para a emancipação sob a investida fascista concluímos que os teóricos críticos se mostram capazes de formular respostas consubstanciadas a estas reflexões contemporâneas, em especial no processo de formação escolar – e da própria *bildung* –, etapa chave para encontrarmos fissuras de emancipação e superação dessas causas.

Palavras-chave: Neofascismo. Teoria Crítica. Fascistização. Educação. Emancipação.

Introdução

“Quem não quer falar de capitalismo deveria calar-se também sobre o fascismo”
Max Horkheimer (1939).

Discutiremos com alguns frankfurtianos, como Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, estes da 1ª geração, possíveis contribuições da teoria crítica da sociedade para a educação no atual quadro de ascensão fascista no Brasil e no mundo. Utilizaremos, também, outros autores proeminentes no tema proposto a fim de suscitar um debate sobre a intersecção das obras desses autores nas possíveis abordagens da *fascistização* da realidade educacional brasileira.

A chamada Teoria Crítica da Sociedade, ou Escola de Frankfurt, surge a partir da fundação do Instituto de Pesquisa Social (IPS), vinculado à universidade de Frankfurt, na Alemanha, em 1923, existindo até os dias atuais com novas gerações de pensadores críticos. Seus idealizadores propunham, cada um com sua diversidade de abordagens teóricas e metodológicas, uma visão crítica da sociedade capitalista sob um caminho

* Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) e especialista em Tecnologias para Educação Profissional pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).
E-mail: filipe.ferreira@live.com

alternativo ao marxismo “ortodoxo”¹. Em nome dessa diversidade e da profusão de posições entre seus membros que evitaremos a nomenclatura Escola de Frankfurt, por pressupor uma coerência e alinhamento entre seus membros, ao invés da complexidade de seus escritos (FREITAG, 1988). Para Nobre (2004, p. 9), a teoria crítica inova ao estabelecer uma crítica entre a teoria e a prática: “[...] há certamente muitos sentidos de ‘crítica’, na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar ‘como as coisas são’ senão a partir da perspectiva de ‘como deveriam ser’”. Para muito além da educação, portanto, qualquer fenômeno social é examinado sob seu viés crítico. Para o grande pioneiro da teoria crítica, Horkheimer (1980, p. 156), “[...] a teoria crítica não almeja de forma alguma apenas uma ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora”², denunciando sempre o caráter alienante e manipulador das estruturas e tecnologias sociais, como a indústria, a arte ou a técnica.

A teoria crítica ganhou reconhecimento pela diversidade de temas abordados em seu desenvolvimento e que permanece até os dias atuais, concentrando-se na crítica ao capitalismo moderno, voltando-se mais à superestrutura da sociedade. Conforme Freitag (1988), citamos: 1) dialética da razão iluminista e a crítica à ciência; 2) a dupla face da cultura e a discussão da indústria cultural; 3) o Estado e suas formas de legitimação na moderna sociedade de consumo. Além dessa polissemia de objetos de estudo, a educação, como processo formador da cultura humana, esteve nas preocupações de diversos autores frankfurtianos, como Adorno, que, segundo Ripa (2008, p. 4), mostrou em seus estudos que “[...] a única possibilidade efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”.

Ao que tange nossos interesses iremos mobilizar algumas contribuições desses autores para um fenômeno que atingiu as sociedades em que viveram os frankfurtianos da 1ª geração e, de modo diferente, a nossa sociedade contemporânea em diversos países: os graves perigos do fascismo e neofascismo na educação.

Adotaremos o termo neofascismo para se referir ao fenômeno político e cultural advindo ao poder no Brasil com a chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república, em 1º de janeiro de 2019. Contudo, outros termos seriam cabíveis: nova direita, conservadorismo, extrema direita e neoconservadorismo, variando ao sabor de cada pesquisador, conforme destacado em Soares (2020) e Carvalho e Santos (2020). O

¹ Muitos não consideram a teoria crítica uma teoria marxista do mundo, mesmo que “não ortodoxa” (FREITAG, 1988).

² Para um estudo mais profundo das bases da teoria crítica ver “Curso livre de teoria crítica”, 2008, de Marcos Nobre.

bolsonarismo provocou o surgimento de um movimento, nas palavras de Martinez (2020, p. 3), que podemos chamar de “Tropofascismo”, muito particular ao cenário brasileiro e metafórico do regime fascista histórico, ou seja, uma tropicalização do movimento neofascista.

A educação brasileira, em particular em seu momento atual, emerge em um cenário de profundas disputas ideológicas a partir da assunção de um neofascismo que produz implicações diretas sobre a educação e todos os seus temas envolvidos. Não iremos aqui nos aprofundar na investigação das condições pelas quais esse movimento político ganhou espaço e forma na sociedade brasileira³, mas interessa-nos seus objetivos para a educação brasileira – alguns peremptoriamente demonstrados na execução de políticas públicas no âmbito do governo federal brasileiro (CARVALHO e SANTOS, 2020) – a partir das possíveis contribuições, críticas e/ou intersecções da teoria crítica, sobre a função da educação no confronto com esse ideário político ideológico.

Catini (2019, p. 33) alude ao agravamento dessa barbárie na educação a partir de uma *fascistização* que se encontra estruturada nas bases da própria sociedade humana: “[...] O cimento desta *fascistização* se formou desde baixo, calcada na materialidade das relações sociais objetivas, e sua argamassa foi assentada por uma miríade de organizações sociais que passaram a compor um Estado ampliado”. Os efeitos que esse processo tem despertado culminam com a personificação de figuras autoritárias no poder, que acirram as agendas do obscurantismo, inclusive sobre a educação, que serão discutidas mais profundamente no desenvolvimento a seguir.

A educação pela emancipação e a investida fascista atual

A teoria crítica e seus autores têm muito a contribuir para a reflexão da atual *fascistização* da política e da educação. Theodor Adorno, por exemplo, construiu obras que impactam positivamente a filosofia da educação dos tempos atuais, alertando, sobretudo, para a não repetição da barbárie da 2ª Guerra Mundial, cuja face mais bárbara do seu projeto foi o Holocausto, sob a égide do Nazi/Fascismo. Adorno, para Catini (2019, p. 34), “[...] considerava a sobrevivência de elementos fascistas no interior da democracia ‘como mais potencialmente ameaçadora do que a sobrevivência de tendências fascistas *contra* a democracia’”. Podemos verificar aí a mais alta função que a escola pode desempenhar na formação de um indivíduo, vide Ripa (2008), que é a do “exercício da autoconsciência crítica” frente à imposição dos valores de uma sociedade

³ Para melhor compreensão das condições e fatores para a recente *fascistização* no Brasil ver Cepêda (2018), Soares (2020), Ribeiro (2020) e Solano et al. (2018).

administrada e utilitária, que difunde a semicultura e a semiformação e nega a formação cultural para os seus participantes⁴.

A obra de Horkheimer a respeito da razão também é sagaz ao refletir a tomada de consciência da humanidade sobre suas escolhas (FREITAG,1988). A sociedade tecnológica levar-nos-ia, segundo ele, a pensar apenas nos meios, no conjunto das atividades, sem pensar no fim. A razão que poderia eliminar a fome no mundo, mas que opta por construir trens que levam milhões de seres humanos para a tortura e morte eminentes. A verdadeira razão não pode servir de instrumental (razão iluminista) para a sanha humana do lucro e da performance social, mas deve estar subordinada aos fins. A educação formativa que necessitamos construir deve estar calcada sob esse princípio: formar indivíduos dotados de razão emancipadora, não instrumental.

Saviani (2002), para Favaro e Tumolo (2016), observa que a lógica que domina a política educacional no Brasil é a de mercado: racional, técnica, em consonância com as exigências da reestruturação produtiva do capitalismo globalizado e que, por isso, a luta a ser enfrentada deve ser por uma educação “centrada no homem, não no mercado” (FAVARO e TUMOLO, 2016, p. 560). Saviani (2002) compreende o enraizamento do capitalismo sobre as políticas educacionais e sociais, mas via na luta popular em favor dessas políticas um caminho possível para utilizar-se do Estado, neutralizando-o em seus aspectos mais nocivos, procurando superar, na medida do possível, a lógica de mercado presente na educação e o racionalismo capitalista que desequilibra as políticas sociais nos seus objetivos econômicos/financeiros. Mesmo em governos de esquerda, como o do Partido dos Trabalhadores (PT), Saviani (2002) fez duras críticas sobre a continuidade de uma política educacional – que tem seu corolário desde o regime militar na década de 1960 – sob um planejamento educacional pautado no chamado tecnicismo e do neoliberalismo no final da década de 1990, com a racionalidade financeira ganhando mais espaço.

Além de Saviani, vários outros autores brasileiros e estrangeiros têm se dedicado a compreender a necessidade de um planejamento educacional desatrelado ou, na medida do possível, independente das investidas das empresas privadas e de forças políticas autoritárias – fascistas – que possam minar ou sabotar esse planejamento. Sabemos que a formação da mão de obra vem se modificando drasticamente, o perfil de trabalhador polivalente requerido pelo capitalismo precisa ser “fabricado” desde as escolas básicas, daí o interesse “social” de muitas empresas privadas em financiar

⁴ Para um estudo mais profundo do problema da semicultura e da indústria cultural ver “Educação e trabalho docente à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade”, de Oliveira e Bueno (2016) e Adorno (1996).

projetos educacionais com consultorias, materiais, capacitações e *lobbys* sobre a política educacional do país (CATINI, 2019).

“Pela mimese da produtividade empresarial [...] ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido” (CATINI, 2019, p. 35). Contudo, o que vemos atualmente vai além de uma educação voltada para o capital, o que por si já é um tema da maior relevância e urgência, centrando-se nas aspirações fascistas e extremistas dos dirigentes políticos eleitos. O texto de Adorno, “Educação após Auschwitz”, transmitido na rádio Hessen em 18 de abril de 1965 e publicado em 1967, questiona: que educação foi proporcionada para uma sociedade legítima – como legitimou – a concretização de Auschwitz? E vai além: qual educação devemos propor para evitar que essa barbárie se repita? (ADORNO, 1967).

A renovada onda fascista no mundo vem sendo estudada e discutida a partir da equivalência histórica com o fascismo italiano e o nazismo alemão na primeira metade do século XX, os quais expressaram de fato a pior tragédia do projeto humano. Muitas similitudes e diferenças podem ser encontradas na retórica e na ação política do chamado fascismo *clássico* com o atual *neofascismo*. Mas é importante lembrar que nem na Europa do século XX tivemos modelos políticos idênticos ao alemão de Hitler ou ao italiano de Mussolini, e isso não implica em negar a existência de regimes chamados fascistas em outros países e outras épocas, com as devidas proporções. Para Lowy (2015, p. 654), é um erro alegar que não existem partidos fascistas atualmente na Europa, por não termos nada equivalente aos nacional-socialistas dos anos 1930”.

Sobre as visões acadêmicas a respeito da nomenclatura empregada, ainda, esclarece Martinez (2020, p. 7):

Críticos dizem que não há fascismo porque não há milícias ou partido próprio, de acordo com o genoma do fascismo europeu. Outros argumentam que não escalariam o país na dimensão conceitual do fascismo. E outros ainda alegam que não há as mesmas condições objetivas da Itália de Mussolini. A questão é que, a bem dizer, o processo é viral, o genoma apresenta mutações, não há um conceito “puro”, neutro e isento a ser seguido, observado, como detentor de fórmula imparcial, universal. Na linha contrária, é preciso ver que o princípio ativo está mais ou menos concentrado ou diluído, modificando-se o ritmo, a intensidade de seus efeitos; porém, como está dito, o “princípio fascista” é ativo.

Segundo Cêpeda (2018) e Bernardo (2018), a extrema direita fascista se manifesta sob “padrões diferentes em contextos e grupos nacionais diversos”. O mesmo pode ser aplicado a outras partes do mundo que assistem a ascensão institucional de políticos

ou partidos neofascistas. Países como França, Reino Unido, Dinamarca, Alemanha e Grécia são exemplos de países com forças políticas internas, geralmente partidos muito identificados com um possível neofascismo (LOWY, 2015), mas nos últimos anos tais movimentos conseguiram chegar ao poder central na Hungria, Polônia, Brasil, Estados Unidos e Turquia, por exemplo. No Brasil, conforme Santos et al. (2020, p. 5), “[...] no bojo desse processo, Jair Bolsonaro replicou no Brasil o modelo de organização da direita neofascista do hemisfério norte”, ou seja, ao arremedo aplicou ao seu contexto nacional estratégias político/eleitorais do trumpismo dos Estados Unidos, além dos movimentos extremistas europeus⁵.

Os valores do ideário fascista atual não são, como já foi mencionado, *ipsis litteris* ao fascismo clássico das décadas de 1930-40, mas, sim, valores transformados e adaptados às exigências populares do mundo atual que se vê ameaçado pela globalização, vítima de ondas de criminalidade e violência que geram sensação de insegurança, aliadas ao desamparo do desemprego advindo de crises econômicas pelo mundo capitalista.

A imigração, conforme Bauman (2017), tem sem mostrado outro gatilho de vulnerabilidade das massas frente à tentação neofascista, tendo maior impacto sobre a Europa, onde a “mixofobia”, isto é, “[...] o medo provocado pelo volume irrefreável do desconhecimento, inconveniente, desconcertante e incontrotável” (BAUMAN, 2017, p. 15), manifesta-se, especialmente, frente às ondas imigratórias advindas do oriente médio islâmico. Para termos dimensão desse componente, um a cada dois britânicos, em 2015, mencionou a imigração entre os problemas mais importantes que o país enfrenta, a nível continental 40% revelam ter a mesma preocupação⁶.

Dessa forma, podemos constatar que um traço marcante no novo fascismo continua sendo a xenofobia, o nacionalismo radical e a antiglobalização. É como se a globalização fosse a mensagem, e o imigrante – e, por que não, o desemprego supostamente causado por este – o mensageiro, conforme o autor polonês.

Além das características já citadas, o neofascismo possui, ainda, uma polissemia de valores que o guia – variando de grau de intensidade e valoração em cada contexto nacional – a saber, conforme Cêpeda (2018): “[...] racismo explícito, retórica anti-imigrante, islamofobia, beligerância, intolerância [...] caráter antissistêmico ou institucional, na aversão ao comunismo e na seleção do inimigo – interno e externo”.

⁵ Para uma análise atual desse processo confira “Ponto-final: A guerra de Bolsonaro contra a democracia”, de Marcos Nobre (2020).

⁶ Disponível em: <<https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/dec/11/the-media-needs-to-tell-the-truth-on-migration-not-peddle-myths>>.

Para Adorno (1995, p. 155), a função da educação, nesse caso, deve ser de obstruir qualquer tentativa de regressão à barbárie e aos pesadelos que esse regime político aspira: “A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”, pensando que a barbárie ocorre quando a sociedade, no alto de sua civilização, de sua tecnologia, convive com pessoas disformes de sua civilização, que encontram-se atrasadas em um culto a uma “agressividade primitiva”, um “ódio primitivo” e um “impulso de destruição” que pode viabilizar a explosão desta civilização. Sobre uma educação contra a barbárie: “Considero tão importante impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (ADORNO, 1995, p. 155).

A pesquisa de Esther Solano confirma, ao detectar que:

A penetração das lutas feministas e dos movimentos negros ou LGBTQI, a visibilidade dos imigrantes ou refugiados provocam uma reorganização violenta e moralista de quem pensa seu mundo ameaçado. Este contexto, no qual crises econômicas e políticas se misturam e retroalimentam, possibilita a reorganização de um campo neoconservador, que utiliza a retórica do medo e do inimigo como instrumento mobilizador, retoma os valores da família tradicional: ordem, hierarquia, autoridade, moral (SOLANO, 2018, p. 9).

No Brasil, nosso foco neste trabalho, o neofascismo também se manifesta por um profundo apreço à anticiência, anti-intelectualismo, ódio contra inimigos políticos, combate à educação sexual nas escolas, controle da atividade docente através do combate à chamada “doutrinação ideológica” por parte de professores. De acordo com Santos et al. (2020, p. 4), “[...] o entendimento acerca do caráter do bolsonarismo e do governo em curso indica o profundo desprezo pela ciência e pela educação”; ressentimento e descredibilização de resultados eleitorais, retórica *anti establishment*, discurso de moralização do setor público através do combate à corrupção, busca ostensiva da ordem social – combate à criminalidade – por meio da valorização e cooptação das forças policiais e de segurança, armamento da população através de flexibilização de legislações. Isso pode ser aferido, por exemplo, conforme Santos et al. (2020, p. 7), em reunião ministerial de 22 de abril de 2020, cujo vídeo foi liberado por uma decisão do ministro do STF Celso de Mello, Bolsonaro prega desobediência aos poderes institucionais e reafirma: “eu quero todo mundo armado”. São discursos moralistas a favor da vida, da família tradicional, contra os direitos reprodutivos das mulheres, a favor da militarização da vida escolar, contra a diversidade sexual, indígena e de gênero.

Considerações finais

O Brasil passa por um dos períodos mais complexos e perigosos da sua história até aqui. Nosso projeto de nação, mais de 500 anos de história, de formação do povo brasileiro, de desenvolvimento de nossas bases culturais e sociais, vê-se ameaçado gravemente em sua essência. Em nossa história já enfrentamos o perigo do nazifascismo antes, como na década de 1930, ou mesmo de ditaduras cruéis e repressoras, como o Estado Novo e a Ditadura civil-militar de 1964. Contudo, agora, as condições de desenvolvimento dessa ideologia estão novamente férteis: recalcitrantes e assentadas sob a semiformação da sociedade, dos cidadãos, que se veem pescados por esse sedutor discurso que se encaixa tão perfeitamente bem aos seus anseios.

É nesse cenário perturbador e distópico que caminhamos à luta pela educação pública, gratuita, de qualidade e, acrescento, emancipatória, que deve ser o farol para períodos melhores. Constatamos que a *fascistização* da educação em curso deforma os conceitos essenciais de autoconsciência, emancipação, formação cultural e busca da razão emancipatória pelo homem através da educação, comprometendo qualquer planejamento educacional empenhado em evitar o fascismo.

Nesse sentido, a teoria crítica se torna uma ferramenta poderosa na compreensão dos cenários que estamos vivendo, da mesma forma que Walter Benjamin, Theodor Adorno e Max Horkheimer compreenderam o nazifascismo de sua época, inclusive ceifando a vida de Benjamin⁷. Ensinam-nos que a verdadeira realidade se faz presente quando “a história é escovada a contrapelo”, como dizia Benjamin. Verifica-se que a teoria crítica da sociedade e suas contribuições para pensar educação têm como imperativo a desalienização da razão instrumental, ao mesmo tempo em que promove uma prática educativa que tenha a sua maior função na luta contra a barbárie, afinal, “[...] a exigência da emancipação parece ser evidente numa democracia” (ADORNO, 1995, p. 169).

Verifica-se que, no Brasil, o bolsonarismo mostra-se capitaneador de um ideário neofascista próprio, criado a partir de inspirações estrangeiras e de peculiaridades nacionais. O projeto da sociedade atual de aniquilar o indivíduo em sua subjetividade pode encontrar possibilidades de desaceitação, justamente na educação, que questione todo esse processo amalgamado, administrado como cultura da semiformação. Por exemplo, temos escolas que ensinam o empreendedorismo desde a educação infantil,

⁷ Uma análise do diálogo de ideias entre Paulo Freire e Walter Benjamin pode ser encontrado no trabalho de Lidnei Ventura e Vitor Malaggi, “Diálogo entre Paulo Freire e Walter Benjamin: inquietudes sobre a escola e a sociedade”. 2019.

Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5393>>.

mas que não ousam educar para a contradição e o questionamento ao consumo. As reformas educacionais, realizadas democraticamente e em sintonia com uma visão crítica da formação em nossa sociedade, podem ser tentativas relevantes para uma solução emancipatória e autoconsciente que permita ao indivíduo se libertar dessa condição aniquiladora e escravizadora.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1967. Disponível em: <<https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira com col. de Bruno Pucci e Cláudia de Moura Abreu. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 17, n. 56, p. 388-412, 1996.
- BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. São Paulo: Schwarcz – Companhia das Letras, 2017.
- BERNARDO, J. **Labirintos do fascismo**: na encruzilhada da ordem e da revolta. [S.l.: S.n.], 2018.
- CARVALHO, C. P. F.; SANTOS, J. E. O. A lógica do capital financeiro e sua expressão educacional: a barbárie bolsonarista em ação. **REVEDUC**, v. 14, p. 1-19, jan./dez. 2020.
- CATINI, C. R. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo editorial, 2019.
- CEPÊDA, V. A. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 23, n. 2, p. 40-74, 2018.
- FAVARO, N. de A. L. G; TUMOLO, P. S. A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, p. 557-571, 2016.
- FREITAG, B. **Teoria Crítica**: Ontem e Hoje. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1988.
- HORKHEIMER, M. “Die Juden und Europa”. **Zeitschrift für Sozialforschung**, n. 8, 1939, p. 115.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LOWY, M. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 124, p. 652-664, 2015.
- MARTINEZ, V. C. Fascismo: o pior crime contra a democracia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-13, 2020.
- NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- OLIVEIRA, M. R. F.; BUENO, S. F. Educação e trabalho docente à luz dos conceitos de semiformação e indústria cultural: implicações na contemporaneidade. **Comunicações**, v. 23, n. 1, p. 239-248, 2016.

RIBEIRO, G. Entre armas e púlpitos: a necropolítica do Bolsonarismo. **Revista Continentes**, n. 16, p. 463-485, 2020.

RIPA, R. A Concepção de Educação Emancipatória de Theodor W. Adorno. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, São Paulo, n. 10, p. 3-14, 2008.

SANTOS, M. R. S.; MUSSE, R.; CATANI, A. M. Desconstruindo a educação superior, os direitos humanos e a produção científica: o bolsonarismo em ação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, 2020.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 4. ed. Campinas: Autores associados, 2002.

SOARES, L. E. **Dentro da noite feroz: O fascismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

SOLANO, E. Crise da democracia e extremismos de direita. **Análise Friedrich Ebert Stiftung**, v. 42, n. 1, p. 1-27, 2018.

SOLANO, E. *et al.* (Ed.). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

A crítica ao receituário neoliberal para a educação à luz das contribuições teóricas de Theodor W. Adorno

Eliano Marcelino Koch*

Resumo

Revisar as ideias fundantes do liberalismo, sua nova configuração, quando recebe o prefixo “neo”, seu receituário à educação moderna e encontrar elementos básicos para uma crítica a esse novo programa de vida em Theodor W. Adorno, em seu ensaio *Teoria da semicultura* e na obra *Educação e Emancipação*, é o que pretendemos neste artigo, por meio de pesquisa e análise bibliográfica. Assim como advertia o frankfurtiano, de que não devemos esquecer o que levou à barbárie nazista, não podemos desprezar aqueles que viveram os seus horrores, saíram vivos e nos alertaram sobre esse perigo que continua. O trabalho buscou outros estudiosos do tema que, no meio acadêmico, contemporaneamente, buscam novas interpretações acerca do filósofo de Frankfurt, tal como Bruno Pucci, e apresentar as ideias liberais e neoliberais, como Leda Maria Paulani, entre outros.

Palavras-chave: Liberalismo. Neoliberalismo. Educação. Adorno.

Introdução

O Neoliberalismo vem forjando novos modos de vida, penetrando em qualquer forma de governo, em muitos debates, planejamentos, no dia a dia das pessoas e, sobretudo, na educação. Por isso, em um primeiro momento, ressaltaremos o seu surgimento liberal, tanto historicamente como epistemologicamente e, na sequência, verificaremos seu contraponto, o Estado de Bem-Estar Social. O seu estudo é justificado a fim de podermos caracterizar como a educação é organizada a partir dessa política econômica, tecendo análises críticas, à luz do filósofo de Frankfurt, Theodor W. Adorno, sobre os perigos que essa doutrina representa, pois, de modo velado, o Neoliberalismo exclui e avalia de acordo com os critérios, especificamente, economicistas e massacra, especialmente consciências. O objetivo crucial é, portanto, estar atento constantemente contra os ataques neoliberais, a fim de que novos “Auschwitz” não ocorram.

* Graduado e licenciado em filosofia. Graduando em administração. Licenciando em Pedagogia. Aluno especial do Programa de Pós Graduação em Educação (UDESC).
E-mail: eliano.marcelinok@gmail.com

Alguns aspectos históricos e epistemológicos do liberalismo

Em todas as épocas e lugares, conforme o filósofo da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno (1903-1969), e estudiosos que serão citados neste trabalho, a dominação ou formas de subjetivar ou objetivar as consciências é constante. Não seria diferente em nossa época. O Neoliberalismo, que podemos denominá-lo de “novo jeito de ser” porque invade todos os espaços, todas as formas de pensar, utiliza-se de formas diversas, inclusive, e sobretudo, da tecnologia, individuando-se nas mais variadas objetividades, conforme têm alertado dois estudiosos franceses no assunto, Pierre Dardot (1952-) e Christian Laval (1953-), e vem, desde a década de 1970, submetendo o mundo em seu projeto.

Para os autores, o neoliberalismo é mais que uma ideologia ou um tipo de política econômica; é um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida. No capitalismo neoliberal, a exigência de competitividade vai muito além do mercado, atinge a todos os setores da ação pública e aos domínios da vida social e individual (PUCCI, 2018, p. 602).

Por isso, antes de subscrevermos as ideias de Adorno acerca do tema proposto, faz-se necessário apresentar as raízes do pensamento Neoliberal e as configurações deste em nosso tempo, por dois motivos: que o pensamento dos referenciais, que aqui está sendo ressignificado, seja contextualizado e para que futuros leitores tenham entendimento, especialmente, do porquê o prefixo “neo” foi adicionado no termo liberalismo.

De acordo com a professora e economista Leda Maria Paulani, indicada a economista do ano em 2020 e ganhadora de outros prêmios, ao fazer esse resgate histórico em seu artigo, intitulado *Neoliberalismo e Individualismo* (1999), recorda que o liberalismo, em um primeiro momento, surge como movimento filosófico e político quando John Locke (1632-1704) colocou o homem e a razão como fundamento da realidade a partir dos direitos naturais.

[...] John Locke, está visceralmente ligado à filosofia dos direitos naturais, prega a tolerância política e religiosa, exige o direito de defesa contra o arbítrio e mostra-se coerente com a visão de mundo que advoga que os homens nascem livres, tanto quanto nascem racionais. Trata-se, nessa medida, de um desdobramento da grande transformação que dá origem ao pensamento moderno e que coloca, no primeiro plano, o homem e o desmesurado poder da razão com que foi brindada sua natureza. Em suma, para dizer em poucas

palavras, o liberalismo, no momento de seu nascimento, é fundamentalmente filosófico e político (PAULANI, 1999, p. 116).

A partir de três acontecimentos, lembra Paulani (1999), é que o liberalismo passou a se relacionar com a economia. O primeiro quando Locke contraria a ideia de Hobbes da relação entre Estado e indivíduo; o segundo deriva da própria noção de liberdade e igualdade, pois os economistas liberais entendem que a intervenção estatal restringe essas coisas e, por fim, o terceiro, desdobrando-se dos próprios princípios liberais. O filósofo Bentham (1748-1832), colocando a ética como uma ciência positiva e defendendo o utilitarismo, reforça essa fusão entre liberalismo e economia:

O primeiro deles tem a ver com a associação, feita já pelo próprio Locke, entre liberalismo e defesa da propriedade privada. Diferentemente de Hobbes, Locke via a relação entre o estado e o indivíduo, não como uma relação entre governantes e governados, mas como um pacto social estabelecido entre homens igualmente livres e que tinha por objetivo preservar os direitos naturais, dentre os quais encontrava-se, para ele, não apenas o direito à vida e à liberdade, mas também o direito à propriedade de bens materiais. O segundo ponto está relacionado à proximidade do conceito com a ideia de igualdade (pelo menos no plano jurídico, igualdade implica liberdade e vice-versa). Quem vai se preocupar decididamente com isso é Rousseau. O pensador [...] afirmava o princípio da liberdade como direito inalienável do homem e acreditava que recusá-la seria recusar a própria qualidade de ser humano. A despeito disso, porém, Rousseau alertava que, sem um mínimo de igualdade social, a liberdade civil seria impossível. Entrementes, e entramos com isso no terceiro ponto, desenvolve-se na Inglaterra e como desdobramento da própria doutrina liberal, a escola utilitarista, [...] Bentham discorda das premissas contratualistas e vai considerar que a obediência civil só se justifica se ela contribuir mais para a felicidade geral do que a não-obediência. Mas o que seria a “felicidade geral”? A premissa básica do utilitarismo benthamita reza que cada homem age sempre motivado pelo seu próprio interesse. James Mill, de seu lado, demonstrava esse mesmo teorema apelando à lei da associação psicológica, segundo a qual a felicidade alheia é desejada porque é intimamente relacionada com a própria (PAULANI, 1999, p. 116-117).

Mais adiante esta noção de utilitarismo será retomada como uma das filosofias que reforçam a relação Neoliberal e Educação.

Neoliberalismo, seu surgimento e seu novo modo de pensar liberal

Assim como outras formas de dominar, reger e estruturar a economia, a política etc. ficaram desgastadas, com o Liberalismo não foi diferente. No início do século XX, sobretudo depois de enfrentar duas grandes guerras mundiais, o Estado passa a ter um

papel regulamentador e decisivo em todas as ações. Tem-se como expoente, nessa época, o economista Keynes (1883-1946).

Na etapa que então se inicia, o mercado tem papel inegavelmente importante, mas não menos importantes são o Estado, o planejamento, as políticas públicas. Tudo se passou como se, depois de algumas grandes crises e duas guerras mundiais, o Ocidente tivesse finalmente encontrado o ponto de equilíbrio entre os resultados da estreita bitola do mercado de um lado e a imperiosa (ou iluminista) necessidade de rearranjá-los de outro. As ideias implícitas no referido consenso encontraram seu hábitat natural no estado do bem-estar social, no controle keynesiano da demanda efetiva e na regulação fordista do sistema e o capitalismo deslanchou tranquilo por três décadas, crescendo de modo sustentado em todo esse período, já conhecido na literatura como “os anos de ouro” (PAULANI, 1999, p. 119).

Porém, nesse mesmo tempo, assim como Keynes, que atuava academicamente, Hayek (1899-1992) e outros pensadores principiantes do Neoliberalismo, como Milton Friedman (1912-2006) e Karl Popper (1902-1994), entre outros, também atuavam. Durante, basicamente, 30 anos, Keynes se sobressaiu. Mas, na década de 1970, o modelo de Bem-Estar Social desfalece com o acúmulo de capital, principalmente dos países centrais, e com o endividamento dos países periféricos. Com isso, o liberalismo passa a ganhar seu prefixo “neo” e uma nova roupagem porque, para estes, “[...] o mercado como a única instituição capaz de respeitar a primazia do indivíduo [...]. A defesa do *laissez-faire* torna-se, portanto, a peça-chave desta versão moderna do liberalismo” (PAULANI, 1999, p. 120-121).

E para atingir o estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade, era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. Com o passar do tempo, juntaram-se também a esse conjunto de prescrições regras de pilotagem de juros, câmbio e finanças públicas que, algo contraditoriamente, transformaram a política econômica neoliberal numa *Business Administration* de Estado (PAULANI, 2006, p. 7).

Dessa forma, no artigo *O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares*, os autores Bragagnolo e Silva (2003) demonstram com clareza a solução para os problemas

encontrados após anos gloriosos, assim conhecidos os praticamente 30 anos em que o Estado de Bem-Estar Social foi viável.

Estes viam a crise do capitalismo fruto dos excessos do estado intervencionista que desestimulava as ações individuais de competição do mercado e, da força dos sindicatos que pressionavam aumentos de salários, conferindo a estes, valores e benefícios incompatíveis com as reais necessidades de reprodução da mão-de-obra e de reinvestimento dos lucros, por parte dos empresários (BRAGAGNOLO e SILVA, 2003, p. 199).

Paulani (1999), partindo da discussão sobre o projeto iluminista racional que os modernos buscaram para o homem ser livre e “dono de si”, alerta-nos sobre os perigos dessa doutrina, ou receituário, que tenta impor a todo custo seu *modus operandi* e *modus vivendi*.

Muito mais incisivo, por isso, do que o liberalismo original, o neoliberalismo demonstra uma capacidade insuspeitada de ocupar todos os espaços, de não dar lugar ao dissenso. Confirmando sua natureza de puro receituário econômico destinado a recolocar o mercado no lugar que de direito lhe pertence, essa característica onipresente do neoliberalismo tem levado, no limite (e contra Hayek), a transformar o processo politicamente moderno de nossas sociedades em meros rituais vazios, sem nenhuma importância, processos que em nada modificam o curso inexorável da marcha econômica. Hayek concede que ela é mesmo amoral, mas é o que de melhor se pode conseguir! Se tentar conseguir algo melhor que isso, fica pior. Então não há saída. Temos de abrir mão de nossa suposta capacidade racional e nos submeter à lógica míope da economia de mercado, convivendo com seus resultados. É um fim melancólico demais, havemos de convir, para o homem moderno que se descobriu todo poderoso há alguns séculos em função de sua capacidade racional (PAULANI, 1999, p. 121-122).

Dessa maneira, fica evidente um paradoxo, ou seja, de que a racionalização para os neoliberais é não usar as capacidades racionais. Ficar no senso comum é o objetivo central para a propagação de suas doutrinas. E o método para atingir este fim é acreditar que o mercado é a solução para tudo, pondo em xeque a noção de liberdade que os liberais tinham.

A Educação pensada a partir do neoliberalismo

Bragagnolo e Silva (2003) apontam que em uma Conferência ocorrida na Tailândia, na década de 1990, após constatarem o fracasso do ensino público, foi o marco referencial para a enxurrada do Neoliberalismo na educação.

[...] se constatou que mundialmente a educação, principalmente a pública, oferecida pelos países periféricos às camadas populares, estava falida, não somente pelo descaso e sucateamento, mas principalmente porque esta educação não atendia mais as demandas sócio educacionais exigidas pela nova sociedade globalizante e neoliberal, que os países imperialistas vinham impondo já há duas décadas ao mundo (BRAGAGNOLO; SILVA, 2003, p. 200).

A partir daí um programa elaborado começa a entrar em vigor. Uma série de desconstrução por parte do Estado começou a minar a escola que agora é considerada antiga ou falida, por não acompanhar os passos da globalização.

O estado se afasta da educação e impõe uma redução drástica de recursos: municipaliza as escolas, busca parcerias com o setor privado, dá ênfase nas ideologias de solidariedade e voluntariado como condição de combate à desigualdade, padroniza os trabalhos nas escolas com os mesmos uniformes, horários, formas de trabalho, conteúdos e exames, não tendo espaço para singularidades. Isto significa que são outras formas de dominação que no contexto neoliberal ganham novas significações. Neste sentido, os profissionais da educação na lógica neoliberal da polivalência passam a ser capacitados para cumprirem tais tarefas, pois com as novas demandas da reestruturação produtiva a educação deve priorizar a formação de consumidores (BRAGAGNOLO e SILVA, 2003, p. 200-201).

Bragagnolo e Silva possuem por referência nesse assunto, Neoliberalismo e Educação no Brasil, a produção crítica de Tomaz Tadeu da Silva, Gaudêncio Frigotto e Pablo Gentili. Aqui, para ilustrar melhor as ideias, optamos por demonstrar os comentários acerca do que pensa Gentili. O que fica evidente para o doutor em educação é a verificação da qualidade da educação no Brasil. As provas ou testes para verificação tiveram início no governo de Fernando Henrique Cardoso. Os padrões educacionais passaram a obedecer aos princípios da produtividade. Muda-se, portanto, todas as formas de enxergar as autoridades escolares.

Entre os saldos negativos para a sociedade em geral e a educação em particular, está a adoção do discurso da qualidade. [...] a ideia de escola pensada no MEC sob a orientação de Cosete Ramos é baseada em uma ideia micro-institucional, onde se formariam comitês de qualidades nas escolas com seus atores (professores, alunos e direção) que buscariam nos moldes dos CCQ das empresas, discutir e solucionar os problemas, pois estes na concepção oficial são problemas técnicos e burocráticos nunca políticos (BRAGAGNOLO e SILVA, 2003, p. 207-208).

Bruno Pucci¹ (2018) aponta que com o neoliberalismo a semiformação, problema objeto de um ensaio do filósofo da Escola de Frankfurt, está entrando nas salas de aula. Para ele, o Neoliberalismo tem relação com as ideias do filósofo alemão de maneira mais intensa e extensiva, pois a sociedade da semiformação identifica-se com o poder do mais forte, fazendo valer a história natural darwinista.

Adorno, no ensaio de 1959, dizia que a tensão entre a autonomia e a adaptação não era uma invariante, se diferenciava de época para época por seu conteúdo e suas instituições (2010, p. 12) e que, embora o conceito de formação tivesse sido gestado no contexto inicial da burguesia, quando esta se apresentava historicamente como classe progressista, no evoluir do próprio modo de produção capitalista prevaleceu, de formas diferentes, o poder da adaptação, do conformismo, sobre os momentos de autonomia, de emancipação (PUCCI, 2018, p. 603).

Pucci (2018), como que seguindo o alerta de Adorno, de que é imprescindível para derrotar a barbárie detalhar os acontecimentos, descreve como o Neoliberalismo tem adentrado nas escolas. Uma das formas é a noção de habilidades e competências que os alunos devem adquirir. Retoma-se um dos acontecimentos que aproximou o Liberalismo da economia, o utilitarismo de Bentham. A escola, seus conteúdos e seu modo de agir têm sentido apenas para a ação. Não há mais um como educar, porque este já está dado, mas um para quê educar, para o fazer. Conteúdos como de filosofia e sociologia, que são vistos como sem utilidade alguma, são desprezados.

[...] o tipo de escola que as reformas em curso estão propondo se inspira na educação como um investimento, e apresenta como objetivo primeiro incentivar a competitividade e o empreendedorismo do educando para sua realização plena como capital humano (PUCCI, 2018, p. 607).

Gerir a escola como uma empresa é outra configuração Neoliberal na educação. Fazer com que os alunos sejam vistos como clientes, os professores como colaboradores e o diretor como um chefe: essa é a fórmula. "E para tal, deve construir uma analogia entre a empresa e a escola, traduzir a lógica educativa em uma lógica de mercado [...]" (PUCCI, 2018, p. 608). Portanto, tudo deve estar voltado para a formação de competências.

¹ Bruno Pucci é professor titular pela UFSCar e um dos mais importantes estudiosos da Escola de Frankfurt no Brasil. Das obras em que é organizador e coautor destacam-se as seguintes, respectivamente: *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt* (1995) e *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico* (2001).

Nesse novo jeito de ser escola, o professor não é mais o detentor do saber. Mas usando tecnologia "[...] o conhecimento e a informação gerados pelas novas tecnologias potencializaram *ad infinitum a ratio* instrumental [...]" (PUCCI, 2018, p. 608-609), tendo que se adequar e readequar constantemente, como alguém que tem que se adaptar a tudo também, é apenas mediador ou tutor. Ele deve se retirar o máximo possível e deixar o aluno-futuro empregado, ou desde o banco da sala de aula visto como um empreendedor, ser o protagonista que, na disfarçada pedagogia barata Neoliberal, vai adquirindo competências e habilidades.

Por fim, a educação escolar é uma preparação inicial apenas para, posteriormente, especialmente no Ensino Médio e na Universidade, o aluno encontrar a formação profissional. Conhecimentos gerais e de humanas, a partir disso, começam a ser ignorados, já que o fim é produzir ou ser útil.

A noção “aprendizado ao longo da vida”, se, historicamente, alimentava uma das necessidades vitais do ser humano em seu percurso existencial, a experiência da aprendizagem, nos horizontes da lógica empresarial, associada às noções de eficácia, performance e competência, restringe suas aspirações à busca insana de um saber útil e prático a serviço de interesses restritos (PUCCI, 2018, p. 610).

Podemos perceber, a partir desses apontamentos, que o discurso e a prática neoliberais são antagônicos quando olhamos sob a ótica de que a educação deve ser emancipadora.

Adorno e sua contraproposta ao neoliberal: a emancipação formativa humana

Adorno (2005) escreveu um de seus ensaios *Teoria da semicultura*, como observou um de seus tradutores, durante o período de Bem-Estar Social. Participante de uma grande escola na Alemanha, a Escola de Frankfurt, podemos considerá-lo como um grande sentinela, alertando-nos sempre da possibilidade do retorno de Auschwitz, a terrível barbárie depois da *Aufklärung*, de Immanuel Kant (1724-1804). Hoje, pois, o Neoliberalismo, de acordo com Pucci (2018), é a nossa nova encarnação da nova barbárie, com nova roupagem que se utiliza da educação, como vimos anteriormente, para perpetuar seu receituário. Nas palavras do próprio filósofo frankfurtiano buscamos os fundamentos e luzes para a nossa ação.

“O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo” (ADORNO, 2005, p. 15). No ensaio, Adorno coloca uma questão fundamental sobre a formação cultural ou

da deturpação dela. Quando há uma sociedade semiculta, a adaptação e o conformismo são uma realidade.

A sociedade inteiramente adaptada é o que na história do espírito demonstra esse conceito: mera história natural darwinista, que premia a survival of the fittest. Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas — sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação — cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 2005, p. 3).

O filósofo reflete sobre a contradição que o conceito de formação encontrou. A burguesia ou o modo liberal, tinham a pretensão de uma sociedade com homens livres e iguais, na medida em que os singulares fossem lúcidos o todo também seria, mas, por exemplo, as diferenças econômicas, anos depois, demonstraram o contrário. “Quando se denigre na prática dos fins particulares e se rebaixa diante dos que se honram com um trabalho socialmente útil, trai-se a si mesma” (ADORNO, 2005, p. 5).

Adorno percebe que se perdeu o sentido de formação porque ela pressupõe autonomia e liberdade, pois essa era a intenção do iluminismo e sua relação com o capitalismo: formar sujeitos livres e autodeterminados; mas perde seu fim quando recebe estruturas pré-fabricadas e deve-se estar sujeito a estas realidades externas para formar-se. Wolfgang Leo Maar, ao introduzir a obra *Educação e Emancipação*, recorda, por exemplo, o país tão desenvolvido na época, como a Alemanha que, tão rica em formação cultural, caiu em contradição social. “Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional” (ADORNO, 1995, p. 15).

“A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2005, p. 11). Esse é o lado duplo da cultura, em que a Indústria Cultural faz o espírito conformar-se ou adaptar-se com os seus bens, aniquilando a independência crítica, podendo os semiformados serem manipulados facilmente, tal como massa. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). O mercado cultural fez a massa perceber que o que ela consome é cultura, que isso é desenvolvimento e, assim, por meio de suas manobras leva a grande população a negar o passado.

Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial

pseudodemocrática. Mas simultaneamente com a elevação do nível de vida, crescem as reivindicações de uma formação como índice para ser considerado integrante da camada superior, da qual, aliás, cada vez menos se distingue subjetivamente. Como resposta, se incentivam camadas imensas a pretender uma formação que não têm. O que antes estava reservado ao rico e ao *nouveau riche* se converteu em espírito popular. Um grande setor da produção da indústria cultural vive dessa nova realidade e, por sua vez, incentiva essa necessidade por semicultura. As biografias romanceadas, que informam sobre os fatos culturais mesclados a identificações baratas e vazias, ou o resumo de ciências inteiras, como a arqueologia ou a bacteriologia, adulteradas com impressionante desfaçatez, convencem o leitor de que está *au courant*. Confiante na ignorância, o mercado cultural dela se nutre e a ela reproduz e reforça (ADORNO, 2005, p. 12).

Porém, não há um Estado pacífico ou uma sociedade do jardim do Éden se continuar nesses moldes, como se as pessoas vivessem inertes ao ódio e destruição, por exemplo. A própria adaptação é geradora do autoritarismo porque não cumpre seu ideal de felicidade que a democracia promete. O Estado, assim como prevê o capitalismo tardio, denominado de Neoliberalismo, é visto como uma empresa. Há duas alternativas: adaptar-se/conformar-se com o poder ou odiar a democracia dando brechas para o totalitarismo. “A necessidade de uma tal adaptação, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o potencial totalitário” (ADORNO, 1995, p. 43).

O filósofo alemão dá pistas de como sair desse círculo vicioso. É preciso sair do remorso, ter a coragem de elaborar o passado. Torná-lo consciente no presente.

Torna-se necessário o que a esse respeito uma vez denominei de inflexão em direção ao sujeito. É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 1995, p. 120).

Adorno, após figurar o menosprezo que se construiu do professor na Idade Média, diagnostica essa situação na modernidade, que vê o professor como um castigador, “[...] que este imaginário é exitoso em firmar a crença de que o professor não é um senhor, mas um fraco que castiga ou um monge sem cargo” (ADORNO, 1995, p. 107), e suas relações com o complexo de Édipo e, sobretudo, chama-nos a atenção a um dos tabus relacionados com a nossa problemática: a diferença do reconhecimento de um profissional liberal e um servidor professor.

Uma ruptura no próprio plano da burguesia, ao menos na pequena burguesia, entre os que são livres e ganham mais, embora sua renda não seja garantida, e que gozam de um certo ar de nobreza e ousadia, e, por outro lado, os funcionários permanentes e com pensão assegurada, invejados por causa de sua segurança, mas desprezados enquanto se assemelham a verdadeiros animais de carga em escritórios e repartições, com horários fixos e vida regrada pelo relógio de ponto (ADORNO, 1995, p. 103).

A técnica e sua relação com a produção cultural e a promoção da consciência coisificada já era tema relevante para o Frankfurtiano. Como era seu costume, o uso do método dialético mostrava o lado ambíguo das coisas. Com o uso crescente da tecnologia, a Indústria Cultural busca difundir seu modo de formar. Quanto mais a massa cresce mais é neutralizada.

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1995, p. 131).

A saída da minoridade é a emancipação. Ressuscita-se Kant e sua *Aufklärung*. É preciso pessoas interessadas e corajosas que levem os alunos a encontrar a autonomia porque o sistema será abalado, especialmente o econômico.

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o mundus vult decipi em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. Por outro lado, posso muito bem imaginar o lobby da indústria cinematográfica imediatamente presente na capital caso houvesse tal iniciativa, explicitando que deste modo pretendemos promover uma propaganda ideológica unilateral, além de prejudicarmos, por outro lado, os interesses econômicos da indústria cinematográfica, tão importantes para o balanço das finanças alemãs. Num processo real para promover a emancipação tudo isto teria de ser levado em conta (ADORNO, 1995, p. 182).

Portanto, despertar a consciência é, mais do que nunca, um dever de quem leva a sério a educação e, ainda mais, é preciso lutar.

Considerações finais

Diante da pesquisa levantada percebe-se que formas de dominação contra a emancipação humana continuam com outros nomes e outras roupagens. É imprescindível, portanto, estarmos atentos a estes ataques e, dia após dia, na práxis escolar, exercitarmos ações emancipatórias.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de W. Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Rondônia: Edufro 2005.
- BRAGAGNOLO, I. T.; SILVA, M. F. O neoliberalismo e a escola pública sob alguns olhares. **PerCursos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2003.
- PAULANI, L. M. Neoliberalismo e Individualismo. **Economia e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 2, jan. 1999.
- PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 67-107.
- PUCCI, B. A ontologia da semiformação em tempos de neoliberalismo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, 2018.

A importância da educação emancipatória em tempos de retrocessos e semiformação: o papel do professor nesse contexto

Gabriela Souza Schebella*

Resumo

Este artigo propõe uma reflexão acerca do cenário social atual de retrocessos e o papel do docente, nesse contexto, quanto mediador do conhecimento em uma perspectiva emancipatória. Em especial, nesse momento agravado pela crescente desvalorização da ciência e educação pública por discursos de ódio fomentados, inclusive, por representantes do Poder Executivo, que usam sua visibilidade somada à semiformação dos sujeitos para manipular a massa em benefício próprio. Diante dessa realidade e considerando que a escola tanto vai na contramão desse ideário como é um dos antídotos para tal semiformação, pretende-se elucidar que o professor ocupa um papel considerável no combate a essa triste realidade, precisando de subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que promovem uma formação integral e cidadã. Para isso, é preciso não só olhar para a atualidade como se debruçar no passado, resgatando teorias como as de Adorno, Horkheimer, Foucault e Freire para, assim, melhor compreender o presente e provável futuro.

Palavras-chave: Educação emancipatória. Semiformação. Docência.

Introdução

A humanidade vive ciclos tão complexos, dinâmicos e oscilantes, entre desenvolvimentos e retrocessos, que parecem verdadeiras "ondas" de conscientização e perda da razão. Infelizmente, na atualidade, vive-se um desses momentos negativos em que, social e politicamente falando, o retrocesso e negacionismo da democracia chega quase a seu pico, visto que há um explícito e significativo movimento para fomentação do ódio (e conseqüentemente da barbárie), além da desvalorização maciça

* Licenciada em Letras Português e Espanhol pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Especialista em Gestão Empresarial pela mesma instituição e em Gestão de Pessoas pela Anhanguera Educacional. Trabalhou entre 2003 e 2011 na área de Recursos Humanos e Treinamento de Equipes para implementação de Processos de Gestão de Qualidade em empresa privada. De 2012 a 2019, atuou como docente na educação básica, profissionalizante, modalidade EJA, privação de liberdade e professora-tutora da graduação a distância. Em 2017 finalizou a especialização em Gênero e Gênero e Diversidade na Escola, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora efetiva na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina.

E-mail: gabisouzasch@gmail.com

de dois fortes "antídotos" para esses retrocessos: a educação e o conhecimento científico.

O preocupante é que esse cenário de demonstrações de mediações socialmente invertidas são cada vez mais recorrentes, partindo, inclusive, do chefe de Estado e seus ministros que deveriam defender a ciência e garantir a educação pública de qualidade, ao invés de fomentar e proferir discursos de ódio e/ou desrespeito. Diante dessa realidade é preciso lembrar que o conhecimento científico e a escola não são atacados à toa, visto que se tornam ameaças quando são importantes meios de neutralização do "psicopoder"¹ dominador dos disseminadores do ódio manipulados por seus fomentadores. Com isso, torna-se importante pensar no papel docente não só porque esse é um compromisso da profissão, mas também porque, junto com tais inversões, apresenta-se a cada dia um possível perigoso contexto se moldando: o da barbárie.

O contexto dos tempos de retrocesso com comportamentos pautados na semiformação e discursos de ódio

O cenário descrito acima pode ser visto em nível social, porém é comandado pela esfera política em alguns países, encabeçado, principalmente, pelo até então governo neoliberal e etnocentrista dos EUA e seguido pelo estapafúrdio do Brasil, o que torna a situação mais perigosa ainda no momento em que uma "potência mundial capitalista" – como a estadunidense – estava, até janeiro de 2021, pendendo mais para esse comportamento radical tóxico. Já o governo brasileiro, em uma iludida e patética convicção de aproximação americana, repetiu e mantém até a atualidade essa mesma postura, ignorando a racionalidade construtiva socialmente pautada na democracia e causas humanitárias e ambientais.

Tal condição no Brasil pode ser comprovada pelo sucateamento dos únicos recursos que talvez pudessem um dia fazê-lo uma potência bem-vista, nem que seja por preservação de seus recursos naturais (com fauna e flora inigualáveis) e potencial científico, já demonstrado em pesquisas pioneiras desenvolvidas nas universidades públicas do país, apesar do pouco incentivo.

No entanto, o que se vê são radicalismos e descasos com queimadas, negação da importância e eficiência de vacinas, mesmo diante de pandemia mundial, cortes de verbas para universidades e tentativas de reformas, que muito mais criam desserviço à

¹ Um poder que passa pelo controle dos corpos e da linguagem, um controle que se estabelece sobre o nível consciente e inconsciente da vida de cada pessoa humana. Um poder que atua sobre emoções e sentimentos (TIBURI, 2019).

população e um abismo ainda maior na divisão de classes, como se a intenção fosse de “destruir as instituições por dentro” (NOBRE, 2020, apud BETIM e BEDINELLI, 2020).

Isso faz com que, além da negação da ciência e ataque à educação pública brasileira, ainda se perceba um descaso com a vida e direitos individuais da população, o que mais do que nunca foi exposto na pandemia de Covid-19, servindo justamente como objeto de análise para Nobre em sua obra *Ponto final: a guerra de Bolsonaro contra a democracia* (2020). Nela, Nobre destaca o perigo e imprevisibilidade que essa postura ditatorial e antissistema carrega porque não se sabe como os resultados foram obtidos, nem segundo quais regras (NOBRE, 2020), resultando no desserviço citado anteriormente e, ainda, na parcialidade a favor de grupos específicos:

As regras deixam de ser simplesmente indeterminadas, elas se tornam arbitrarias e intransparentes. E aí a instituição começa a funcionar de maneira disfuncional: deixa de se pautar por sua própria história de procedimentos e de decisões e produz resultados casuísticos e arbitrários [...]. Bolsonaro nunca pretendeu governar para todo mundo. Para ele, quem diz que governa para todo mundo mente e engana, faz “velha” política [...]. E Bolsonaro trouxe a ideia de que estava na hora de mudar o grupo dirigente, que estava na hora de submeter o restante do país ao grupo dos “autênticos brasileiros”, do “verdadeiro povo” (NOBRE, 2020, p. 12-14).

Mas não se pode ser ingênuo de achar que atos radicais e/ou neonazistas ocorrem somente nesses lugares, visto que não são raros os noticiários de barbárie² em vários locais do mundo, o que torna esse contexto ainda mais assustador. É justamente essa situação, calcada em retrocessos em escala mundial, que faz textos e teorias de grandes pensadores como Adorno e Horkheimer tornarem-se – infelizmente – tão atuais que parecem terem sido escritos nesse momento, tamanha a ligação das críticas a fatos contemporâneos, porém agora aportado por uma ferramenta que potencializa – e muito – pensamentos e atos colocados em prática por esses movimentos: a internet.

Parece inacreditável que em pleno século XXI, em especial nos últimos 3 anos, tenha sido escancaradas e disseminadas tais crenças de tal forma que se perdeu o pudor ao desrespeitar direitos constitucionais e humanos, tendo ideias neonazistas compartilhadas como se sua apologia não fosse crime. O racismo e sexismo nunca estiveram tão latentes e violentamente expostos neste século, pois, apesar de sempre

² Notícias sobre extremismos e barbáries na Europa e no mundo: “O extremismo de direita que cresce no mundo e assusta a Alemanha”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53197469>>. “Por que governo francês está responsabilizando as redes sociais em caso de professor decapitado”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54714687>>.

existir, antes era velado ou "por baixo dos panos", porém agora despiu-se embebedado não só em pensamentos preconceituosos, mas atos discriminatórios e, inclusive, criminosos.

É nesse contexto que seus incentivadores políticos se deleitam e adquirem cada vez mais adeptos naqueles que antes tinham enrustidas tais ideologias, usando-os como marionetes para colocar em prática seus incansáveis ataques a meios que podem acabar com a concretização de seus ideais de poder, como a educação e o conhecimento científico pautados no senso crítico e na emancipação do sujeito. Isso ocorre porque a educação, quanto papel de "desenvolvimento de potências pessoais e coletivas", como pontua Tiburi (2019), traz um risco enorme para esses planos pessoais.

O papel docente para uma educação emancipatória e combate a discursos de ódio

A verdade é que a Educação Emancipatória é uma arma poderosa na luta da racionalidade; senso democrático e menos desigualdade social *versus* ignorância e barbárie instaurada. Nessa perspectiva, a "palavra da vez" é RESISTÊNCIA, já que, pensando no raciocínio inicial de que a humanidade vive ciclos que oscilam e um dia se renovam, o papel do educador é esse: resistir e se apegar na esperança de que tais picos de retrocesso só passam se a defesa da educação se manter firme... Como? Mantendo o comportamento de aperfeiçoamento e formação constante de que já está tão acostumado, não sendo "arrastado" para o pensamento de que sua caminhada científica e acadêmica tão árdua não serve para nada ou vale poucos trocados como todo mês é representado literalmente na remuneração salarial da classe.

Lembrando que essa profissão escolhida não deve se curvar à Indústria Cultural³ ou aceitar a Semiformação⁴ como alternativa para os que passam pela sua mediação do conhecimento. A discussão democrática em sala de aula, que muitas vezes é difícil, torna-se o único caminho para a emancipação.

Como já traz o eterno patrono Paulo Freire, em sua obra *Educação e Mudança* (1979), acerca do tema mudança e conscientização da sociedade existe um papel da educação e do professor nesse processo, que somente por meio da reflexão-ação tem

³ Produções que tornam a cultura e a arte simples objetos mercantis, trazendo como consequência a degradação da formação dos indivíduos culturalmente falando e, assim, anulando suas autonomias e tornando-os prisioneiros do capital (ADORNO e HORKHEIMER, 1946, apud KOOP, 2019, p. 130).

⁴ Quando a formação cultural se converte em uma formação parcial socializada e alienada, espalhada por toda atmosfera, e se perpetua, sucedendo a formação cultural ao invés de anteceder-la. Desse modo, "tudo fica aprisionado nas malhas da socialização" (ADORNO, 2010, p. 9).

a capacidade de atuar, operar, refletir, transformar e comprometer-se, não podendo haver essa reflexão e atuação docente sem que se aproxime da realidade verdadeira e concreta no meio que objetiva transformações através da educação. Assim, o compromisso do professor é justamente o da solidariedade, não podendo ser passivo por um "compromisso do profissional com a sociedade" (FREIRE, 1979, p. 7), assumido à medida que se fez profissional da educação.

A partir dessa afirmação, o autor vai além e coloca tal função e a educação em si como uma das chaves para o processo de mudança social, destacando o homem como um ser inacabado e sujeito de sua própria educação, em uma permanente busca. Assim, o papel do professor, além de resistir, é mediar esse processo de mudança através da educação emancipatória para evitar retrocessos como o do contexto atual, que são calcados na semiformação somada à indústria cultural, explorada politicamente por neoliberais para exercer um "psicopoder" sobre os de extrema direita e "autênticos brasileiros", citados por Nobre (2020, p. 14). Afinal, se educação é uma das chaves para mudança, conseqüentemente também é uma das chaves para não retornarmos à barbárie para a qual estamos caminhando.

Retomando a linha de raciocínio de Freire (1979), o *amor* e a *esperança* são elementos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando que o primeiro é condição para o entendimento, enquanto o segundo é princípio que alimenta a busca para educação, coincidentemente sendo essas duas expressões totalmente contrárias ao discurso de ódio que leva à barbárie. Segundo ele, essa "fórmula" é justamente o que estimula a transformação constante pela estratégia pedagógica das relações reflexivas. É a partir desse pensamento que a discussão democrática e saudável⁵ em sala de aula se torna algo essencial para amortecer o desenvolvimento da semiformação, assim como o domínio da indústria cultural, tão criticada por Adorno já no século passado e muito presente no contexto social e político da atualidade.

No texto *Educação após Auschwitz* (1967), Adorno se mostrava atento para o fato da barbárie que a semiformação pode levar, ressaltando a extrema importância de entender os mecanismos que resultam em comportamentos pautados no ódio para evitá-la e, assim, episódios como o de Auschwitz, pois, segundo o autor, "qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa

⁵ "Discussão saudável" no sentido figurado de respeitosa, que aceita as diferentes opiniões como enriquecimento da reflexão coletiva e não fomenta a competitividade ou única verdade absoluta desqualificando outros posicionamentos, mas sim incentivando um consenso a partir da pluralidade de ideias.

meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação” (ADORNO, 1967, p. 1) e, nesse contexto, ele faz a seguinte afirmação:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos[...]. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1967, p. 2).

Considerando essa perspectiva de Adorno acerca da conscientização e autorreflexão, relacionando-a com a pedagogia sugerida por Freire, que foca em ações pautadas especialmente no amor e esperança, é possível trazer a essa discussão colocações contemporâneas da filósofa Márcia Tiburi, expostas no artigo *Educação após Bolsonaro* (2019), que justamente faz uma analogia com o texto *Educação após Auschwitz* (1967), de Adorno, e ao mesmo tempo, indiretamente, retoma o pensamento de Freire de “homem como um ser inacabado e sujeito de sua própria educação” no momento em que diz que “é pela educação que as pessoas se tornam quem elas podem ser”, conforme expõe o trecho reproduzido abaixo:

A educação é a instituição que tem a função ética de produzir esclarecimento na sociedade [...]. A crítica, como capacidade de análise e fundamentação, é o aspecto fundamental transmitido pela educação. É pela educação que as pessoas se tornam quem elas podem ser. A educação, quando crítica, ou seja, quando é analítica, leva ao desenvolvimento de potências pessoais e coletivas (TIBURI, 2019, p. 1).

Pensando nesse contexto de *amor e esperança na relação professor-aluno* como um caminho para emancipação dos sujeitos, é possível ir além quando trazido à discussão colocações como as de Zuin e Zuin (2020) acerca da produção de conhecimento e consciência moral. Eles destacam que esse processo de ensino e aprendizagem, quando desenvolvido em um ambiente que ultrapassa a troca exclusivamente informacional e substitui a relação hierárquica e de vigilância por uma emocional, gera uma relação de admiração surtindo um efeito muito mais efetivo e permanente no aprendizado.

Segundo os autores, isso ocorre porque esse comportamento docente os estimula a transformação por meio de reflexão crítica das próprias atitudes tomadas dentro e fora da escola, visto que as características de personalidade de seus mestres seriam “[...]”

tão ou mais importantes do que o aprendizado dos conteúdos por eles ministrados” (FREUD, 1976, apud ZUIN e ZUIN, 2020, p. 3).

Ou seja, é a relação entre eles, gerada a partir da conduta mais acolhedora e menos autoritária do professor, que efetiva um ambiente mais reflexivo e, assim, a efetivação da internalização dos conhecimentos.

[...] a maneira como os professores se relacionavam emocionalmente com seus alunos era um fator determinante para o aprendizado, ou não, dos conteúdos das ciências. Se sua didática fosse absolutamente autoritária, muito provavelmente os alunos poderiam até memorizar os conteúdos para que pudessem ser aprovados em determinada disciplina, mas dificilmente se sensibilizariam para efetivamente os incorporar em suas práticas cotidianas. Contudo, se o professor soubesse controlar seu desejo narcísico de onipotência, expresso na tentação de promulgar sua opinião como verdade incontestada, então haveria uma possibilidade de que os alunos se sentissem impulsionados a não só admirar tal procedimento didático e, portanto, aquele que o exercera em sala de aula, como também se motivar para poder intervir no decorrer das aulas (ZUIN e ZUIN, 2020, p. 3).

Tal “atmosfera” não só torna a sala de aula um espaço de troca mais rico como tende a construir a admiração ao professor por seus alunos, visto que não é o medo que gera o respeito, mas, sim, a discussão democrática e inclusiva pela aceitação da pluralidade de ideias e até contestações, em que todos os envolvidos no processo ensinam e aprendem em algum grau, inclusive o docente, partindo da premissa de que “é preciso começar por deixar de ser professor para poder sê-lo” (VERNANT, 2002, p. 32, apud ZUIN e ZUIN, 2020, p. 20).

Na verdade, as palavras do professor se conservam transformadas na contestação elaborada feita pelos alunos, de tal modo que ambos se desenvolvem na condição de agentes educacionais. [...] é assim que tanto o conhecimento é produzido quanto as regras dos contratos pedagógicos tendem a ser mutuamente respeitadas, haja vista o fato de que foram conjuntamente elaboradas pelos agentes educacionais (ZUIN e ZUIN, 2020, p. 10).

Pensando nessa perspectiva e levando especificamente para o contexto brasileiro, que está vivendo desde 2018 uma crescente onda de extrema direita conservadora e ditatorial, não é à toa que radicais do governo atual querem reimplantar disciplinas como *Moral e Cívica* e excluir da grade curricular as da área de humanas como História, Geografia e Filosofia sob a justificativa de incentivo a “ideias comunistas”. Pois uma educação como a citada acima vai totalmente contra uma estratégia muito importante

para tornar real o objetivo, a curto e médio prazo, de controle total das próximas gerações, que precisa ser feita justamente através do apagamento da história dos sujeitos e da imposição da sua ideologia desde a fase escolar para, assim, ter adultos mais facilmente manipuláveis.

Ramos-de-Oliveira (1997) expressa claramente essa tentativa ao descrever a alteração do quadro curricular básico de 1º e 2º graus da educação brasileira, a partir de 1964, com o golpe militar, relatando uma interferência profunda e ampla pela perda do sentido histórico e enfraquecimento da consciência histórica para desaparecimento do sujeito, ressaltando que “[...] eliminar a História. É o que o regime tecnocrático-militar de 64 conseguiu... nos quadros curriculares” (OLIVEIRA, 1997, p. 35-36). Mas nem tudo foi perdido porque, apesar de todo esforço desde o golpe de 64 e mesmo com todo movimento fascista e neonazista crescendo hoje, sucateamento das universidades e corte de verbas para esse tipo de pesquisa, ainda há uma grande parcela de pensantes dedicados aos estudos dos fenômenos sociais-políticos. Assim, surgem ideias tão estapafúrdias – e, pela perspectiva exposta acima, de Freire (1979), Tiburi (2019) e Zuin (2020), claramente fadada ao fracasso pedagógico com prejuízos imensuráveis – como a ideologia fascista de implantação nacional de *Escolas sem Partido*⁶ e *Cívico-militares*⁷, que de “sem partido” e “pelo bem da nação” não tem absolutamente nada, não passando de uma estratégia de controle, vigilância e punição dentro do ambiente sagrado do saber, que é o educacional.

Na obra denominada *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (2017), Frigotto traz um compilado de escritas, de diversos pesquisadores, que desnuda tais objetivos de poder absoluto sob a população de uma forma muito informacional “porque traz a alunos, pais e professores a gênese, o contexto, a lei, a origem, o sentido político e o significado pedagógico do Projeto de Lei nº 867/2015” (CIAVATTA, 2017, p. 7), elucidando acerca das tentativas de mudanças escolares acima mencionadas e trazendo argumentos que expõem esse desejo obscuro de poder político e controle da sociedade, não mais apenas pela indústria cultural, mas

⁶ Movimento criado em 2004 por estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras do ensino básico ao superior, onde fazem em seu site oficial a veiculação sistemática de ideias e denúncias ao Ministério Público do que seus organizadores entendem como “práticas de doutrinação” quando não estão em conformidade com suas convicções nas pautas relacionadas à educação moral, sexual e religiosa (ALGEBAILLE, 2017, p. 63).

⁷ O Programa que começou a ser estruturado no primeiro semestre de 2019, a partir da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, responsável por propor, desenvolver e implantar um modelo de escola com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares. Foi lançado na Semana da Pátria com a assinatura do Decreto no Palácio do Planalto que reuniu o Presidente da República e o Ministro da Educação (BRASIL, 2019).

também por outra ferramenta muito mais poderosa para um comando definitivo: a educação.

A partir disso, pensando na estratégia pretendida por esse desmonte na educação e mantendo a analogia da luta da racionalidade *versus* ignorância já utilizada anteriormente, o professor seria o "soldado"⁸ ideal e mais importante para o sucesso almejado, que pode fazer todo o "trabalho sujo" na massa se dedicando a uma "lavagem cerebral" voltada para o fortalecimento do neoliberalismo e da Indústria Cultural. Como? Usando sua posição de educador para, ao invés de desenvolver o senso crítico e democrático através da Educação Emancipatória, preparar essa "massa estudantil" para um papel que vai o mais providencialmente possível ao encontro dos interesses políticos e capitalistas disfarçados de preparação de "cidadãos de bem", tanto moralmente quanto religiosamente falando, que ocupam seu papel pré-estabelecido na sociedade e no mercado de trabalho sem questionar, aceitando sua posição na cadeia hierárquica e no abismo social criado e eternizado por aqueles que estão nas posições mais vantajosas:

A junção das teses dos arautos do fundamentalismo do mercado e do fundamentalismo religioso, se transformadas em legislação, como está correndo, constituirá o lado mais voraz da esfinge que se alastra na sociedade e não apenas na escola. Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos sob o nazismo, o fascismo e similares. Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde. O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores (FRIGOTTO, 2017, p. 31-32).

Essa tentativa de modificação nociva tem como justificativa um "benefício" que, segundo eles, precisa ser urgentemente resgatado: a "disciplina". O que traz para essa discussão a reflexão acerca do conceito dessa expressão quando vinculada à tentativa de controle e manipulação dos sujeitos, o que há muito foi levantado de forma crítica por Foucault em sua famosa obra *Vigiar e punir*, trazendo a seguinte colocação:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e

⁸ A expressão "soldado" aqui é usada no seu sentido figurado de sujeito que segue e cumpre um papel estipulado por seu superior sem questionamentos e/ou análise crítica acerca da orientação dada, dentro de um contexto hierarquizado e com papéis específicos.

inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1999, p. 164).

Pensando a partir dessa premissa, parece coerente o objetivo de resgate da “disciplina” quando a intenção política por trás é a manipulação das massas e, ao mesmo tempo, formar consumidores, delatores e desprovidos do senso crítico. Nesse contexto, para ajudar no combate a esse tipo de proposta, a classe de profissionais da educação cai novamente na palavra RESISTÊNCIA a partir da sua arma mais poderosa: a informação. Não podendo se entregar nunca à indústria cultural e seu “[...] esclarecimento como mistificação das massas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 99), perigosamente aperfeiçoada pela tecnologia. Uma das formas de fazer isso é usando a pesquisa científica para dar credibilidade à ideia de que tentativas como a da implantação da Escola sem Partido, Cívico-militares e similares tem como verdadeiro ideário a “[...] ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana, firmado nos valores da liberdade, de convívio democrático e de direito e respeito à diversidade” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

Considerações finais

Evitar que se instaure tais pedagogias não se trata somente da defesa da educação de qualidade e partir da igualdade para todos, vai muito além disso... Se trata da tentativa de alguma igualdade social, do reconhecimento do estado laico em que vivemos e dos direitos humanos, bem como da defesa do art. 5º da Constituição Federal o qual diz que “todos somos iguais perante a lei” (BRASIL, 1988). De evitar perseguições políticas, fomentação do racismo, do sexismo e do esmagamento das minorias históricas e da diversidade, que procuram conviver socialmente com dignidade. É por causa da educação que a manipulação ainda não é total e sempre será ela um dos frutíferos caminhos para emancipação real dos sujeitos (e não esse faz de conta da manipulação mascarada por uma falsa liberdade). O que significa que os ataques a ela e seus disseminadores serão eternos enquanto houver relações de poder na sociedade, sejam elas econômicas, políticas ou sociais.

Seguindo essa linha de raciocínio, é fundamental que o profissional de educação reflita acerca desses processos sociais, sendo no mínimo muito rico fomentar

discussões acerca dos temas aqui abordados em formações continuadas, por exemplo. Uma forma pertinente seria focando na perspectiva do contexto educacional atual a partir dos conceitos de semiformação, indústria cultural, autoridade pedagógica e educação emancipatória, passando pela Teoria Crítica. Assim, o professor não só terá mais subsídios para desenvolver propostas pedagógicas, que promovam uma formação mais reflexiva, inclusiva, integral e cidadã aos alunos, como também terá a oportunidade de repensar seu próprio papel no processo de mediação e posicionamento frente aos alunos, hierarquicamente falando.

Referências

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. Á. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. **Teoria Crítica e inconformismo**: Novas perspectivas de ensino. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 6-40.

ADORNO, T. **Educação após Auschwitz**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 1967. Disponível em: <<https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALGEBAILLE, E. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 63-74.

BETIM, F.; BEDINELLI, T. Marcos Nobre ao EL PAÍS: “Bolsonaro tenta destruir as instituições por dentro”. **EL País**, 4 de junho de 2020. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-06-03/el-pais-entrevista-ao-vivo-o-filosofo-marcos-nobre-nesta-quinta-feira.html>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares?** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/#o-programa>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CIAVATTA, M. Apresentação: Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 7.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses da escola sem partido: esfinge e o ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola sem partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

KOOP, S. K. A Indústria Cultural e o Conceito de Alienação. **PÓLEMOS** – Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília, v. 7, n. 14, p. 125-140, 2019.

NOBRE, M. **Ponto-final**: A guerra de Bolsonaro contra a democracia. São Paulo: Todavia, 2020.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a Educação danificada. In: ZUIN, A. A. S. *et al.* (Orgs.). **A educação danificada**: contribuições à Teoria Crítica da Educação. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-44.

TIBURI, M. Educação após Bolsonaro. **Cult**, 5 de junho de 2019. Disponível em:
<<https://revistacult.uol.com.br/home/educacao-apos-bolsonaro>>. Acesso em: 29 out. 2020.

ZUIN, V. G.; ZUIN, A. Á. S. A autoridade pedagógica diante da tecnologia algorítmica de reconhecimento facial e vigilância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 41, p. 1-15, 2020.

Pedagogia das competências: educação para a emancipação ou semiformação?

Caroline Vissotto*

Resumo

Este breve ensaio reflexivo objetiva problematizar sobre a pedagogia das competências, teoria que tem ganhado força e norteado as políticas educacionais brasileiras, sobretudo as mais recentes. A partir da crítica a esta forma de conceber a educação e a formação humana, fomenta-se o debate no intuito de ponderar sobre o tipo de formação que tal teoria tem em vista, relacionando-a com conceitos frankfurtianos de semiformação e indústria cultural. Por fim, recorre-se a Adorno, enfatizando o ideal de educação para a emancipação que se concretizará à medida que a educação possibilite a resistência, a contradição, o esclarecimento e fortaleça a luta contra a barbarização, considerada nesta perspectiva como posta pelas forças capitalistas que alienam e reificam os sujeitos em diferentes âmbitos da sociedade e se reproduz, também, na educação.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências. Semiformação. Educação para a Emancipação.

Introdução

A disputa ideológica e o debate em torno da educação e seu papel social tem se sobressaído nos discursos reformistas das políticas educacionais brasileiras, impactando sobremaneira a população a qual se destinam tais políticas. Nos últimos anos essas questões têm se agudizado com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da educação básica (BNCC) e, recentemente, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). Mudanças de paradigmas e novas demandas do mercado de trabalho requerem uma educação que forme indivíduos resilientes, criativos, flexíveis, dentre outras características que são salientadas pelos intelectuais orgânicos do capitalismo e chegam às instituições de ensino e à população pela via da implementação de políticas públicas educacionais.

A BNCC e a BNC-Formação (Resolução CNE/CP 02/2019) estão inseridas em um pacote de políticas reformistas que pregam a inovação em um currículo cuja base são as habilidades e competências, resultando em uma aprendizagem flexível, que preza a

* Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental na rede privada de Florianópolis – SC. E-mail: carolvissotto.edu@gmail.com

adaptabilidade e a criatividade dos indivíduos para lidar com as adversidades do mundo globalizado.

A pedagogia das competências integra o grupo das teorias educacionais hegemônicas na atualidade. Traz em sua origem a relação com a psicologia do desenvolvimento, sendo amparada tanto pelo behaviorismo como pelo construtivismo (atualmente em sua versão neoconstrutivista, marca que a vincula às tendências pós-modernas) (SAVIANI, 2019). Mas apesar de ser aclamada como inovadora nas recentes reformas curriculares brasileiras, talvez não haja nada de novo na pedagogia das competências, a não ser o fato de reaparecer na retórica reformista com nova roupagem, para que não se torne evidente o neotecnicismo que tenta camuflar. A falácia conduz ao consenso de que realmente será a pedra de toque para a qualificação pessoal e profissional, ampliação de repertório e capital cultural, refinamento, conhecimento etc.

Entretanto, a presunção de que o processo de ensino deva ter a mesma objetividade da produção industrial (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997) para atender a uma sociedade emergente economicamente e formar indivíduos que estejam ao alcance das novas demandas requeridas pelo movimento de globalização, tal qual os pressupostos da indústria cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), perpetua a ilusão da concorrência e da possibilidade de escolha. Dissemina valores e se esforça em proporcionar ao sujeito necessidades – que advém do sistema vigente. Não obstante, a educação que se concretiza no seio da indústria cultural resulta em uma semiformação (ADORNO, 2010), ou seja, uma não formação que acaba por constituir um indivíduo manipulado e ideologizado.

A pedagogia das competências, como princípio nuclear da formação, resulta em implicações relevantes na compreensão da função social da escola e no que deve ser ensinado e aprendido pela sociedade. Ademais, impacta sobremaneira na concepção de conhecimento, sendo este desvalorizado e relegado ao desenvolvimento de determinadas competências afirmadas como necessárias para (sobre)viver e conviver em um contexto construído e reconstruído em meio a constantes transformações.

Objetiva-se neste breve ensaio reflexivo fomentar o debate acerca da pedagogia das competências e o tipo de formação que ela pretende. Dessa forma, cabe ponderar sobre tais limitações da educação contemporânea que conduzem à semiformação, porém também problematizar a respeito de possibilidades para a concretização de uma educação que tenha por fim a emancipação humana.

Pedagogia das competências: breves considerações

O papel social das instituições de ensino e da educação de modo geral é marcado pela correlação de forças e ideologias que se travam em relação ao tipo de conhecimento que deve ser produzido para determinado tipo de sociedade e seu paradigma produtivo vigente e, por conseguinte, que tipo de ensino deverá ser valorizado e terá hegemonia.

De acordo com Enguita (1989), nos moldes de uma sociedade capitalista, a escola cumpre o papel de socializar os estudantes para as novas condições de trabalho. A relação trabalho e escola consolida-se, sendo que nesta aprendem a trabalhar, a assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais coletivos, os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade. Portanto, essencialmente conservadora, alinhada à reprodução da força de trabalho para o mercado capitalista e de reprodução ideológica da cultura e sociabilidade capitalista. Não obstante, este modelo de escola e ensino requer um professor em cuja formação estejam inculcadas as mesmas ideologias, em suma, delineando seu campo de atuação profissional, seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Desde os anos 1960/70, e com mais ênfase em 1980 e 1990, no intuito de preparar um grande contingente de trabalhadores para a empregabilidade, o argumento principal carregava sentidos de uma necessária qualificação, cujo conceito aos poucos foi se deslocando para o sentido de competência (RAMOS, 2006). Ao longo do período, estando o desemprego estrutural dentre as questões emergentes decorrentes das crises econômicas e a partir da justificativa de que substanciais mudanças ocorriam na esfera do trabalho, acabou por imputar ao próprio trabalhador a responsabilização por sua qualificação/desqualificação.

O consenso que prevalece na lógica da individualidade e da competitividade do mundo globalizado é de que cada sujeito deve adquirir no mercado educacional habilidades e competências que lhe são úteis e valiosas para angariar melhores posições no mercado de trabalho, cabendo à escola e ao professor a responsabilidade de proporcionar a formação do aluno, futuro trabalhador, de acordo com as competências requeridas pelo mercado (SAVIANI, 2019).

Em decorrência disso, ao longo dos anos, tem se fortalecido a ideia da educação como estratégia para alavancar o crescimento econômico e a modernização nacional e, dessa forma, corroborou para tensionar e estreitar relações entre educação e trabalho. Nesse contexto, aparece como importante subsídio o modelo de competência a ser investido na esfera educacional como pressuposto para que esta cumpra seu papel

social de acordo com o paradigma produtivo da sociedade, tornando-se referência para as reformas educacionais brasileiras (RAMOS, 2006). A pedagogia das competências objetiva atribuir sentidos práticos aos saberes escolares, nesse sentido, no currículo estruturado a partir de tal compreensão:

Em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p. 221).

Esse entendimento permite perceber a conformidade desta e sua utilidade em relação às demandas proferidas pelos discursos acerca do novo perfil de trabalhador flexível.

A despeito de a pedagogia das competências não ser nenhuma novidade nas reformas educacionais (nacionais e internacionais), embora carregue ares de inovação, Duarte (2008) pondera que velhos paradigmas e teorias sobressaem com novo rigor na retórica de várias concepções contemporâneas de educação. Como mote para inculcar e perpetuar discursos e consensos e reforçando a ideia de educação como algo decisivo do ponto de vista econômico, como investimento, mercadoria, aproveitam-se da desqualificação do trabalhador para se beneficiar em um contexto de “[...] instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 100).

Ramos (2006), ao investigar tal teoria, salienta que apesar de haver outros argumentos em torno de sua alusão – como a promoção do desenvolvimento nacional por meio do maior investimento na educação, que implicará em proporcionar à população o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos –, o principal diz respeito às demandas decorrentes das transformações nos diferentes setores sociais – principalmente no econômico. Esse argumento centra-se, particularmente, nas sociedades emergentes, no interesse de constituir um novo sujeito, tanto na esfera coletiva quanto na individual, que tenha competência para conviver com as proferidas mudanças sociais (e instabilidades geradas por elas), tirando (criativamente) o melhor proveito das situações, da vulnerabilidade, das dificuldades, desenvolvendo resiliência, haja vista que se preza o bem-estar de países e pessoas.

Sob esse prisma, o paradoxo que se coloca é que, apesar de a pedagogia das competências justificar-se pela possibilidade de maior qualificação, salientando a importância das competências socioemocionais, visando a ascensão profissional,

criatividade, autonomia dos sujeitos para lidar com diferentes situações, dentre outros aspectos com viés positivo, o que poderia caracterizar uma emancipação pela via do esclarecimento, ao mesmo tempo, este tipo de esclarecimento não possibilita ao sujeito pensar e transformar a sociedade e sua própria realidade, desaguando na semiformação, característica da formação na indústria cultural.

Questões acerca da educação contemporânea

Tanto a Base Nacional Comum Curricular da educação básica quanto a Base Nacional Comum para Formação de Professores seguem a mesma lógica, fundamentada na pedagogia das competências, que tem corroborado na constituição (ou fabricação) estandarizada de práticas pedagógicas e de um perfil profissional, seja para o professor que está sendo formatado, seja para o estudante da educação básica que busca inserção no mercado de trabalho.

Freitas (2018, p. 11-12) pondera que a estruturação das bases nacionais esteve inserida em um “[...] movimento global de reforma da educação que pede mais padronização [...]”. Ramos-de-Oliveira (1998, p. 21) alerta: “quanto mais uniforme a realidade seja tornada, mais fácil de manipulá-la”. Nesse sentido, compreende-se aqui que a formação padronizada, uniforme, baseada em habilidades e competências, tem reproduzido os pressupostos da indústria cultural.

O conceito de indústria cultural propõe investigar a problemática da massificação cultural. De acordo com os pensadores frankfurtianos, Adorno e Horkheimer (1985), a indústria cultural carrega características da esfera industrial moderna, exercendo nesta o ofício de arauto da ideologia dominante, o qual confere sentido a todo sistema. Pondera-se que a existência objetiva da indústria cultural na sociedade repercute de forma subjetiva, resultando na semiformação, portanto, os conceitos de indústria cultural e da semiformação tornam-se indissociáveis, já que um é consequência do outro.

Ainda em conformidade com os autores supracitados, a formação da consciência e a cultura estão entrelaçadas e o próprio movimento dialético da cultura (que tem importante peso na formação da consciência humana) acaba por possibilitar o surgimento da semiformação (ADORNO, 2010), ou seja, uma formação alienada porque desconectada da real compreensão das condições e da vida material concreta.

Dessa forma, havendo uma cultura hegemônica que reproduz a sociedade capitalista e visa a manutenção de estruturas vigentes através de formas de manipulação ideológica, a formação escolar (seja em nível básico ou superior), sendo

um dos meios de socialização dos indivíduos nas sociedades contemporâneas, carrega em seu âmago tais contradições, podendo servir à semiformação, à adaptação dos indivíduos, à negação do desenvolvimento reflexivo e crítico.

A semiformação tem como resultado a reprodução e inculcação de valores regidos pela indústria cultural, tal como Adorno (2010) destaca, tendo como expoente a condição do homem como instrumento de trabalho e consumo, objetiva e subjetivamente. Nesse quadro, o conteúdo disseminado é mera aparência, pois a característica de reprodutibilidade da vida e das relações vale-se da produção de um conjunto ideológico de bens e serviços em larga escala a ser consumido pelos sujeitos receptores que, por não haver lugar para a reflexão, resultam alienados.

Desse ponto de vista, compreende-se que uma educação que requer a reprodução de meras competências como pressuposto formativo acarretaria por limitar percepções, interações e a troca dialógica de conhecimentos, tornando os espaços formativos inférteis e sem perspectiva de emancipação humana. A adaptação do sujeito às condições determinantes de uma sociedade que preza o lucro acima das pessoas e considera os indivíduos como insumo para atender aos interesses mercantis tem a marca da semiformação, tendo em vista que “[...] cada manifestação da indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 105).

Entende-se que nesse contexto se insere a formação orientada pelas competências de aprendizagem, a qual inviabiliza a reflexão e não permite evidenciar ilusões presentes nas relações sociais engendradas na sociedade capitalista, ademais, não há mediação entre tradição (conhecimento produzido historicamente pela humanidade) e os sujeitos, acarretando apenas na “[...] relação direta entre informação e aplicação. Nesta relação direta o docente não possui autoridade alguma; é tão somente um facilitador de tarefas” (FERREIRA, 2007, p. 49), por conseguinte, o estudante é receptor consumidor passivo desta reprodução. Nesse ínterim, Ferreira (2007) pontua que com a pedagogia das competências há uma fragmentação do trabalho pedagógico nos pilares denominados por Adorno e Horkheimer, em a “Dialética do Esclarecimento”, de razão instrumental e emancipatória.

Nesta fragmentação, a razão instrumental passa por um processo de absolutização defendendo uma perfeita adaptação dos sujeitos na atual organização do trabalho, o que danifica a razão emancipatória por meio da desvalorização da tradição e, portanto, da memória cultural que é fonte de esclarecimento do ser humano enquanto ser social e histórico rumo a uma possível construção de maior qualidade de vida coletiva (FERREIRA, 2007, p. 47).

Entende-se que quando a educação perpetua a nefasta divisão do social entre trabalho intelectual e trabalho manual, resultando hierarquizada, parcelar e puramente formal, há dicotomização entre teoria e prática e os saberes-fazer didáticos e pedagógicos são usurpados, dando lugar à padronização de comportamentos e conhecimentos, proporcionando uma formação limitadora e empobrecedora, reproduzindo a reificação dos sujeitos e das relações.

Entretanto, para além de compreender o papel reprodutor da educação na sociedade, Adorno (1995) problematiza sobre o que é possível na educação. Dessa forma, considera que se faz necessário que a educação sirva de elemento fundamental para a humanização e a emancipação, o que ocorrerá à medida que cumprir sua tarefa mais urgente: desbarbarizar, ou seja, transformar a realidade resultante dos efeitos nefastos das relações e formação social de jugo capitalista e da dinâmica empobrecedora da indústria cultural que produz a consciência dos sujeitos.

Educar para a contradição e para a resistência, nas palavras de Adorno (1995), também pode ser entendido aqui como se posicionar contra a barbárie causada pela competitividade individualista que sobressai como necessária no processo educacional formativo dos sujeitos, para que sejam competentes o suficiente para atender ao mercado de trabalho, melhor dizendo: tomar partido contra a reificação dos sujeitos na sociedade capitalista, contra a semiformação.

Em consonância com as proposições do autor salienta-se que o aprender não é apenas saber o que fazer de imediato em diferentes situações, mas perpassa a compreensão e apreensão de outras perspectivas, de orientações, de outras dimensões de pensamento (ADORNO, 1995, p. 180), portanto, faz-se necessário superar o caráter instrumental utilitarista da formação proposta a partir da teoria da pedagogia das competências, que fragmenta o conhecimento e a prática pedagógica.

A partir disso, reitera-se a árdua tarefa de educação para a emancipação que, de acordo com Adorno (1995), reclama compreender que a condição de possibilidade de uma sociedade democrática é a constituição de um sujeito racional e livre. A emancipação pela via da educação, em posicionamento crítico quanto às estruturas sociais é condição para a formação de sujeitos capazes de questionar, resistir e superar as formas de opressão e sujeição postas pelo sistema em todas as esferas sociais e que, considerando o direcionamento e o conteúdo que carregam para as instituições de ensino, reproduzem-se, também, no âmbito da educação.

Considerações finais

A consolidação da ideologia de acumulação capitalista se deu (e ganha forças) de diferentes maneiras ao longo da história e em diferentes esferas da sociedade. Assim, é importante analisar as dimensões da vinculação da educação aos interesses produtivos e objetivos de desenvolvimento econômico mundial e nacional e de que forma se solidificam no âmbito das instituições de ensino.

Desse modo, ponderar sobre as reformas educacionais que prezam por uma educação cujo princípio nuclear é a pedagogia das competências, reclama compreender que intrinsecamente esta teoria visa a reprodução de um padrão industrial de formação para atender a um padrão industrial de sociedade. Neste texto entende-se que a pedagogia das competências corrobora para o que Adorno e Horkheimer (1985) denominam de semiformação, já que esta resulta dos processos de reprodução cultural e ideológica da sociedade, que segue em estrita continuidade de sua vigência, na repetição de padrões, valores e necessidades de bens e consumo, sem objetivar a mudança das condições concretas de produção e reprodução da vida material.

Dissemina-se a ideia de que a formação baseada em competências seria o melhor caminho para lidar com as transformações da sociedade globalizada. Reza o discurso de que esta seria capaz de preparar os sujeitos para que sejam emancipados, para que tenham autonomia para fazer escolhas e buscar por conta própria oportunidades e qualificações que lhes permitam ser mais competitivos e conquistar as melhores possibilidades de emprego. Ressaltam a importância do desenvolvimento de controle emocional, da criatividade, da flexibilidade. Ora, o mundo pede um novo perfil pessoal e profissional, tanto na esfera individual quanto coletiva: um ser resiliente, que crie e recrie sua própria realidade, que contribua para o bem-estar (de pessoas, empresas e da própria nação).

Apesar da aura positiva acerca da adesão aos seus postulados, ao contrário do que preza a (falsa) autonomia e emancipação dos sujeitos para enfrentar as adversidades, as forças capitalistas impetradas na educação que a colocam a serviço do capital causam um processo de esvaziamento do conhecimento, da formação, objetificando não apenas o processo educativo, mas os sujeitos que nele estão sendo formados, indo na contramão do que deveria ser uma educação para a emancipação.

Nesse sentido, faz-se mister a tarefa de romper com a lógica desta forma de conceber a educação que está relegada à semiformação porque subjugada às forças econômicas e ideológicas que reproduzem o sistema. Trata-se de uma tarefa coletiva que exige a construção de uma nova perspectiva com base em motivos e significados

que estejam em consonância com pressupostos democráticos, que caminhem para a possibilidade de transformação social fundada na vontade coletiva. Portanto, é tarefa que exige esclarecimento e que, por conseguinte, exige o esforço para a efetivação de uma formação que, pela via da educação, resulte na emancipação humana.

Referências

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, N. (Orgs.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.
- ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, I. F. **Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente**. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90296>>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre a Educação Danificada. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1997.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

A formação inicial docente a partir de uma perspectiva Teórico Crítica da Educação

Carolina Araújo Michielin*

Resumo

O presente artigo propõe discutir e refletir a importância da formação docente a partir de uma perspectiva da teoria crítica, compreendendo o/a professor/a como um ser emancipado/a, uma vez que a teoria crítica propõe outro olhar para a educação capaz de proporcionar um novo modelo para a formação docente. Essa pesquisa trata-se, metodologicamente, de um artigo de cunho bibliográfico a partir de uma perspectiva qualitativa. Segundo Blissari (2009), um dos maiores desafios encontrados no âmbito universitário é a formação de educadores voltada para o nível de educação básica, visto que é de extrema importância que os profissionais da educação repensem sua forma de ensinar, considerando, primordialmente, o contexto da educação a qual se inserem. Conclui-se que um dos principais desafios para a formação docente é proporcionar e redimensionar as propostas pedagógicas atentando-se a uma autorreflexão.

Palavras-chave: Formação docente. Teoria crítica. Educação emancipadora.

Introdução

A formação docente inicial é vista como um processo que se constitui de maneira ininterrupta, levando em conta aspectos essenciais de desenvolvimento profissional, pessoal e até mesmo político-social. Segundo Silva (2011), esses aspectos não são construídos apenas nos anos dos cursos de formação, nem mesmo por outros cursos ou técnicas realizadas paralelamente, mas, sim, por meio de uma reflexão coletiva do próprio trabalho e de sua carreira como profissional. À vista disso, compreende-se que a formação de professores e professoras vem atrelada conjuntamente com a carreira profissional, a jornada de trabalho e a remuneração justa do trabalho como professor/a. Esses elementos integram e são indispensáveis na valorização profissional e na concepção do profissionalismo docente (SILVA, 2011).

Dessa forma, o objetivo central deste artigo é discutir e refletir a importância da formação docente a partir de uma perspectiva da teoria crítica, compreendendo o/a professor/a como um ser emancipado, uma vez que a teoria crítica propõe outro olhar

* Graduada em Geografia Licenciatura pela UDESC/FAED; atualmente é graduanda em Pedagogia pela FAEL e mestranda do curso de Pós-graduação em Educação pelo PPGE, UDESC/FAED, sendo vinculada ao LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.
E-mail: carolinaa.michielin@gmail.com

para a educação, capaz de proporcionar um novo modelo para a formação docente. Esta pesquisa trata-se, metodologicamente, de um artigo de cunho bibliográfico a partir de uma perspectiva qualitativa, fazendo uso, principalmente, de autores como Adorno (1995), Blissari (2009), Saviani (2009) e Silva (2011).

Segundo Blissari (2009), um dos maiores desafios encontrados no âmbito universitário é a formação de educadores voltada para o nível de educação básica, visto que é de extrema importância que os profissionais da educação repensem sua forma de ensinar, considerando, primordialmente, o contexto da educação a qual se inserem. A universidade, ao formar sujeitos aptos a atuar no meio escolar, deve proporcionar ao estudante uma reflexão a respeito de sua relação com a sociedade e o mundo que o cerca, além de sua percepção como sujeito crítico no contexto histórico-cultural em que é concebido.

A formação de professores/as e a sua relação com a universidade

Para Saviani (2009), existem dois modelos de formação de professores e professoras, que se contrapõem entre si. O primeiro diz respeito ao *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, o qual a formação docente é acabada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos abordados na área de conhecimento a ser lecionada. O outro modelo é o *pedagógico-didático* que, ao se contrapor ao anterior, considera que a formação docente somente se efetiva com o preparo pedagógico-didático.

Saviani (2009) debate, ainda, que quando discutido que a universidade não possui diligência no que diz respeito à formação docente, na realidade, quer dizer que ela nunca se preocupou com uma formação específica, ou seja, com a qualificação e o preparo pedagógico-didático de professores/as. O autor afirma que os dois modelos em questão entram em conflito, uma vez que um deles preza pelo domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas, considerando que a formação pedagógico-didática surgirá em decorrência desses conhecimentos. Sendo assim, ao serem organizados logicamente os conteúdos específicos surgem com a própria prática docente.

Em contrapartida desse pensamento, Blissari (2009) aponta que a universidade é um dos palcos capazes de proporcionar real mudança na formação profissional dos futuros educadores. Ela afirma que o meio acadêmico deve oportunizar debates e possibilitar reflexões que promovam aos estudantes a compreensão de seu papel como um profissional emancipado e consciente, que possa viabilizar uma transformação social aos indivíduos que atinge. O meio acadêmico e a própria universidade em si,

como centro integrado à comunidade, deveriam oferecer condições as quais os profissionais da educação possam desenvolver suas competências atendendo as necessidades da sociedade em que fazem parte (BLISSARI, 2009).

A formação universitária dos profissionais da Educação, com ênfase na formação de um cidadão emancipado, deverá estar pautada em um profissional que compreenda o todo do ser humano, buscando o equilíbrio dentro de sua formação, considerando as exigências educacionais da formação docente que provêm do mundo do trabalho e, sendo ainda um profissional crítico, participativo, solidário, responsável, ético, fraterno, ecológico e espiritualizado, respeitando as pessoas e realizando ações que visem ao bem comum, comprometendo-se significativamente com o desenvolvimento pessoal e social, auxiliando seus pares em situações na vida futura (BLISSARI, 2009, p. 2).

Para Blissari (2009), o/a professor/a formador/a deve se fundamentar e levar em conta, a partir dos currículos de habilidades e competências, que seu papel fundamental parte da formação dos cidadãos que o mundo globalizado deseja, considerando a universalização dos saberes para cada contexto social em que estão inseridos. A reconstrução da prática acadêmica surge com a formação inicial docente e deve considerar e refletir sobre a identidade e a individualidade de cada um, avaliando suas complexidades a fim de superar as dicotomias entre teoria e prática e a própria racionalidade fragmentada.

Dessa forma, é necessário um resgate das bases reflexivas da atuação do profissional da educação com o intuito de compreender o contexto social no qual irá exercer sua função como educador/a, além de entender em quais condições ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. A formação inicial, para Santana, Cardoso e Silva (2019), deve viabilizar a compreensão de conceitos que proporcionem o acesso aos saberes que conduzem as práticas, visto que não há prática sem a teoria.

Por meio das transformações ideológicas implementadas pela globalização e pelo neoliberalismo, o professor acaba perdendo a visão e o foco do seu trabalho devido às multifunções e saberes rasos que lhe são oferecidos, dando lugar ao pragmatismo exacerbado, uma formação deficitária do docente e uma sobrecarga exaustiva de trabalho são dois pontos cruciais da educação no contexto capitalista (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2011).

No âmbito dos cursos de licenciatura e formação docente é necessário oportunizar espaços que valorizem a dimensão prática, possibilitando, assim, a construção de saberes articulados com a teoria. A articulação entre teoria e prática é percebida como um desafio na formação docente e no meio acadêmico, à vista disso é

preciso reforçar a ideia de reflexão da própria prática docente e do/da educador/a como ser agente e modificador do espaço que atua, promovendo a mudança em seu contexto social.

A formação docente crítica e emancipatória

Silva (2011) debate que a percepção do conceito de formação docente no contexto da perspectiva crítico-emancipadora proporciona o fim da dicotomia entre teoria e prática, indissociando-as na práxis. A esfera crítica-emancipadora compreende a formação de professores/as como uma atividade humana que modifica o mundo natural e social, uma vez que esta contém duas dimensões que devem existir a partir de uma indissociação.

A primeira é entendida como dimensão do conhecer, que consiste na atividade teórica, a outra é a dimensão do transformar, que compreende a atividade prática. Para Silva (2011), toda práxis é considerada atividade, mas nem toda prática e/ou atividade pode ser práxis, sendo assim, é somente com a unidade entre teoria e prática que existe uma práxis verdadeiramente transformadora e modificadora dos espaços, uma vez que quem possibilita o conhecimento da realidade é a própria teoria.

A concepção de formação docente coincide diretamente com a ideia de uma educação emancipadora, visto que esta propõe a condução do indivíduo a uma nova compreensão de mundo, partindo para além do conhecimento. Para tal construção educativa, Blissari (2009) enfatiza que a educação necessita oportunizar saberes e condições nas quais a sociedade possa se libertar da ideia de deter todo o conhecimento existente, visto que vivemos em um mundo cada vez mais completo e complexo.

É a partir da própria práxis reflexiva que é possível construir uma educação emancipadora, uma vez que partimos de uma nova compreensão do espaço, fundamentada a uma autorreflexão. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão” (ADORNO, 1995a, p. 121), visto que essa autorreflexão leva a uma reflexão educacional que constitui uma focalização político-social, ou seja, uma educação política (ADORNO, 1995b). Para o autor, a educação ocasiona o esclarecimento cultural e a construção de uma sociedade crítica que resiste aos modelos impostos.

Santana, Cardoso e Silva (2019) reforçam que é indispensável ao profissional da educação uma formação sólida que seja capaz de identificar as pressões e modelos impostos em nossa sociedade. Contando que “[...] a formação do indivíduo deve ser

crítica e reflexiva para que possa ultrapassar os valores imediatistas defendidos pelo mercado” (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2004).

Para as autoras supracitadas, o Ensino Superior sofreu e ainda sofre grandes mudanças e transformações estruturais, já que, cada dia mais, suas atribuições se voltam, quase que exclusivamente, à formação de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. Dessa forma, a universidade se vê na situação de oferecer uma formação tecnicista, que não atrela a teoria à prática, sendo pressionada na constituição do estudante como trabalhador para o mercado, deixando em segundo uma formação epistemológica. Ainda dentro desse contexto, as autoras abordam como, na sociedade do consumo, a educação tem se tornado um produto do capital.

A educação é considerada uma mercadoria que, no âmbito da formação docente, vê-se um aumento no número de cursos de licenciatura sendo ofertados, a fim de atender uma demanda de mercado, focando no problema quantitativo e desconsiderando o fator qualitativo da educação (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019).

Com o intuito de superar tal contexto é necessário pensar uma educação emancipatória, a qual deva proporcionar o desenvolvimento de princípios, tanto individuais quanto sociais, refletindo acerca do papel do estudante como um ser singular que atua no coletivo. A universidade não deve formar o futuro profissional da educação pautado em uma racionalidade técnica; necessita proporcionar uma consciência crítica, emancipadora e autônoma.

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (GIROUX, 1997, p. 158).

Conseqüentemente, para Di Giorgi et al. (2010), aprender o ofício de ser professor/a consiste, na atualidade, de um desenvolvimento reflexivo e crítico na postura profissional, sendo este apto a lidar com as mais variadas situações que surgem da prática pedagógica no cotidiano. No momento em que se é valorizada a formação docente crítica e reflexiva, percebe-se a superação da racionalidade técnica

instrumental que detém as competências do profissional da educação, pensamento este que é formado a partir dos governos neoliberais.

Esse pensamento culpa professores e professoras pelo fracasso escolar, desvalorizando sua formação universitária como intelectual, educador e pesquisador e, dessa forma, não investem em uma melhora da infraestrutura necessária ao trabalho docente, além das condições de carreira e salário (DI GIORGI et al., 2010). Os autores ainda reforçam que o elemento de maior importância para uma educação de qualidade é o/a professor/a, visto que não há uma educação de qualidade sem um/a profissional tão qualificado/a quanto.

Os educadores críticos devem assumir uma normatividade clara, a favor dos valores emancipatórios, mobilizando não apenas uma ética da crítica a todas as formas de opressão, marginalização e colonização dos nossos mundos de vida, mas também uma ética da justiça e uma ética da solidariedade e do cuidado pelos outros, que estão na base do desenvolvimento da sensibilidade moral (ESTEVÃO, 2006, p. 193).

A qualidade profissional de um/a professor/a está diretamente ligada, primordialmente, a suas condições básicas de trabalho e sua formação inicial e continuada. Sendo assim, é essencial que a formação inicial docente proporcione aos/as professores/as uma base sólida de conhecimentos e saberes docentes que, necessariamente, atrelem a teoria e a prática a sua práxis, considerando as experiências vividas no contexto universitário e escolar.

Considerações finais

Diante de toda a complexidade da realidade da formação docente, percebe-se que um dos principais desafios é proporcionar e redimensionar as propostas pedagógicas, atentando-se a uma autorreflexão. É preciso que o futuro educador se reconheça como agente que atua e transforma o espaço em que vive, para além, necessita entender seu papel político e crítico frente a seus estudantes, levando em conta a realidade e o contexto escolar em que está inserido.

Blissari (2009) conclui que, para que a educação emancipatória aconteça de fato, é preciso mudanças e transformações significativas, tanto na própria educação quanto na sociedade. Mas a mudança mais essencial de todas deve vir das pessoas que atuam e moldam a educação, pois são os/as educadores/as que podem ensinar e proporcionar um pensamento crítico e emancipatório à vida escolar. Para tal, é necessário construir

condições para o exercício da cidadania e da autonomia e, conseqüentemente, da emancipação do próprio estudante (BLISSARI, 2009).

É por essas e outras motivações que o intuito principal desta pesquisa foi dialogar e discutir acerca da importância da formação de professores e professoras a partir de um olhar da teoria crítica, que considera o docente como um ser emancipado que é capaz de promover a emancipação de outros sujeitos na sociedade atual. A crítica ao modelo de formação inicial docente pautado no mercado advém do fato de que, dificilmente, um/a professor/a conseguirá proporcionar a seus estudantes uma educação que seja crítica e reflexiva, contrapondo-se aos “[...] modismos das pedagogias modernas” (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2013).

Compreende-se, então, que a formação docente proporciona a reflexão crítica de seus estudantes, contanto que esta não seja fragmentada e nem produza a dissociação da teoria e da prática, promovendo, assim, debates que considerem o cotidiano de seus futuros/as professores/as. Condicionar uma formação que corrobora para o questionamento do mundo moderno e neoliberal é um dos grandes desafios no contexto do exercício profissional, uma vez que a própria universidade proporciona, por vezes, uma formação tecnicista que limita o processo de ensino-aprendizagem e que dificulta a superação da racionalidade fragmentada na educação.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-154.
- ADORNO, T. W. Tempo Livre. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos Críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 70-82.
- BLISSARI, S. R. R. Formação docente: construção de uma sociedade crítica. In: IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: INPEAU, 2009.
- DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ESTEVIÃO, C. V. Formação de educadores numa perspectiva crítica e emancipatória. In: SILVA, A. M. M. *et al.* (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.
- GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 157-164.

SANTANA, A. da C. M.; CARDOSO, M. C.; SILVA, T. A. A. da. A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2003-2016, dez. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, K. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

Formação continuada docente: tensionamentos para uma (trans)formação emancipatória

Luciana Serra Passos*

Resumo

Este artigo tem como recorte de investigação analisar e tensionar a “Formação por Competências” enquanto eixo fundante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a BNC - Formação Continuada, normativas vigentes que norteiam os processos formativos continuados dos professores da educação escolar básica no Brasil. A “Formação por Competências” é tensionada enquanto instrumento à serviço de processos formativos de professores em contribuir para a semiformação humana. A investigação e a análise são ancoradas em estudos de documentos normativos e bibliográficos, com abordagem qualitativa, intercambiados com as bases conceituais a partir das Teorias Críticas da Educação, principalmente a partir da “Teoria da semiformação”. Intenciona-se contribuir para desvelar os vieses das proposições oficiais das formações continuadas, o quão os valores neoliberais se fazem presentes, seus alcances e impactos na função social da escola, e, dialeticamente, contribuir para perspectivar possibilidades de (trans)formação, “emancip(ação)” e “libert(ação)” dos sujeitos, mesmo sob a égide da reestruturação produtiva.

Palavras-chave: Formação docente. BNC – Formação Continuada. Políticas Públicas Educacionais. Teorias Críticas da Educação. Competências.

Introdução

Trazer à pauta indagações, análises e reflexões sobre as políticas públicas educacionais traduz-se em discutir a educação enquanto objeto de política, erigindo-se como “produto/produtora” de concepções que permeiam a relação Estado e Sociedade. Logo, fomentar discussões e buscar desvelar o cenário constitutivo das Políticas e Diretrizes Educacionais vigentes visa problematizar e descortinar as intencionalidades que subjazem os matizes de (semi)formação humana, a partir dos ideários de sociedade, de educação, de escola demandados, impactando diretamente

* Psicopedagoga, Especialista em Fundamentos e Organização Curricular. Artigo apresentado à disciplina eletiva Teoria Crítica da Sociedade e Educação, do Curso de Pós-graduação Stricto-Sensu-Doutorado em Educação, como trabalho de conclusão na categoria de aluna especial da Universidade do Estado de Santa Catarina, no ano de 2020.
E-mail: luciserrap@hotmail.com

na função social da escola e de seus elementos constitutivos como currículo, avaliação, gestão e formação de professores.

Dentre os elementos constitutivos da educação escolar, o recorte de análise deste artigo será a formação continuada de professores, na especificidade das políticas educacionais vigentes, aqui tensionadas enquanto fundamentais para a consecução de um Projeto de Sociedade ancorado em valores neoliberais. Agir com e sobre os formadores é instituir e legitimar, ancorado em parâmetros legais, o fomento de pilares (des)constitutivos da educação, com estratégias caricatas de (in)formação, (de)formação, (con)formação, de modo a alicerçar uma (im)possível (semi)formação.

Tem-se por objetivo apresentar alguns aspectos e tensionar o que propõem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Esses documentos têm por referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), enquanto política pública educacional vigente.

Enquanto fio condutor para alicerçar e demarcar o aprofundamento das discussões e conseqüente problematização dos documentos aqui propostos, direcionou-se o olhar para um dos eixos fundantes dessas normativas, a “Formação por Competências”, pois imputa que a formação docente “alicerça-se no desenvolvimento de Competências Profissionais Gerais, Específicas e Habilidades Docentes” (BRASIL, 2020, p. 12).

As competências aqui serão problematizadas enquanto “[...] novas linguagens que [...] a expressão das capacidades dos poderes e das burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses” (SACRISTÁN, 2008, p. 7), ao considerar que “[...] a linguagem que escolhemos em Educação nunca é neutra” (SACRISTÁN, 2008, p. 7). Enquanto esteio das políticas de formação docente as Competências serão tensionadas como instrumentos de constituição dos processos semiformativos (des)continuados de professores.

Para buscar descortinar as intencionalidades que subjazem as orientações normativas em questão, o viés, “a lente para olhar”, será a partir das Teorias Críticas da Educação, principalmente a partir da “Teoria da semiformação” cuja autoria pertence a um dos seus representantes da Escola de Frankfurt, Theodor W. Adorno, publicada em 1959. A escolha desse referencial se justifica por considerar a “crítica como princípio”. (CARDOSO, 2011, p. 14).

É por meio dela e do que se pode distinguir, escolher, julgar e apreciar por um processo de decisão e tomada de posição que eles nos ensinaram a colocar em suspenso, sub judice, qualquer julgamento sobre o mundo, incluindo aí o próprio pensamento que se elabora para dar conta deste (SOARES, 2002, p. 11, apud CARDOSO, 2011, p. 14).

Intercambiar a “Teoria da Semiformação” Adorniana com o discurso educacional das competências, a partir de Sacristán (2008), é buscar desvelar que optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, é condicionar o que faremos e, também, pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas.

A semiformação vai muito além de uma “perturbação pedagógica” no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida (MAAR, 2003, p. 471).

A investigação e a análise do objeto serão ancorados em estudos de documentos normativos (diretrizes e normativas educacionais nacionais) e bibliográficos (artigos, periódicos, livros, teses), com abordagem qualitativa, intercambiados com as bases conceituais e aporte teórico.

Inferir considerações e propositivas a partir do referendado corolário é intencionar contribuir para tensionar os vieses e interlocuções entre as proposições oficiais das formações continuadas e o que a análise revela, o quão os valores neoliberais se fazem presentes, perquirindo vislumbrar delineamentos dos processos (semi)formativos, seu alcance e impacto na função social da escola, em contribuir para perspectivar possibilidades de “(trans)formação”, “emancip(ação)” e “libert(ação)” dos sujeitos, mesmo sob a égide da reestruturação produtiva.

Competências para quem e para quê? tensionamentos entre semiformação e emancipação

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica: BNC - Formação Continuada estão em vigência, conforme Parecer CNE/CP nº 14/2020, de 23/10/2020, e Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que têm como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação

Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Essas normativas ratificam que é pressuposto da formação docente o desenvolvimento das competências gerais da BNCC-Educação Básica (2017; 2018), bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, estabelecendo, dessa forma, o que se espera do exercício profissional, os conhecimentos e saberes práticos do professor, assim como os conhecimentos e práticas que são consideradas essenciais ao exercício da docência, intencionando demarcar o que o professor precisa saber e ser capaz de fazer.

Traduzindo-se como um recurso para dirigir o ensino e a aprendizagem, convertendo-se em referência para decidir o que pode e o que deve ser aprendido para estruturar o currículo e orientar a educação, a BNC – Formação Continuada apresenta as competências específicas e respectivas habilidades que devem compor a matriz de Competências Profissionais Docentes da Formação Continuada de Professores.

Sacristán (2008) aborda as Competências enquanto uma “nova linguagem” e pontua que “a linguagem não é inocente”. Logo, “escolher o discurso é escolher a lente para olhar e em que terreno vamos nos mover”. Nessa linguagem objetiva-se uma funcionalidade ao que se aprende, consubstanciando a formação profissional em um enfoque utilitarista em que o domínio de determinadas habilidades e competências é a condição primordial do sentido da formação, do “saber-fazer”. Nesse discurso

[...] não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. [...] Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais (SACRISTÁN, 2008, p. 36).

A Formação por Competências, eixo das “novas orientações” normativas, trazem uma roupagem de inovação, de promoção e de garantia dos direitos de aprendizagem, encobrindo intencionalidades de modo a assegurar uma educação padronizada e heterônoma: “A nova linguagem se faz presente [...] porque às vezes se prefere a novidade, em vez de falar no que importa de verdade” (SACRISTÁN, 2008, p. 25).

Deve existir por trás da linguagem uma epistemologia ou visão do conhecimento baseada em uma teoria. Haverá uma visão da sociedade, uma política do conhecimento traduzida nas instituições – as educativas – [...] e alguma previsão das funções desse conhecimento na prática (SACRISTÁN, 2008, p. 15).

A partir de Zuin e Zuin (2017), Adorno, na “Teoria da Semiformação”, já indagava o poder das reformas pedagógicas em solucionar os problemas referentes ao que denominou como o colapso da formação (*Bildung*), desvelando o véu ideológico de que bastariam serem elaboradas determinadas regras para que o colapso do processo formativo fosse dirimido. Tais considerações possibilitam inferir que a (im)potência das Reformas Educacionais (nesse caso, considerando as Diretrizes para formação continuada de professores da Educação Básica brasileira) subjazem à racionalidade produtiva estratégica, aos interesses do capital, na contemporaneidade, aos pressupostos neoliberais ditados pelos organismos multinacionais. A Semiformação está em estreita relação seja com a razão instrumental de Horkheimer (1976), seja com a função social da tecnologia (MARCUSE, 1998, p. 71, apud MAAR, 2003, p. 461).

As formações continuadas ancoradas na linguagem das Competências estão a serviço de irromper as adequações e adaptações aos ideais neoliberais? O que revelam as ancoragens fundantes das normativas? Qual a função da escola a partir dos seus princípios fundantes? Uma (semi)formação por Competências, na acepção proposta nas normativas, se coaduna a objetivos de formação de sujeitos com base em princípios emancipatórios?

A que mundo nos leva essa forma de educar por competências? Para uns nos conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, à qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias em um mercado global. Outros consideram que é um movimento que enfoca a educação como adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque das amplas funções e os grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos... da educação. Para outros, estamos diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo, assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva (SACRISTÁN, 2008, p. 08).

Para além de uma abordagem de “formação” dos processos formativos de professores, mas muito importante para sua análise, a “Teoria da Semiformação” é um conceito potente que possibilita a constatação de que há, de fato, uma crise nos mecanismos de formação (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura. A partir de Duarte (2003), “Formação” é como se traduz usualmente

o termo alemão “*Bildung*”, isto é, o processo subjetivo cujo correlato objetivo é a cultura propriamente dita (DUARTE, 2003, p. 456). O autor acrescenta que um dos pressupostos para considerar essa crise é nunca se perder de vista que um grau relativamente elevado de formação cultural não impediu, outrora, a ascensão de regimes totalitários como o nazismo.

Logo, a Semiformação não significa pura e simples falta de cultura, mas o resultado de um processo planejado de supressão das possibilidades libertadoras, até mesmo da incultura, a qual “[...] poderia ser aumentada em consciência crítica graças a seu potencial de dúvida, chiste e ironia” (ADORNO, 1996, p. 105). Assevera Adorno (1996) que a semiformação, mais que a simples ingenuidade, é o corolário de uma exploração consciente do estado de ignorância, de vacuidade do espírito – reduzido a mero meio. Ao argumento de que seria melhor um contato precário com a cultura do que nenhum, o autor responde que “[...] aquilo que é semicompreendido e semiexperenciado não é o estágio prévio da cultura, mas seu inimigo mortal” (ADORNO, 1996, p. 111, apud DUARTE, 2003, p. 445).

A formação docente preconizada nas normativas em estudo, ao ancorar-se na formação por Competências, aprisiona o potencial educacional ao cercear os processos formativos, com sérias implicações a serviço do desenvolvimento de processos semiformativos.

A semiformação hipostasia o saber limitado como verdade [...], produzindo a consciência” correspondente. O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas. Assim naufraga a autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia. Finalmente, sob as condições do capitalismo tardio, a semicultura converteu-se no espírito objetivo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 182-184, apud MAAR, 2003, p. 463-464).

Sacristán (2008) tensiona que alicerçar-se na formação/linguagem das Competências delinea-se enquanto um indicativo em constituir intencionalmente um programa de mudanças que não questionam as estruturas, sem qualquer referência à missão cultural da Educação. Por tudo isso é preciso aplicar toda energia para que:

[...] a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva. Por exemplo [...] mostrando-se aos alunos as falsidades presentes na vida da sociedade culturalmente construída e despertando a

consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente (ADORNO, 1995, p. 181-183, apud MAAR 2003, p. 473).

Em um cenário no qual o pensamento é reduzido ao desenvolvimento de competências e habilidades, convertidas para um “saber-fazer”, Maar (2003) assevera que o pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fátual isolado, neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil das pessoas, naufraga, assim, a autorreflexão.

Se não quisermos aplicar o termo emancipação num sentido meramente retórico [...] vazio como o discurso dos compromissos [...] é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo (ADORNO, 1995, p. 181, apud MAAR, 2003, p. 473).

Para além da retórica, o conceito de Emancipação deve ser tensionado, dialeticamente, enquanto “conscientização” e esta, enquanto “[...] reflexão racional pela qual o que parece ordem natural, ‘essencial’ na sociedade cultural, decifra-se como ordem socialmente determinada em dadas condições da produção real efetiva da sociedade” (MAAR, 2003, p. 472). No entanto, há de se considerar que:

[...] a educação seria impotente se ignorasse a adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém seria questionável igualmente se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, em consequência do que a situação existente se impõe no que tem de pior (ADORNO, 1995, p. 143 apud MAAR, 2003, p. 472).

Para Duarte (2003), a semiformação pretende deseducar os indivíduos no sentido de evitar que eles percebam – e usufruam – o que quer que seja de modo autônomo. Nessa perspectiva cabe ao professor buscar descortinar as múltiplas facetas, dialogar criticamente com essas “novas” normativas, enquanto apropriação, enquanto resistência, enquanto apropriação para resistência, em uma perspectiva de formação emancipatória “[...] como condição intrínseca a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 2010, p. 13, apud ZUIN e ZUIN, 2017, p. 422).

A educação não é para a emancipação, compromisso com um fim ético idealizado no contexto social-cultural. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva. A emancipação é

elemento central da educação, mas, para ser real e efetiva, há que ser tematizada na heteronomia. A orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica que, por suas contradições, “exige ‘objetivamente’ a partir de si própria sua transformação” (ADORNO, 1999, p. 183).

Em prol de processos (trans)formativos, pautados em valores humanísticos, democráticos, plurais e críticos, para uma educação autônoma e emancipatória, para além da retórica, cabe ao professor, ao vislumbrar a possibilidade de permanência da “*Bildung*”: “[...] agarrar-se com firmeza à formação depois que a sociedade já a privou de sua base” (ADORNO, 2010, p. 39, apud ZUIN e ZUIN, 2017, p. 433) e a incessante “[...] manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de cada objeto analisado” (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 2000, p. 109, apud CARDOSO, 2011, p. 28).

Considerações finais

A BNC – Formação Continuada (2020) diz que a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem para a constituição de competências. Sacristán (2008) questiona a finalidade da formação constituída a partir das Competências e assevera ao indagar a utilidade das Competências em Educação:

Seu propósito é maior, [...] que as competências atuem como guias para a elaboração e desenvolvimento dos currículos e das políticas educacionais; que sirvam de instrumento para comparação dos sistemas educacionais, se constituindo em uma visão geral da educação (SACRISTÁN, 2008, p. 14).

As contribuições de Sacristán (2008) permitem inferir que a partir da intencionalidade em se legitimar a linguagem da “formação por competências” se está legitimando um discurso que pretende garantir “[...] processos educativos que entreguem profissionais que atendam aos padrões pré-definidos” (BRASIL, 2020, p. 5), denotando estratégias de monitoramento e controle, fazendo uso de instrumentos que objetivam medir, mensurar, comparar, avaliar, de modo a atender a padrões pré-definidos. Demonstra pretender que os professores sejam sujeitos heterônomos a serviço da semiformação humana, enquanto fundamentais à consecução de um projeto de sociedade ancorado em valores neoliberais.

Inferese que agir com e sobre os formadores se traduz em fazer uso de mecanismos a instituir e legitimar, ancorado em parâmetros legais, o fomento de pilares

desconstitutos da educação, com estratégias caricatas de deformação e conformação, de modo a alicerçar uma permanente semiformação.

Embora os conceitos da Obra Adorniana tenham sido propostos no final da década de 1950, constata-se que permanecem potentes e se consubstanciam com robustez à compreensão de diversos fenômenos da complexidade contemporânea. Os conceitos de formação e semiformação trazidos por Adorno abordam a formação humana situada historicamente, logo, para além dos processos formativos de professores, mas os situam enquanto elementos constitutivos estratégicos para a semiformação no hodierno “mundo administrado”. Escolher realizar uma análise interpretativa à luz de conceitos Adornianos é intencionar uma análise interpretativa interdisciplinar, pensar a atualidade, a educação em sua complexidade, a partir de conceitos que formam uma constelação que dialetiza elementos, posicionamentos, relações, contexto social e áreas diversas do conhecimento.

Olhar o horizonte educacional através das lentes das Teorias Críticas da Educação, alicerçando-se em conceitos como a “Teoria da Semiformação” e Emancipação, mostra-se, na atualidade, imprescindível uma análise crítica das políticas públicas educacionais. Enquanto instrumentos normativos, em uma via de “legitimidade”, vêm ocupando espaços com uma roupagem de inovação, cientificidade baseada em evidências, mas são mecanismos de controle, monitoramento e heteronomia, asseverando-se ao se considerar as características que permeiam o seu contexto de construção, demarcado pela ausência de debates, fundadas em um monolitismo, denotando circunstâncias políticas autoritárias.

Apesar de fundamentadas argumentações e resistências pelo meio acadêmico e de representantes de instituições renomadas da área de educação, as normativas estão postas. Debruçar-se sobre a investigação e a análise das políticas públicas educacionais que normatizam os processos formativos docentes da educação básica, à luz de um referencial teórico potente, é imperativo à construção de processos (trans)formativos ancorados em pilares humanísticos e emancipatórios para além do discurso retórico.

A reflexão crítica sobre o modo como a semiformação se renova, na atual sociedade da chamada cultura digital, torna-se fundamental para que se possam elaborar considerações sobre o renascimento da formação (*Bildung*) [...] pois os fundamentos da experiência formativa são abalados na medida em que a semiformação impõe sua supremacia (ZUIN e ZUIN, 2017, p. 420-426).

Importante enfatizar, a partir de Adorno (1972, p. 121, apud ZUIN e ZUIN, 2017, p. 435), que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a

autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu”, pois quem quiser “[...] a verdade da vida [...] tem que investigar sua configuração alienada” (ADORNO, 1993, p. 7, apud MAAR, 2003, p. 459).

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci, Cláudia B. Moura Abreu; revisão pelos autores, com a colaboração de Paula Ramos-de-Oliveira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, dez. 1996.

ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs.) **Teoria crítica e inconformismo**: Novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7- 40.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2020, pela Portaria MEC nº 882, de 23 de outubro de 2020. Homologa o Parecer CNE/CP nº 14/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica - BNC-Formação Continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de outubro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27/ de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação

Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020.

CARDOSO, D. R. do A. **Indústria Cultural e infância**: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, São Paulo, 2011.

DUARTE, R. Esquematismo e semiformação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-475, 2003. ISSN 16784626. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>>. Acesso em: 30 dez. 2020.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, Á. I.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B.; TORRES SANTOMÉ, J.; ÂNGULO RASCO, F.; ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Educar por Competências**: O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. 264 p.

ZUIN, V.; ZUIN, A. A atualidade do conceito de semiformação e o renascimento da Bildung. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 420-436, 19 dez. 2017.

Refletindo com a mônada Esconderijos

Silvia de Amorim*

Resumo

O presente texto propõe apresentar o conceito de mônadas, elaborado por Walter Benjamin, como aparece na obra *Infância Berlinese: 1900*. Dentre elas está a mônada *Esconderijos*, que descreve os espaços da casa e as sensações de interação com os cômodos, móveis e outros objetos potencializadores da transformação em escondrijos. Para as reflexões sobre a mônada escolhida, o artigo se baseia nos seguintes teóricos: Rosa et al. (2011), Rinaldi (2014), Lopes (2018), Lopes e Vasconcellos (2005), Hoyuelos (2020), Freire (1996) e Benjamin (1987, 2020). Todos os autores trouxeram indicativos para esta conversa, incluindo a geografia da infância, focando na interação da criança (Benjamin) com o espaço domiciliar. A escrita da mônada *Esconderijo* lembra as narrativas construídas pelos professores. Estas narrativas, na educação infantil, são encontradas na documentação pedagógica que, atualmente, com o ensino remoto, a construção conta com o auxílio da família. Com a pandemia e as orientações de isolamento a casa passou a ser protagonista das relações, proporcionando a construção de outras narrativas pelos cômodos da casa.

Palavras-chave: Mônada Esconderijo. Educação Infantil. Espaços. Geografia da Infância.

Introdução

O ato de contar história faz parte do contexto social; e quantos netos se lembram dos momentos com seus pais e avós? O relato das vivências do passado é feito trazendo informações para relacionar o tempo presente com o que já passou. Um exemplo disso é quando as famílias vão às unidades educativas, no início do ano letivo, conversar com os profissionais. Nessa conversa são abordadas as vivências que a criança teve no contexto familiar e outras acabam até envolvendo as lembranças que o responsável tem sobre a sua infância. Assim, cada contexto citado se refere a vivências de uma criança única, que pode ser compreendida separadamente. No entanto, ao juntá-las, se pode ter uma história de vida desta criança, com mais informações para se constituir a narrativa na íntegra.

Com a modernidade, a maioria das crianças passam a infância na instituição de educação e suas memórias serão muitas deste local. Portanto, as narrativas de vidas

* Formada em Pedagogia pela Furb e mestranda da FAED/UEDESC no curso de Mestrado em Educação. Atuei como professora efetiva de educação infantil na rede municipal de educação da cidade de Gaspar e já atuei como supervisora do Pibid/Furb, subprojeto Pedagogia. Atualmente sou professora efetiva de educação infantil no NEIM Doralice Teodora Bastos, pertencente à rede municipal de educação na cidade de Florianópolis.

E-mail: silviade.amorim@gmail.com

apresentam elementos integrantes dos cômodos da casa e das unidades educativas, em que as memórias podem ser inúmeras e envolvem diferentes tipos de sentimentos, como a afetividade. Para que aconteça o resgate dessas lembranças, às vezes, basta somente sentir um cheiro, parecido ou igual, ao vivenciado. Isso faz a pessoa recordar todos os detalhes, inclusive sentimentos e expressões corporais, que envolvem a situação vivida.

Hoje, o olhar do mundo se volta para a casa, quando a pandemia do Covid-19 se transforma em uma condição mundial. Diante dessa condição, a necessidade da mudança da rotina familiar aconteceu por meio da intervenção do mundo escolar, pois muitos espaços educativos, com a paralisação dos atendimentos presenciais, passaram a utilizar o mundo digital com a justificativa de manter as atividades pedagógicas para que as crianças não perdessem o ano letivo. Portanto, a invasão do espaço doméstico ocorreu e o transformou em um local escolar e, ao mesmo tempo, de trabalho de muitas famílias, possibilitando a construção de outras narrativas sobre experiências nesse espaço casa/escola.

Surgimento das mônadas

O conceito mônada foi mobilizado por Walter Benjamin, sendo que falar sobre essa concepção é permitir compreender as narrativas como formas independentes. Elas caminham pelos sentidos dados pelo outro a ela, com base em seu conhecimento e o contexto ao qual está inserido. A partir disso, aprofundar esse conceito seria entender para além da fragmentação de narrativas. Com a interpretação da mônada sendo parte integral de uma história com começo, meio e fim, mas que pode acontecer simultaneamente em diferentes contextos, permitindo àquele que ocupa a função de leitor ou ouvinte a elaboração da sua interpretação do que está sendo narrado, conforme apresenta Rosa et al. (2011).

Existe a interação entre o tempo e a produção de mônadas. No entanto, é o tempo que permitirá classificar o período do ocorrido e possibilita fazer os pequenos cortes. Ou seja, quando uma criança está na unidade educativa e participa de algo significativo para o seu desenvolvimento, a professora pega seu instrumento de registro para arquivar essa narrativa. Entretanto, essa não será a única história da criança porque vivenciará simultaneamente narrativas do contexto coletivo da unidade familiar. Ao juntar todos esses acontecimentos, nos mais diferentes contextos, formarão o todo que será a história da infância dessa criança. Portanto, as mônadas são construções a partir de relações constituídas entre o que está sendo narrado e o que foi vivenciado, transformando-se em relatos das experiências. Dessa maneira, a narrativa está

diretamente ligada à capacidade de memorização da experiência, criando um vínculo entre os tempos (passado, presente e futuro).

Para desenvolver o ato de narrar é necessário a utilização do mecanismo da memorização, que é a faculdade de registrar a experiência. No entanto, a memória vai além da ação de lembrar, é um ato que proporciona a ampliação da imagem, trazendo aspectos diferentes para contemplar a sua descrição. A rememoração é a interligação das imagens que surgem de forma (in)voluntária e que permite ao ser humano a sua construção como sujeito, criando vínculos entre o passado e o presente. Portanto, “[...] produzir narrativas, nesse sentido, não é só relatar, mas trazer as experiências no plural e trazer à tona as antigas narrativas sob o ponto de vista cultural” (ROSA et al., 2011, p. 203).

As narrativas, ao serem (re)contadas, permanecem vivas e, durante esse processo, podem ser recordados acontecimentos e elementos não contemplados até o momento. Isso porque:

A narrativa que durante tanto tempo floresceu, num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1987, p. 205).

Ao realizar a narração traz-se com ela a identidade do narrador, sendo que é impossível dissociar a narrativa do narrador. Nesse momento podemos perceber a importância do narrador no ato de contar a história. Antigamente, como nos fala Benjamin (1987), as narrativas eram algo muito presente no cotidiano das pessoas, que surgem a partir das experiências. Diz ele: “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1987, p. 198).

É com base nisso que Benjamin realiza a narração das suas memórias da infância que compõem o livro intitulado *Infância Berlinense: 1900*. Nas narrativas apresentadas nesse livro, Benjamin promove uma contextualização ao relembrar dos acontecimentos de cunho político, geográfico e social da época. Com isso, traz elementos que, às vezes, não são contemplados em outros atos narrativos da mesma vivência, passando a dar sentido e significado ao que está narrando.

Dentre as mônadas que compõem a história da infância de Walter Benjamin, existe uma que reconta a sua vivência dentro de casa, como ele sentia e se relacionava com

alguns cômodos e objetos. Para situar os leitores, nas próximas reflexões apresento a mônada *Esconderijos*:

Eu conhecia todos os escondenrijos da casa, e voltava a eles como a uma morada onde sabemos que iremos encontrar tudo no seu lugar. O coração palpitava-me, prendia a respiração. Aqui, estava encerrado no mundo da matéria. Este tornava-se-me extremamente nítido aproximava-se de mim sem palavra. Como um enforcado, que só então toma plena consciência do que são a corda e a madeira. A criança escondida atrás das cortinas torna-se ela própria algo de esvoaçante e branco, um fantasma. A mesa da sala de jantar, debaixo da qual se acocorou, transforma-a em ídolo num templo em que as pernas torneadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta ela própria é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiçará todos os que entrarem desprevenidos. Por nada deste mundo pode ser descoberta. Quando faz caretas, dizem-lhe que se o relógio bater ela ficará assim para sempre. No meu escondenrijo, eu descobri o que há de verdade nisso. Quem me descobrisse poderia fazer-me ficar petrificado, um ídolo debaixo da mesa, enredar-me para sempre, como fantasma, nas cortinas, mandar-me para o resto da vida para dentro da pesada porta. Por isso, eu expulsava com um grande grito o espírito democrático que assim me transformava quando quem procurava me apanhava – nem sequer esperava por esse momento, antecipava-me com um grito de libertação. Por isso não me cansava desta luta com o demônio. Nela, a casa era o arsenal de máscaras. Mas uma vez no ano, em lugares secretos, nas suas órbitas vazias, na sua boca aberta, havia presentes. A experiência mágica tornava-se uma ciência. E eu, seu engenheiro, desenfeitiçava a sombria casa dos pais e procurava os ovos de Páscoa (BENJAMIN, 2020, p. 102-103).

Mônada escondenrijos e a geografia da infância

A Geografia da Infância tem como objetivo principal compreender como a criança se relaciona com o espaço (LOPES, 2018). Na mônada *Esconderijos*, escrita por Benjamin, é possível verificar termos e ações que remetem à Geografia da Infância. Portanto, ao referir a casa como um espaço comum a maioria das pessoas, ele demonstra a construção da sua relação com o local e os seus objetos. Ao trazer esses elementos que compõem o cotidiano da casa, Benjamin amplia o sentido dessa mônada e atinge o leitor por sua sensibilidade.

Na narrativa, Benjamin descreve o espaço de sua casa, como ele se relacionava com aqueles cômodos e objetos através de metáforas, misticismo e até credices populares. Deixa transparecer que sua relação quando criança com esse ambiente era muito íntima, principalmente quando começa a narrativa falando que a casa era dividida em escondenrijos e que ele conhecia todos. Mentalmente, conseguia rememorar cada espaço, com cada objeto no seu devido lugar, identificando elementos que, porventura, estivessem sido retirados ou colocados em outro lugar.

Benjamin fazia parte desse local e estava em sua constituição, enquanto adulto, por ter passado a sua infância interagindo com esse contexto. Portanto, os escritos trazem “[...] a noção espacial, como parte integrante dos sujeitos, é uma noção social, é uma construção simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual está inserido” (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p. 35). Dessa maneira, Benjamin, ao narrar a sua história, não consegue se dissociar desse espaço, pois a sua infância está diretamente ligada a ele. Consequentemente, contribuiu para o seu desenvolvimento a partir das experiências que lá vivenciou.

No texto, Benjamin mistura o espaçamento geográfico com expressões corporais, tais como palpitação e a mudança de respiração. Essas reações marcaram as suas experiências e, ao resgatar a história na memória, tornou-se relevante demonstrar a importância das interações com a casa. Ao mesmo tempo, relembra a crença popular: “Quando faz caretas, dizem-lhe que se o relógio bater ficará assim para sempre” (BENJAMIN, 2020, p. 103). E prova que isso é verdadeiro ao mencionar a experiência de ser descoberto em um dos seus vários escondерijos espalhados por esse local, que o transformava imediatamente em uma estátua.

Esse mesmo espaço, que traria uma composição inicial, permitia a sua alteração e modificação para a construção de diferentes máscaras. Compreende-se nesse contexto a palavra máscara como os diferentes produtos da reestruturação dos cômodos, criando contextos. Através dessa ação:

[...] a criação dos lugares possibilita a estruturação de uma identidade individual, uma vez que os objetos que compõem o espaço, sua organização, seus atributos passam a ter significados diferentes para cada ser humano a partir de sua história de vida (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p. 35).

Ao descobrir os diferentes escondерijos e sua alteração, às vezes com a colocação de um simples objeto, possibilita alterá-los, transformando o lugar e, ao mesmo tempo, revelar outro enredo da história, atribuindo ao observador desse espaço diferentes sentidos. Com isso, para cada indivíduo que frequentasse os escondерijos se construiria uma narrativa diferenciada. Isso porque o narrador parte de suas experiências, inclusive a imaginação que surgiu na sua infância.

Mônada *Esconderijos* e a documentação pedagógica

A mônada *Esconderijos*, em sua descrição, apresenta um relato da interação da criança com o que estava disponível nos ambientes domésticos. A forma como Benjamin realizou a escrita lembra os registros realizados pelos professores da Educação Infantil,

pois estes utilizam narrativas para registrarem as vivências de uma criança e do coletivo a qual está inserida.

Existe uma diferença entre as mônadas construídas pelos professores e as de Walter Benjamin. A diferença entre os dois estilos está no processo de construção delas, já que Benjamin, nos seus escritos, apresenta detalhes específicos de suas experiências. Ele relata as interações, reações e sensações do seu próprio corpo, sendo uma pessoa adulta retomando as suas lembranças. No caso dos professores de educação infantil, a maioria das narrativas é constituída pelo processo de observação e tradução das expressões corporais, a oralidade e as produções das próprias crianças, como forma de registrar a experiência.

A documentação pedagógica é composta por narrativas escritas, visuais (fotografias, vídeos e desenhos), entre outros mecanismos, que viabilizam o ato do registro. Segundo Rinaldi (2014, p. 120):

O conceito de documentação como uma coleção de documentos utilizados para demonstrar a verdade de um fato ou confirmar uma tese é historicamente correlato ao nascimento e à evolução do pensamento científico, e a uma conceituação do conhecimento como entidade objetiva e passível de demonstração. Portanto, ele é vinculado a um determinado período histórico e a profundas razões de natureza cultural, social e política.

Essa reflexão sobre o registrar no espaço educativo tem como uma de suas pioneiras, no Brasil, a professora e pesquisadora Madalena Freire (1996). Ela parte, inicialmente, do conceito da palavra observar, mas dentro do contexto educativo. O observar é a interação entre atenção e presença, com escuta e olhar atentos, sem julgamentos e estereótipos, apenas coletando-se informações para a construção das mônadas.

O aprimoramento do ato de observar, no contexto educativo, vai acontecendo na prática, a partir das interações com as crianças. Dessa maneira:

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado... Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela (FREIRE, 1996 p. 4).

A sensibilidade do professor, ao estar presente nesses momentos, permitirá a construção do texto. Nele, trará descritas as cenas, com grande riqueza nos detalhes, para que o leitor consiga imaginar e se reportar à história.

No entanto, no contexto da educação, principalmente a infantil, é o adulto escrevendo sobre as vivências de cada criança e do coletivo. O recorte dessas histórias pode compor outro documento narrativo chamado de avaliação descritiva. Conforme as DCNEI (2010), o documento avaliativo de uma criança deve conter descrito o processo de suas experiências. Não como julgamento ou comparação, focando no processo classificatório, mas trazendo a essência do que foi vivenciado pela criança e as suas reações nas mais diversificadas linguagens.

Atualmente, dentro do contexto infantil, a reflexão sobre o processo de elaboração da documentação pedagógica se baseia nas propostas vivenciadas e produções realizadas por Loris Malaguzzi, professor e pesquisador que atuou na cidade de Reggio Emilia, na Itália, e trouxe para análise diferentes temáticas; dentre elas, Hoyuelos (2020) destaca o princípio estético.

Dentro das narrativas a questão estética estará presente no decorrer de todo o caminho trilhado pela criança. Ao relatar as informações e aprendizagens de forma poética, promoverá o encantamento daquele que está lendo. Isso acontece “[...] porque conta histórias – as de crianças e adultos – que tratam de dar sentido à sua existência, que é o que todos pretendemos. E essa ideia de sentido profundamente humano enfeitiça por sua verdade” (HOYUELOS, 2020, p. 188), assim como as mônadas escritas por Walter Benjamin.

Muitos relatos de professores contemplam a brincadeira de esconder e a construção de esconderijos, reestruturando os espaços conforme imaginação e necessidade. Essa é uma ação característica da criança e Benjamin apresenta isso a partir do contexto domiciliar. Porém, em 2020, aconteceu a junção desses dois espaços, transformando-se em um único lugar.

Com a pandemia do Covid-19 as instituições deixaram de realizar atendimentos presenciais e os transformaram em virtuais. As ações pedagógicas passaram a ser desenvolvidas em casa, a partir da mediação das famílias. Essa condição provocou o aparecimento de outros interlocutores na relação professor-criança. Assim, as narrativas construídas pelas famílias, a partir de seus olhares e escutas, eram socializadas com os professores. As narrativas eram complementadas com outros elementos pertinentes para descrever as vivências.

Dessa maneira, a casa passou a ser, novamente, o cenário das brincadeiras das crianças. Esse espaço era o indicativo primordial para que se pensassem as propostas dos professores a serem enviadas às famílias. Nesse período, a casa se transformou para as crianças e familiares em “esconderijo” contra o contágio pela Covid-19. Ampliando a relação das pessoas com os objetos e cômodos pertencentes à casa, e olhar para criança interagindo com este espaço, é “[...] compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com ela, sentindo sua presença no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar” (LOPES, 2018, p. 67).

A interação da criança com os cômodos da casa passou a ser o foco dos planejamentos e das narrativas elaboradas a partir do cenário pandêmico mundial. Então, a mônada *Esconderijos* apresenta a sensibilidade e a ligação emocional que se tem com o lar. Com essa descrição, pode-se criar uma imaginação sobre as relações que as crianças estão estabelecendo com os espaços domésticos durante o período de pandemia.

Fechando provisoriamente o diálogo

O indivíduo vive diferentes narrativas, nas mais diversificadas interações, que se constrói ao longo de sua vida. No entanto, é em casa e na unidade educativa que passam a maior parte dos dias. Ao registrar isso se deixa marcas, como fala Ostetto (2001), a documentação pedagógica tem um papel fundamental. Pois, por meio desse documento, é possível demonstrar o processo para aquele que não está acompanhando o processo de aprendizagem coletivo. Assim, pode-se tecer um registro individual constituído a partir do recorte feito no documento coletivo, que sempre dará origem a outro. Nesse novo documento será contada um pouco da história de vida dessa criança, mas que poderá ser retomada a leitura a qualquer momento da vida.

A pandemia de Covid-19 permitiu que as pessoas reatassem as suas relações com os ambientes da casa de forma mais intensa. Algumas delas só ocupavam esse espaço para dormir e, agora, passou a ser o lar, o local de trabalho, estudo etc. Essa condição permitiu que novas narrativas fossem construídas, não podendo ser dissociadas dos contextos sociais, políticos, históricos e geográficos.

Consideramos um equívoco o discurso divulgado nos meios de comunicação, que reafirmava o período de pandemia como sendo algo perdido. Pelo contrário, o fato das crianças não conseguirem frequentar presencialmente as unidades educativas e perderem o ano letivo mobilizou outras experiências e todas elas são de aprendizagem.

Na escrita da mônada *Esconderijos* existem passagens que demonstram a importância desse período da pandemia porque nela Walter Benjamin deixa transparecer as marcas obtidas no processo de interação com os objetos e cômodos de sua casa. Assim, em sua descrição, é possível identificar as aprendizagens que Benjamin teve por meio dessas experiências. Portanto, todos os espaços, inclusive a casa, promovem o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas. Talvez não sejam abordados os assuntos estipulados nas grades curriculares, mas conhecimentos que estão diretamente ligados à vida.

Referências

- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única/Infância berlinense: 1900.** Tradução de João Barrento. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, 2010.
- FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão: Instrumentos Metodológicos I.** 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- HOYUELOS, A. A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Tradução de Bruna Heringer de Souza Villar. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2020.
- LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2018.
- LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. de. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa.** Juiz de Fora: FEME, 2005.
- OSTETTO, L. E. *et al.* **Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da educação infantil.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- ROSA, M. I. P. *et al.* Narrativas e Mônadas: potencialidades para uma outra compreensão de currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v.11, n.1, p. 198-217, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2020.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

Infância e experiência: conceitos iniciais para pensar as relações entre criança e cidade

Greicy Steinbach*

Anna Paula de Carvalho Couto Leopoldino**

Resumo

O presente artigo se propõe a refletir sobre o conceito de infância a partir de alguns autores da Teoria Crítica, confrontando iniciativas cada vez mais recorrentes de padronização ou singularização da infância. Na atualidade, considera-se a importância de fazer referência à infância no plural, reconhecendo a diversidade social e cultural das crianças. O artigo também aborda o conceito de experiência a partir de Walter Benjamin (1892-1940). Este trabalho, metodologicamente, é de cunho bibliográfico e tem perspectiva qualitativa, seguindo referenciais teóricos como Adorno (1985, 1995), Ariès (1981), Benjamin (2009, 2012, 2013), Kohan (2004), Larrosa (2002), Postman (1999) e Sarmiento (2004, 2018). Por fim, partindo de elementos da Teoria Crítica, buscamos dialogar com a temática “Infância e Cidade”. Diante do exposto, concluímos que as experiências lúdicas das crianças *com e na cidade* revelam aspectos que dizem respeito a como as crianças concebem a cidade, seus espaços, seus tempos, usos e apropriações.

Palavras-chave: Infância. Experiência. Criança. Cidade.

Introdução

A infância, como considerada na atualidade, ficou invisibilizada por muitos séculos; mesmo presentes fisicamente, as crianças estavam ausentes no que diz respeito à ideia de categoria social particular, com especificidades e direitos próprios.

Para Ariès (1981), até o Renascimento, não existia um sentimento de infância, sendo que crianças e adultos compartilhavam dos mesmos espaços e atividades, dessa forma, não havia uma concepção específica, além das diferenças biológicas. Segundo o autor,

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Vinculada ao Grupo de Pesquisa TRACES/UFSC (Trabalho e Conhecimento na Educação Superior) e ao LEPEGEO/UDESC (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia). Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. E-mail: greicysteinbach@hotmail.com

** Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Membro do LEPEGEO/UDESC (Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia). Vinculada ao Grupo de Pesquisa PEU/UFBA (Produção do Espaço Urbano). E-mail: annacarvalho@hotmail.com

na Idade Média, a criança rapidamente ingressava na sociedade dos adultos, sendo inexistente o “sentimento de infância”, que corresponderia a uma consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto. O surgimento desse sentimento seria observado nos séculos XVI e XVII, no meio familiar, por meio de uma relação que Ariès (1981) chamou de “paparicação”. No entanto, outro sentimento referente à infância também marcou o período, principalmente no século XVII, surgido em um âmbito exterior à família, por meio dos moralistas e educadores, contrapondo-se à “paparicação” e compreendendo as crianças como frágeis criaturas de Deus, que era preciso, ao mesmo tempo, preservar e disciplinar.

Nas últimas décadas, a historiografia da infância desenvolveu-se em três vertentes: história da assistência, da família e da educação; uma perspectiva que permite perceber os entrelaçamentos entre esses aspectos e compreender as condições de vida das crianças, das instituições, da família, da escola, da alimentação, dos jogos e brincadeiras, da vida social e material.

De um lado está a história da criança, que pode ser captada em obras de arte, reflexões filosóficas e pedagógicas, fotografias, e se apresenta como a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade; de outro, está a história da infância, que se constitui como a relação da sociedade, da cultura e dos adultos com esses sujeitos.

A institucionalização da infância ocorre com o início da modernidade e é realizada, conforme Sarmiento (2004), a partir de vários fatores, tais como a criação de instâncias públicas de socialização, seguido pela transformação do modelo de família para um formato nuclear, também, a formação de um conjunto de saberes normativos e, completando, a administração simbólica da infância por meio de regras e instituições.

Com a institucionalização da escola, o conceito de infância começa a sofrer transformações por meio da escolarização das crianças. Podemos, então, a partir do desenvolvimento de uma Pedagogia para as crianças, falar em uma “construção social da infância”. A escola, que surgiu inicialmente para as crianças, tornou-se um espaço privilegiado de sociabilidade infantil e de preparação para o novo mundo que surgia.

A criação da escola pública, na modernidade, constitui um dos eixos de configuração da infância moderna, a ponto de ser possível afirmar a dupla implicação da invenção da ideia de infância por efeito da invenção da escola, e da criação da escola por efeito da institucionalização da infância moderna e, com ela, foi estabelecido o pilar de socialização das crianças. Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social,

objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas.

Embora Adorno (1903-1969) não discuta diretamente o conceito de criança e infância, nos seus escritos sobre educação, o autor faz referência à educação na infância, considerada como uma espécie de condição do futuro democrático. Segundo Calderan e Gomes (2017), as reflexões contidas na obra “*Teoria Estética*” (ADORNO, 1970) seriam muito oportunas, no sentido de se definir, desde a infância, os elementos básicos de uma educação emancipadora, voltada à valorização de experiências estéticas significativas.

Para Kohan (2004), a infância pode ser compreendida como descoberta. O autor propõe uma reflexão que ultrapassa a noção puramente cronológica do termo e assume, também, uma noção de temporalidade intensiva, ou seja, algo em que se priorize a “intensidade da duração” (KOHAN, 2004, p. 55). Para refletir sobre a infância, o autor utiliza-se da ideia de Giorgio Agamben (2005) para compreendê-la enquanto “condição da experiência humana”, pois trata-se do momento em que acontece uma “[...] descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido” (KOHAN, 2004, p. 54).

Nesse sentido, suas considerações apontam para um novo conceito de infância, para além da racionalidade temporal, o que contribui para nossa reflexão ao favorecer um olhar mais abrangente e filosófico sobre as crianças (CARDOSO, 2011).

Para Postman (1999), a infância assumiu um aspecto singular que foi se moldando de acordo com o cenário econômico, intelectual e até mesmo religioso de um determinado contexto. Dessa forma, sendo a infância uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico evidencia diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

Segundo Sarmiento (2004), a infância é uma construção social e as crianças são “atores sociais” que têm a capacidade de produzir e reproduzir aquilo que o mundo dá a elas, aquilo que a cultura lhes oferece. Para o autor, “[...] o lugar da criança é, em suma, o lugar das culturas da infância. Mas esse lugar das culturas é continuamente reestruturado pelas condições estruturais que definem as gerações em cada momento histórico concreto” (SARMENTO, 2004, p. 29).

As dificuldades existentes na implantação de novos modos de compreensão das crianças e da infância também ganham destaque nos estudos de Oliveira (2004), quando discute a resistência em ver as crianças como “outros”. Para a autora, isso desmontaria

as práticas pedagógicas voltadas para a preparação da criança para um tempo futuro e para a domesticação de seus corpos e mentes. Silva Filho (2004) acrescenta que essa foi a tarefa que a modernidade atribuiu à escola: “lapidar” a capacidade cognitiva das crianças. E, desse modo, reforça-se a ideia de que estão todos voltados para sua própria forma de agir e pensar como adultos, já que esse modo foi colocado como o grande modelo a ser imposto às crianças.

De acordo com Calderan e Gomes (2017), Walter Benjamin pode ser considerado, para além de um historiador sociocultural da infância, um pioneiro da abordagem sociológica que, somente a partir dos anos 1980, do século XX, vai olhar para a criança como um “ator social”, portanto, como “produtora de cultura”.

Seguindo a abordagem benjaminiana, Kramer (2001) reconhece o que é específico da infância, ou seja, seu poder de imaginação, fantasia, criação, e entende às crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas.

A seguir, traremos o conceito de experiência proposto por Benjamin, frequentemente mencionado no campo da Sociologia da Infância, pois seus pressupostos colaboram intensamente na produção de conhecimentos acerca das infâncias.

Conceituando “experiência”

Benjamin (2009, p. 21) questiona as experiências vivenciadas pelos adultos, que supostamente os fariam melhores do que os mais novos: “[...], mas vamos tentar agora levantar essa máscara. O que esse adulto experimentou?”, indaga. Essa máscara revela um adulto em uma vida sem sentido e que jamais experimentaram outra coisa. Assim, Benjamin introduz a figura do “filisteu”, o adulto limitado a sua própria experiência sem sentido, preso ao passado.

Mas por que então a vida é absurda e desconsolada para o filisteu? Porque ele só conhece a experiência, nada além dela; porque ele próprio se encontra privado de consolo e espírito. E também porque só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é “eternamente-ontem” (BENJAMIN, 2009, p. 22).

Em contraposição à experiência sem sentido do filisteu, Benjamin aborda um outro tipo de experiência, pautada na perspectiva de permanecermos jovens. Benjamin (2009) nos apresenta uma diferenciação entre a experiência dos mais velhos e a dos pequenos.

Enquanto o adulto narra sua experiência, a criança se fundamenta na repetição, no jogo e na brincadeira, como forma de elaboração de suas experiências.

Para Benjamin, o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa uma vez do início. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “[...] fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2009, p. 101).

Influenciado pelo materialismo histórico e dialético, é nos escritos da década de 1930 que Benjamin traz um novo posicionamento frente ao conceito de experiência. O autor tece críticas à degradação da experiência com “base no prognóstico dramático do homem contemporâneo submetido ao ritmo frenético das relações de produção capitalista”:

A experiência constitui impressões que o psiquismo acumula na memória. Melhor dizendo, ela é constituída por um conjunto de excitações que jamais se tornaram conscientes; mas essas excitações, ao serem transmitidas ao inconsciente, deixam nele traços mnêmicos duráveis. No caso da vivência, é o efeito de choque que intercepta as impressões pelo sistema percepção-consciência. Esse sistema, sem permitir que as impressões sejam incorporadas à memória, possibilita seu desaparecimento de forma instantânea (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 43).

Na obra “O narrador”, Benjamin parte da constatação de que a arte de narrar está em vias de extinção na atualidade como resultado da pobreza das experiências. Para Benjamin, o ato de narrar é um processo coletivo e histórico, por meio da troca, e a experiência é a obra-prima do narrador.

A partir dos textos sobre Baudelaire (1821-1867), Benjamin define experiência de maneira mais conceitual. Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, chamada de vivência *Erlebnis*. Para o autor, o termo “experiência” (*Erfahrung*) é o representante do conhecimento transmitido entre gerações, ou seja, “experiência” denota o conhecimento acumulado por gerações que é transmitido por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios.

Segundo Larrosa (2002), Benjamin já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo ao mencionar que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 21). Para o autor, a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o

que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

A partir dessa explanação sobre o conceito de experiência, tomando Benjamin como referência, buscaremos uma aproximação com o objeto de pesquisa – Infância e Cidade – a ser explorado durante o curso de Doutorado, considerando que dentro de uma cidade há distintas maneiras de as crianças vivenciarem suas infâncias e, a partir disso, os diferentes contextos socioespaciais se diferenciarão em suas formas de ser e estar no espaço.

Infância e cidade

Sarmiento (2018) menciona que o conceito de experiência proposto por Benjamin constitui um dos fatores que determina a possibilidade de potencialização da cidadania das crianças frente às políticas urbanísticas na contemporaneidade. O autor defende que nas políticas urbanísticas deve-se priorizar e favorecer a circulação a pé das crianças pela cidade e que essa circulação favorece a experiência. Nesse sentido:

[...] a riqueza da experiência está na capacidade humana de se relacionar com o real, aprendendo-o e expondo-o por meio da linguagem e, nesse ato, incorporando o conhecimento historicamente sedimentado com a assimilação do novo (SARMENTO, 2018, p. 237).

De acordo com o autor, a cidade, como espaço público e patrimônio coletivo, material e imaterial, pode ser o local da experiência infantil, pela potenciação das formas de descoberta e conhecimento que propicie.

A cidade sempre esteve diretamente associada ao plano do imediato, sendo comum, ao tratar do termo, aparecerem ruas, prédios, carros e congestionamentos. Ou seja, algo diretamente perceptível, sendo raras as associações vinculadas aos sentimentos e emoções, que inevitavelmente fazem parte do universo tanto adulto quanto da infância.

Dessa forma, compreendemos que a cidade é um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com a sua estrutura. Trata-se de uma criação humana composta pelo plural de praças, ruas, avenidas e, também, por características singulares, como esquinas, becos e cantos. Portanto, a cidade é um núcleo vivo (FREITAG, 2002). Nesse sentido, não pode ser entendida apenas como um lugar de passagem, mas de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes, e destes com o meio. Tal premissa é válida não só para

adultos, mas também para crianças, que a partir de ações cotidianas podem experimentar, explorar e aprender *no e com o meio urbano*.

A complexidade nas cidades contemporâneas tem condicionado à vida de seus habitantes fenômenos que proporcionam, segundo Sarmiento (2018, p. 239), “experiências pobres de fruição cultural” e, portanto, na relação entre infância e cidade surgem obstáculos limitadores de uma plena afirmação dos direitos da criança, sendo eles: a divisão social do espaço, a segregação social e política, as desigualdades sociais, a ausência de políticas de acolhimento dos imigrantes, o aumento do fluxo migratório, a exigência de novos equipamentos públicos e a sua carência ou insuficiência, a especulação imobiliária, a violência urbana, a dominação do espaço cultural e midiático pelos interesses da indústria cultural¹.

Para Sarmiento (2018), as crianças devem construir experiências únicas nos espaços que lhes são ofertados, mas essa responsabilidade não é individual, dos pais ou responsáveis: é coletiva e pode ser facilitada pelo poder público.

A experiência da cidade pode ser estimulada pelos serviços educativos associados aos museus, pelo incentivo ao contato espontâneo com a natureza nos parques e jardins, pela abertura das ruas à circulação pedonal com segurança e às interações com os seus passeantes de todas as idades (SARMENTO, 2018, p. 238).

As experiências lúdicas das crianças *com e na cidade* revelam aspectos que dizem respeito a como as crianças concebem a cidade, seus espaços, seus tempos, usos e apropriações. Destacamos, também, que as experiências das crianças, que revelam novas formas de uso e apropriação da cidade, ocorrem por meio de situações de constrangimentos, impedimentos, violências e desigualdades (LANSKY, 2012; MÜLLER, 2012; VERBENA e FARIA, 2014; SARMENTO, 2018). Muitas crianças experimentam a cidade a partir das suas condições, não raramente precárias, de moradia, de alimentação e deslocamentos em busca de melhores condições para se viver. Dessa

¹ O termo “indústria cultural” foi utilizado pela primeira vez no livro *Dialética do Esclarecimento*, que Horkheimer e Adorno publicaram em 1947, em Amsterdã. Supõe-se que a obra é oriunda de uma carta escrita por Adorno a Horkheimer, na qual a expressão é mencionada como sinônimo de dialética entre cultura e barbárie, que já se anunciava no início do século XX e que se constitui em uma das principais contribuições do texto de Adorno (ADORNO, 1995). Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 104), “[...] o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural”. Cardoso (2011) também chama a atenção para a hegemonia da indústria cultural que garante uma padronização geral, utilizando-se ainda do “velho” para criar um “novo” sob o disfarce de um *design* diferenciado que reconstrói sua imagem perante a sociedade que se sente atraída e, portanto, se mantém sob o fetiche da mercadoria.

maneira, a experiência da “urbanidade” pelas crianças é um emaranhado de relações de restrições e potencialidades (SARMENTO, 2018).

Por fim, retomamos Walter Benjamin (2013), no livro *Infância Berlinense: 1900*², quando o autor explicita a criança que, a sua maneira, anuncia outras possibilidades de significar e ressignificar o mundo a partir da atenção que confere a minuciosos detalhes do cotidiano: os objetos, os brinquedos, os lugares secretos, os livros etc. Benjamin, com suas narrativas, traz a perspectiva relacional dos acontecimentos, colocando a infância como categoria central da história, em que a criança produz cultura e é também produzida na cultura.

Considerações finais

Neste artigo, destacamos que as vivências das crianças nas cidades são fundamentais para o seu amadurecimento e, nessa perspectiva, a comunidade tem um papel primordial para a construção de uma cidade acolhedora, a qual promova experiências diversificadas e significativas para as crianças. Sarmiento (2018) enfatiza que o conceito de experiência, a partir de Benjamin, constitui um dos fatores que determina a possibilidade de potencialização da cidadania das crianças frente às políticas urbanísticas na contemporaneidade. Dessa forma, compreendemos que as crianças são agentes sociais competentes exercendo sua competência social e a cidade é a arena em que se realizam as experiências das crianças. Assim, precisamos acreditar que as experiências pela cidade são fundamentais para proposição e construção de condições da cidadania da infância, afirmando “[...] o direito à cidade pelas crianças” (SARMENTO, 2018, p. 234).

No sentido de educar contra a barbárie, Kramer (2001) alerta que precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencimento. Precisamos de escolas e espaços de educação capazes de fazer diferente. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie (KRAMER, 2001, p. 7).

Portanto, acreditamos que essa aproximação inicial à obra de Walter Benjamin nos desafiou a olhar *a contrapelo*, possibilitando a construção de práticas pedagógicas

² Na obra *Infância Berlinense: 1900*, Walter Benjamin transforma suas memórias de infância em objeto de análise histórico-social. Seu objetivo é bastante singular: criar uma filosofia a partir de observações sobre as ruas da cidade e sobre os caminhos da lembrança e do pensamento. Nas suas histórias de criança, Benjamin “visita” vários espaços públicos, tais como panoramas, ruas, zoológicos e outros, que podem servir de exemplo do quanto a experiência na cidade molda a personalidade infantil.

emancipadoras da infância com que nos relacionamos cotidianamente em espaços públicos de educação. Assim, compreendemos que ampliar as oportunidades de as crianças viverem a cidade é ampliar as possibilidades de rememorar experiências dignas de serem contadas, de modo que não haja declínio de uma tradição compartilhada por uma comunidade.

Por todas as considerações apresentadas, constatamos que a implantação de um novo paradigma da infância e sua relação com a cidade implica, verdadeiramente, em uma grande reconstrução dessas categorias e das relações que se estabelecem com os demais segmentos da sociedade. Dessa forma, as novas questões que se apresentam aos pesquisadores da infância e da educação têm a ver com aquelas relacionadas com a alteridade, bem como a relação dialógica e cultural entre pesquisadores, objeto de pesquisa e pesquisados.

Referências

- ADORNO, T. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas. In: ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 99-134.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. **Rua de Mão única: Infância berlinense: 1900**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- CALDERAN, A.; GOMES, L. Teoria crítica e infância: a caracterização do conceito no contexto de expropriação das experiências formativas. **Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 19, n. 2, p. 270-282, jul./dez. 2017. Disponível em <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10921/7072>> Acesso em: fev. 2021.
- CARDOSO, D. R. do A. **Indústria cultural e infância: uma análise da relação entre as propagandas midiáticas, o consumo e o processo formativo das crianças**. 2011. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.
- FREITAG, B. **A Cidade dos Homens**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOHAN, W. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, W. (Org.) **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-67.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2001. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>>. Acesso em: fev. 2021.

LANSKY, S. **Na cidade, com crianças:** uma etno-grafia espacializada. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

MÜLLER, F. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, p. 295-318, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n1/2175-6236-edreal-37-01-295.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

OLIVEIRA, A. M. R. Entender o outro... exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 181-204.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância.** Tradução de Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos:** Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Portugal: Edições Asa, 2004. p. 9-30. Disponível em: <<http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>>. Acesso em: fev. 2021.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232-240, 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31317>>. Acesso em: fev. 2021.

SILVA FILHO, J. J. da. A educação infantil e informática: entre as contradições do moderno e do contemporâneo. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 105-134.

VERBENA E FARIA, E. do C. G. **Lugares da infância:** mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. 2014. 336 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2014.

Educação infantil na BNCC: a experiência em questão

Letícia Águida Bento Ferreira*

Resumo

Este estudo propõe tecer reflexões a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à luz da Teoria Crítica da Sociedade, considerando a trajetória de elaboração do documento e suas implicações com o processo de avaliação em larga escala. Em um segundo momento, o estudo analisa o conceito de experiência utilizado na BNCC, etapa da Educação Infantil (BNCCEI), confrontando-o com o conceito elaborado por Walter Benjamin. A metodologia adotada foi ensaio teórico, realizado por meio da leitura e análise bibliográfica. Ao fim do estudo, observa-se que a BNCC, por meio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, atrelada ao sistema de avaliação em larga escala, revela o distanciamento de uma proposta de educação emancipatória, pontuando-se as contribuições de Benjamin na valorização da experiência na infância.

Palavras-chave: BNCC. Educação Infantil. Experiência. Walter Benjamin.

Introdução

Para elaboração deste artigo optou-se em utilizar referências da Teoria Crítica da Sociedade, pois ela contribui com elementos significativos para compreensão das políticas educacionais que vêm sendo implantadas na atualidade. Muitas vezes evasivas, tais políticas apresentam viés político-ideológico, que acabam por consolidar o projeto hegemônico do capital de massificação da sociedade e homogeneização dos sujeitos.

Theodor Adorno (1903-1969), um dos mais importantes pensadores da Teoria Crítica, diz que a educação ganha sentido quando dirigida por uma autorreflexão crítica e, ainda, considera a importância de iniciar esta educação autorreflexiva às crianças pequenas.

Tendo-se essa ideia como fio condutor, o artigo está dividido em duas seções: uma que traz elaborações acerca da Base Nacional Comum Curricular¹, enfatizando a

* Mestranda na Linha Educação, Comunicação e Tecnologia do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: leticia.snos@gmail.com

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de

trajetória da sua elaboração e tecendo-se considerações sobre as implicações da BNCC no processo de avaliação educacional em larga escala², organizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). E outra que propõe uma comparação entre o conceito de experiência explorado na BNCCEI e o conceito de experiência elaborado por Walter Benjamin, delimitando as diferenças.

Ao fim das duas seções, algumas considerações são traçadas a partir do contexto de implementação da BNCC e da contribuição de Walter Benjamin na valorização da experiência na infância.

BNCC, o percurso

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2010).

No Brasil, o ano de 2017 destaca-se no campo educacional por ter a aprovação da Lei nº 13415/2017 de Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, ambas fruto do *golpe de 2016*³. Por isso foram rompidas as discussões que vinham sendo feitas com a sociedade, envolvendo gestores e gestoras educacionais, docentes, pesquisadoras e pesquisadores, estudantes, através de consultas *online* ou por grupos de trabalho organizados. Mesmo diante do desafio e das disputas que a discussão curricular impõe, um dos objetivos dessa movimentação entre os vários setores era de ampliar o debate para uma elaboração colaborativa dos documentos, para que, assim, estivessem representadas as especificidades e necessidades educacionais de um país continental, assegurando o direito à aprendizagem e à permanência dos estudantes no espaço escolar. Pouco dessas discussões ficaram nos documentos finais, que acabaram

aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (PNE) (BRASIL 2017, p. 7).

² A avaliação educacional em larga escala é um instrumento para diagnóstico, monitoramento e controle (tanto individual quanto dos sistemas) para elaboração de políticas, programas e projetos. A avaliação educacional em larga escala é utilizada pelo Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais e gestores educacionais.

Ver mais em: <https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10262_36616.pdf> e

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>.

³ Golpe parlamentar, empresarial, jurídico e midiático, que levou ao impeachment da presidenta do Brasil Dilma Rousseff (SANTOS e ORSO, 2020).

finalizados com o apoio de grupos empresariais e com a base do governo que assumiu o poder no país.

Desse movimento que cerceou os trabalhos mais ampliados para elaboração dos documentos, abordando agora, especificamente, a BNCC, tem-se, então, uma homogeneização curricular que desconsidera a diversidade e a desigualdade social e econômica que atravessam o território brasileiro, utilizando-as como argumento para a necessidade de ter-se uma *base comum* de conhecimentos a serem trabalhados com os alunos e alunas de todo país.

Para a pesquisadora Alice C. Lopes (2018, p. 25):

Soma-se a isso que, na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da BNCC, mais se significa a escola (e os docentes que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza uma homogeneização das escolas como lugares onde não se ensina.

Assim, ao desconsiderar-se os aspectos de diversidade e desigualdade, como também os precários e desiguais investimentos financeiros na educação e fixando “[...] um conjunto de conteúdos que adquire poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido [...]” (LOPES, 2018, p. 27), a BNCC torna-se a “solução” para os problemas educacionais. A padronização e universalização dos conteúdos aquece o mercado editorial de livros didáticos, apostilas e cursos de formação para professores, transformando o conteúdo da educação em mercadoria.

A BNCC já estava prevista em documentos anteriores, como na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996. Ainda assim, outros documentos com características muito parecidas com a BNCC foram publicados no Brasil nos últimos anos. Destacam-se, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que oferecem os elementos curriculares suficientes para que as creches, pré-escolas e escolas possam estruturar propostas pedagógicas e currículos com autonomia (AGUIAR, 2018).

Sabendo-se da subordinação da BNCC à DCN, *competências e habilidades* não são novidades no texto da base. O que ocorre na BNCC é o duplo sentido para o uso da ideia de competência, como aponta Elisabeth Macedo (2018, p. 32):

Se esses sentidos circulam aqui e ali nos debates da BNCC, a noção de competência como “mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...] atitudes

e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (MEC, 2017, p. 8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida. [...] Não é à toa que as competências são formuladas, na BNCC, como comportamentos mais globais, depois são desdobrados em habilidades. Estas são descritas em termos comportamentais como aquilo que se espera do aluno, não uma base de onde se parte, mas uma descrição de onde chegar.

É nesse ponto de chegada, proposto pela BNCC através dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que o documento flerta explicitamente com a avaliação externa em larga escala para o controle da qualidade da educação brasileira em todas as etapas de ensino.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) sofreu uma reformulação para se adequar à BNCC, em maio de 2020, através da portaria nº 458 que institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Destacam-se o artigo 4º, que inclui a educação infantil no sistema de avaliação demarcando que todas as etapas passarão por avaliação em larga escala; e o artigo 6º, que apresenta os cinco objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb):

- I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;
- II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;
- III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;
- IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos (BRASIL, 2020).

Diante desses objetivos, vislumbra-se que a BNCC, de forma direta e indireta, contribui para seletividade e legitimação de determinados saberes e conhecimentos, afastando-se do compromisso com uma educação emancipatória.

A experiência em questão

Na verdade, a experiência é matéria da tradição,
tanto na vida privada quanto na coletiva
(BENJAMIN, 1987).

A educação infantil na BNCC, também chamada de BNCCEI, elenca, além das dez competências gerais, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – *conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se*, que são organizados em torno de dois eixos – o eixo das interações e o eixo das brincadeiras –, assim como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2017). Os direitos de aprendizagem devem ser alcançados a partir da articulação dos seguintes *campos de experiência*: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências são “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Para cada um dos cinco campos de experiência são elencados *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento*, divididos em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Com base nessa estrutura, Lucinéia Maria Lazaretti (2020) observa a contradição na BNCCEI, pois, ao definir os campos de experiência como forma de negação ao currículo escolar por disciplinas, traduz essa perspectiva nas descrições dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, assim, imputam e “[...] demarcam a intencionalidade do ensino e direcionam o processo educativo” (LAZARETTI, 2020, p. 117). Com essa lógica, as *experiências concretas da vida cotidiana*, apresentadas no conceito de campo de experiência, tomam um caráter utilitarista e esvaziado de sentidos, limitando o conhecimento a questões imediatas de ordem prática.

Identificando-se tais intencionalidades, qual o sentido da ‘experiência’ na BNCC? No documento não é delineado nenhum conceito ou referência teórica nas múltiplas vezes que a palavra aparece no texto. Percebe-se, em alguns momentos, que

‘experiência’ se aproxima à experimentação/manipulação⁴, outras vezes, indicando um saber preexistente⁵, noutras, como sinônimo de vivência⁶. De fato, a palavra ‘experiência’ apresenta vários sinônimos e possibilidades de uso. Contudo, a ausência de uma delimitação conceitual para o termo provoca, em um primeiro momento, ou aos desavisados, uma “cortina de fumaça” que favorece os sentidos utilitarista e reducionista que vão sendo dados à palavra em meio a outros conceitos obscurecidos.

Nesse sentido, o filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), em sua crítica à sociedade moderna, observava um empobrecimento das experiências vividas e compartilhadas e a escassez de comunicabilidade, como advento da modernidade e estruturação do capitalismo na sociedade. A capacidade de narrar e intercambiar experiências vai perdendo potência à medida que o modo de viver aligeirado se impõe, massificando, homogeneizando os sentidos e percepções, gerando um entorpecimento e transformando-se em vivência. Newton Ramos-de-Oliveira (1997, p. 31) descreve vivência como modo de viver de “[...] quem passa pela vida como um espectador, alguém que reage a estímulos; [...]”, já a experiência “[...] quem vive, é alguém que exerce certo grau de reação consciente pensada, refletida”.

Faz-se, então, fundamental, reconquistar o sentido de experiência! Para Benjamin (2017a), a infância é um tempo favorável para a experiência, pois a criança, mesmo vivendo na modernidade, estabelece relações de trocas e aprendizados por meio das interações, especialmente com seus pares. Nessa perspectiva, Sandro Vinicius S. dos Santos (2015, p. 236) pontua que:

[...] experiência infantil envolve os sentidos pela via de um corpo sensível, em que aquilo que toca a criança, de certo modo, a modifica, produzindo certos saberes [...], o saber da experiência é um saber construído a partir da relação entre os sujeitos e os acontecimentos, em função das respostas dadas pelos sujeitos a esses acontecimentos.

Dessa forma, a experiência torna-se única e exclusiva de cada criança que, ao intercambiá-la por meio da linguagem, especialmente da brincadeira, manifesta seus saberes e os elabora. O conteúdo impresso na experiência não tem caráter utilitarista

⁴ “[...] educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação[...]” (BRASIL, 2017, p. 43).

⁵ “Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.” (BRASIL, 2017, p. 49).

⁶ “[...] Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...]” (BRASIL, 2017, p. 39).

ou de aplicabilidade e por isso não é mensurável, pois esse sentido é singular ao sujeito que lhe confere (CEZÁRIO, 2016).

Maria Angélica Cezário (2016, p. 93) coloca que a experiência da infância:

[...] é lugar de elaboração, de repetição e de memória do passado em relação àquilo que não se cessou e possibilidade de transformação do porvir, pois está inacabada e foge ao domínio dos adultos. Entre a rememoração do passado e a possibilidade do futuro, a experiência na infância se instaura como uma possibilidade de formação de um novo homem que ressignifica sua vida, ou que pode construí-la de forma incomum.

No horizonte pode-se ver que a ideia de experiência elaborada por Benjamin (1987) é uma ‘fresta’ no invólucro que a BNCCEI impõe. Valorizar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, reconhecer as crianças como sujeitos potentes, de direitos, vez e voz e compreender que a educação infantil é campo fértil para elaboração de experiências são estratégias para resistência aos ataques que a educação não cansa de ser alvo.

Conclusão

Cada época, deve tentar sempre arrancar a tradição da esfera do conformismo que se prepara para dominá-la. [...]. O dom de atirar no passado as centelhas da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto; nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer.
E esse inimigo nunca deixou de vencer
(BENJAMIN, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular já está nas creches, pré-escolas e escolas do Brasil. Estados da federação não pouparam tempo nem recursos para a sua divulgação, formação e imposição em seus territórios e para a construção de currículos ‘alinhados’ à BNCC.

Logo, o Saeb deve lançar portarias com as indicações sobre os processos de avaliação com o objetivo de ‘avaliar a educação brasileira’ na busca de obter parâmetros para elaboração de novas políticas para educação nacional.

Com as contribuições do pensamento de Walter Benjamin (1987; 2017), acerca do conceito de experiência, revelam-se pistas que reforçam a potência do tempo da infância e a criança como produtora de cultura, reconhecendo a educação infantil como espaço privilegiado para experiência benjaminiana.

Nesse ciclo de novos parâmetros que geram novas políticas reside uma blindagem nos discursos reformistas de garantia e de qualidade na educação, atuando na homogeneização dos currículos como forma de suprir as desigualdades educacionais e sociais. Corre-se o risco, devido ao distanciamento das realidades socioeducativas, que a própria BNCC não resista e mais uma ‘solução’ para a educação seja projetada.

Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, N. (Org.). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. E-book. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai LesKov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2017a.
- BENJAMIN, W. Sobre alguns motivos na obra de Baudelaire. In: BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, W. **O Anjo da História**. Organização e Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 57, 06 de maio de 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- CEZÁRIO, M. A. Infância, experiência e educação em Walter Benjamin. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v. 3, n. 5, p. 86-100, 2016.
- LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editores Associados, 2020. p. 107-130.
- LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Reflexões sobre A Educação Danificada. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 13-44.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular. Uma Base sem Base: O ataque à Escola Pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editores Associados, p. 161-178, 2020.

SANTOS, V. S. dos. Walter Benjamin e a Experiência Infantil: Contribuições para a Educação Infantil. **Pro-Posições**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 223-239, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/864240>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

Materiais didáticos nas instituições privadas de ensino: uma relação com a Teoria Crítica da Sociedade

Ivete Aparecida Morando*

Resumo

A Educação a distância, especialmente quando abarca a formação docente, necessita atenção e olhar crítico dado o seu caráter de rápida expansão e aceitação em um segmento que visa ao lucro, a exemplo dos grupos educacionais que investem pesadamente em formação superior na modalidade a distância. Buscou-se com esse estudo apontar algumas reflexões sobre conteúdos desenvolvidos para a disciplina de Alfabetização e letramento em uma relação com a Teoria Crítica da Sociedade, por meio da leitura de dois livros didáticos adotados por instituições privadas em cursos de Pedagogia, na modalidade a distância. A leitura dos materiais foi realizada na íntegra, buscando identificar, para as discussões aqui propostas, as bases teóricas utilizadas e o enfoque dado às práticas de alfabetização e letramento para a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Materiais didáticos. Educação a distância. Pedagogia. Teoria Crítica.

Introdução

Discutir criticamente a educação ou a respeito desta, tem se revelado um desafio no atual contexto tomado por influências políticas que promovem o incentivo a movimentos conservadores como o Programa Escola sem Partido; a difamação das universidades públicas por meio das mídias sociais; os cortes orçamentários na Educação que impactam diretamente a produção científica brasileira nas instituições públicas. A nomeação de interventores junto a universidades federais e algumas unidades dos Institutos Federais, entre 2019 e 2020, é um exemplo aterrador da influência política e como essas ações comprometem a democracia, tão necessária à educação. Esses ataques de cunho político-ideológico vêm abalando os poucos avanços que a história nacional alcançou na área educacional, especialmente a pública, em nível superior, nas últimas décadas.

Considerando esse contexto político, é válido destacar dois pontos relevantes para as discussões com foco na Educação a Distância: sob o viés político-ideológico,

* Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista na área de Letras. Mestranda do PPGE UDESC na linha de pesquisa ECT, participante do Laboratório de Cultura Digital – L@bCult, Grupo Nexos Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul.
E-mail: ivy.morando@gmail.com

preponderantemente neoliberal, a modalidade configura uma excelente alternativa à democratização do ensino, em especial o universitário, sob a administração das instituições privadas. Em se tratando do processo formativo, entretanto, é necessário considerar a dimensão social que perde o sentido se este for organizado para atender ao mercado capitalista. Giollo (2018) compara o processo de expansão da educação a distância por meio de iniciativas particulares a um Titanic, segundo ele, “desgovernado e ingovernável”. O fato de a modalidade estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento tecnológico, apontado geralmente como “solução” onde quer que atue, pode comprometer a assimilação e o entendimento crítico desse processo. Vivenciamos, segundo a metáfora utilizada por Giollo, uma espécie de bloqueio mental que nos impede de pensar alternativas para retroagir, estacionar ou desviar o percurso avançado pela EaD nos últimos anos.

Evidentemente, retroagir ou parar esse processo é incabível. Cabe aos pesquisadores identificar a possível presença dos “icebergs” e buscar alternativas para contorná-los. As tecnologias, apresentadas como facilitadoras, podem, sim, induzir a um entusiasmo perigoso sobre ampliação e democratização do ensino por meio da modalidade a distância, o que demonstra a necessidade de olhar esse aspecto também no desenvolvimento de pesquisas na área.

Os conteúdos apresentados por meio dos livros, aqui denominados materiais didáticos, são responsáveis pela construção da base filosófica que fundamenta todo o processo formativo dos docentes alfabetizadores, que são o foco deste estudo. Em um contexto *online*, o ato de estudar está imbricado ao uso das Tecnologias Digitais de Rede (TDR), mas é necessária a reflexão: a presença de diferentes e avançadas tecnologias significa acesso efetivo à aprendizagem e uma formação, no sentido defendido por Marcuse (1973), que leva o homem à superação da unidimensionalidade imposta pela sociedade administrada, servil ao sistema capitalista?

O trabalho foi dividido em três momentos, sendo que no primeiro serão abordados aspectos diretamente relacionados aos materiais didáticos e rápida abordagem do percurso histórico destes. No segundo momento, trataremos dos aspectos teóricos que fundamentam a pesquisa, relacionando-os ao objeto em questão. No terceiro e último momento, far-se-á uma discussão a partir de pontos considerados relevantes ao tema proposto a partir da leitura de materiais didáticos de duas IES privadas, à luz da Teoria Crítica da Sociedade.

O livro didático na escola

Foi Comenius, ainda no século XVII, quem primeiro idealizou muitos dos aspectos do sistema educacional que até hoje funcionam no ensino institucionalizado. Após quatro séculos é reproduzido o formato como se organizavam as escolas no ideal comeniano. Um dos aspectos mais relevantes da educação institucionalizada são os materiais didáticos que visam ao ensino teórico das coisas e fatos, chamados na Educação Básica de livros didáticos¹. Quando Comenius propôs ensinar tudo a todos² pretendia reunir grupos de crianças em um mesmo espaço para que o professor conseguisse transmitir os conhecimentos ao maior número possível delas. No ideal de Comenius, os conteúdos sistematizados em um artefato ao qual todo o grupo tivesse acesso simultâneo, possibilitaria, como defendeu o estudioso, que o professor ensinasse menos e os alunos aprendessem mais (COMENIUS, 2001).

Desde então, esses materiais foram sendo implementados como importantes instrumentos de ensino e vêm se adaptando às novas leis, às políticas públicas, às tecnologias, permanecendo sempre a base fundamental à aprendizagem escolar. No Brasil, desde a criação do Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1985, esse apoio didático vem sendo distribuído pelo Governo Federal às escolas, tendo sido, aos poucos, ampliada essa distribuição às diferentes etapas da Educação Básica (MELO, 2016). Suporte de grande relevância no atual sistema em que um docente atende 30 ou mais educandos, atrelado ao dever de “dar conta” do processo de ensino, o livro didático pode também ser percebido como instrumento de controle governamental, em boa medida, do trabalho docente e da disseminação de culturas dominantes. Esse controle não é pleno devido à liberdade de cátedra, direito garantido pela constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases³, que assiste ao professor desde a sua criação. Entretanto, mais que um direito dos docentes, essa liberdade transmuta-se, na prática, em direito de acesso democrático ao conhecimento, possibilidade de conhecer as diferentes ideologias e de desenvolver senso crítico e político do mundo por parte dos educandos.

Na Educação a Distância em nível superior, os materiais didáticos assumem relevância extra; impossível pensar aulas *online* sem um conteúdo sistematizado, que

¹ Torna-se mais adequada a nomenclatura “livro didático” quando se trata do Ensino Básico, pois “materiais didáticos”, nesse contexto, “são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=614-equipamentos-e-materiais-didaticos&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2021

² Didactica Magna, também conhecida como Tratado da Arte de ensinar tudo a todos, por Jan Amós Comenius, 1649, sistematiza ideais que até hoje permeiam a Educação.

³ Art. 206 da CF e Art. 2º, incisos II, III, IV, XI e XII da LDB.

direcione a grande quantidade de estudantes atendidos via plataformas digitais, aos objetivos de aprendizagem propostos. A ausência de encontros presenciais e da troca de experiências decorrentes delegam aos próprios materiais e a outras tecnologias, nesse caso as Tecnologias Digitais de Rede (TDR), maior protagonismo no processo de formação do estudante. Em Malaggi e Teixeira (2019, s/p), encontramos a seguinte percepção sobre o que são as Tecnologias Digitais de Rede:

[...] ambientes hipermidiais de comunicação interativa que emergem do contexto sociotécnico da cibercultura, no sentido de fomentar autoria e colaboração de conhecimentos pelos nós de um dado emaranhado sócio-comunicacional no ciberespaço, em processos de inteligência coletiva.

O processo de interação no contexto da EaD, portanto, acontece em espaço virtual, o ciberespaço, em vez de em sala de aula presencial, e prescinde das tecnologias para concretizar-se. Ao contrário do ensino remoto implementado no contexto da atual pandemia, a Educação a Distância pressupõe, assim como a modalidade presencial, a construção coletiva dos conhecimentos por meio de processos interativos de comunicação, interação esta, mediada pelas TDR. Questiona-se, nesse sentido, se essas tecnologias atendem a intencionalidade de humanização e aprendizagem por meio da troca de experiências, como propõe a educação presencial, espaço em que os docentes exercem papel fundamental de mediadores e provocadores das situações de aprendizagem.

De modo que a organização da docência nessa modalidade é de fundamental importância e vem despertando o interesse de pesquisadores na área, com resultados preocupantes. Ripa (2017) apresenta os resultados parciais da pesquisa “Ser professor (a) na EAD: um estudo sobre o trabalho docente nos cursos de Pedagogia/UAB na Região Sul” que, segundo a autora revelaram a necessidade de pensar as especificidades da docência na EaD. Denuncia, ainda, que a escola:

[...] na lógica da sociedade administrada, esvaziada de conteúdo, de profissionais, de conhecimento, de reflexão crítica, tende a continuar se apropriando apenas do cotidiano, do imediato, do superficial, do pragmático, do fragmentado (RIPA, 2017, p. 169).

Essas percepções acendem o alerta à necessária investigação das teorias e conhecimentos sistematizados em materiais didáticos para a Educação a Distância, no que diz respeito aos constructos que possibilitam, no caso deste estudo, ao docente

alfabetizador uma atuação consciente da função social que impregna o trabalho educativo.

Os conteúdos presentes nos materiais didáticos na EaD em uma perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade

Na perspectiva da Teoria Crítica e no que se refere às contribuições do material didático com a formação de pedagogos para alfabetização e letramento, foco deste trabalho, parte-se de Adorno (2010) ao defender que os bens culturais (diga-se os imateriais), tendo seu sentido isolado, dissociado da implantação das coisas humanas, desmentem objetivamente o seu conteúdo. Em uma educação idealizada para a formação integral dos sujeitos faz-se necessário refletir se os conteúdos apresentados buscam simplesmente contemplar os pressupostos teóricos, que chegam esvaziados de sentido, para a formação ou, de fato, oferecem uma formação docente que viabilize a implantação das coisas humanas para o crescimento emancipado das crianças em fase de alfabetização. Segundo Giollo (2010), a EaD e suas propostas flexíveis oportunizam uma formação aligeirada, com tempo de curso reduzido e sem a “densidade do intercâmbio presencial”, representando uma ideia apenas caricata do que se pode concretizar na educação presencial.

Partindo dessa crítica busca-se amparo na Teoria da Semiformação discutida por Adorno (2010), que auxilia a pensar o processo de formação docente. Lemos em Adorno (2010, p. 20-21) que:

A formação tem como condições a autonomia e a liberdade. No entanto, remete sempre a estruturas previamente colocadas a cada indivíduo em sentido heteronômico e em relação às quais deve submeter-se para formar-se. Daí que, no momento mesmo em que ocorre a formação, já deixa de existir.

Sob essa perspectiva, a formação docente, no que concerne o “como atuar” no processo de ensino-aprendizagem, pode agravar o estado de semiformação (uma formação que desconsidera os aspectos humanos, as culturas, o entendimento das vivências das crianças) e reduzir o ensino nos primeiros anos escolares à aplicação de técnicas de alfabetização, a exemplo dos oferecidos pelas antigas cartilhas. Estamos ainda, na prática, em busca de uma escola que promova emancipação e autonomia, no mais puro conceito Freiriano, enquanto vivenciamos um forte movimento ideológico-político de retrocesso em que o ensino para a libertação dos sujeitos torna-se “doutrinação ideológica”. Nesse contexto, no mínimo conflituoso, a EaD e as novas

tecnologias vêm conquistando força⁴ e corremos o risco de presenciar o efeito das reformas escolares ocorridas no mesmo contexto em que surgem a TV e o rádio, quando a sociedade burguesa tentava transformar a escola da tradição religiosa para o desenvolvimento científico, sob a perspectiva de, assim, ser capaz de formar sujeitos autônomos. De modo que, conforme constata Adorno (2010, p. 15), “[...] a autonomia, não teve tempo nenhum de se constituir, e a consciência passou diretamente de uma heteronomia a outra”. Hoje temos uma sociedade administrada por meio das inovações tecnológicas (internet, smartphones, TDRs), em que o ensino “evolui” da modalidade presencial para a distância, com o potencial risco que se crie nesses *ciberespaços* formativos a banalização de uma semiformação? E, assim, constata-se que:

A semicultura [...] desvinculada dos pressupostos básicos que lhe poderiam propiciar continuidade, se transforma em *substâncias tóxicas* que envenenam e deturpam o espírito, em *elementos formativos inassimilados* que reificam a consciência e não ajudam a formá-la (ZUIN; PUCCI; OLIVEIRA, 1997, p. 97, grifo dos autores).

Como definem os autores, a semicultura ou semiformação, é como um verniz formativo que impede os sujeitos de ver além. Tomando a atual sociedade imagética e do consumo, do parecer e não do ser como perspectiva, curso superior, profissão, trabalho, renda, são a ponte para o consumo. Um curso superior feito “de casa”, com flexibilidade de tempo, autonomia e autodidatismo, torna-se mais um produto de consumo (barato e fácil). A consciência crítica para a semicultura torna-se subversão.

Formação de docentes alfabetizadores – um olhar para os materiais didáticos na EaD

Para avançar na discussão proposta foram selecionados materiais didáticos da disciplina de Alfabetização e letramento, utilizados por duas instituições privadas diferentes: Letramentos e alfabetização, Editora e Distribuidora Educacional (2018), utilizado por uma IES do grupo Cogna Educacional que atende municípios da região Meio Oeste de Santa Catarina; e Alfabetização e letramento produzido pelo Grupo A Educação - Sagah: Soluções Educacionais Integradas, adotado por uma universidade

⁴ Importante ressaltar que o contexto aqui referido não considera as mudanças ocorridas durante a pandemia pela ampla utilização do ensino remoto, muitas vezes confundido com EaD. O grande avanço do ensino remoto durante o isolamento merece estudos a fim de que sejam mensuradas e entendidas as suas consequências para o contexto escolar, em especial no que concerne ao trabalho docente.

privada que atua na mesma região⁵. O foco dessa segunda IES é a oferta de ensino presencial, 35 cursos de graduação em diferentes áreas. Mas oferece também graduação na modalidade EaD, cerca de 15 cursos de acordo com informações disponíveis no site da instituição.

A Cogna Educação, por sua vez, é uma companhia brasileira e uma das principais organizações educacionais do mundo, atendendo cerca de 2,4 milhões de alunos em todo o Brasil, na Educação Básica e ensino superior. Destes, 1,4 milhões são atendidos diretamente e cerca de 1 milhão por meio de instituições parceiras (COGNA, 2021).

De acordo com reportagem veiculada no site de economia Moneytimes (2021), a empresa Cogna Educacional deve registrar um crescimento de 2,4 vezes do Ebitda⁶, entre 2020 e 2024, um total de R\$ 2,4 bilhões. A geração de caixa subirá 44% no mesmo período e a perspectiva é de que o número de alunos matriculados aumentará 20%. Ainda de acordo com o site, essa perspectiva otimista da empresa deve-se à aceleração da tendência digital durante a pandemia, percebida como estrutural e não temporária, incentivando-os a fortalecer as operações *online*. Retomando Giollo (2010), não há como retroagir; contudo, há necessidade de, por meio de estudos e pesquisas, apresentar à comunidade científica apontamentos atinentes aos aspectos formativos que estruturam a modalidade EaD, dentre os quais os materiais didáticos.

A partir da leitura desses materiais, observou-se abordagens teóricas presentes nos cursos de formação de professores da atualidade, bem como citações dos documentos que orientam o processo de ensino na Educação Básica brasileira, em maior e menor aprofundamento, de um para outro. Importante destacar nesse ponto que a formação para a prática sem o saber filosófico, que permite ao professor a reflexão para a busca de alternativas aos reais problemas escolares, não permitirá a melhora nos índices de aprendizagem. Conforme alertam Zuin, Pucci e Oliveira (1997), a filosofia, que permitia o estranhamento, o espanto, a suspeita é substituída pela razão instrumental que influencia, no atual contexto, o descarte da reflexão filosófica vista como “doutrinação ideológica”, fortalece a perda do espírito crítico e enfatiza a acomodação. Apesar de a acomodação ter seu papel no estabelecimento do equilíbrio, é importante considerar que “[...] a educação/formação deveria dar condições ao homem de ser autônomo, sem deixar de submeter-se à realidade do mundo que o

⁵ Os materiais estudados foram obtidos junto à Coordenação Pedagógica e acadêmicos(as) do curso de Pedagogia a distância.

⁶ Ebitda é a sigla em inglês para *Earnings before interest, taxes, depreciation and amortization*. Em português, “Lucros antes de juros, impostos, depreciação e amortização” (também conhecida como Lajida). É um indicador muito utilizado para avaliar empresas de capital aberto. Disponível em: <<https://www.btgpactualdigital.com>>. Acesso em: 06 mar. 2021.

circunscreve; e, ao mesmo tempo, de submeter-se a esse mesmo mundo sem perder sua autonomia" (PUCCI; ZUIN; LASTÓRIA, 2010, p. 44). Eis a importância de entender teoria e prática, não como dicotômicas, mas, sim, complementares.

No material Sagah estão explícitos os saberes teórico-filosóficos alinhados ao Construtivismo, de autores como Piaget e, com maior ênfase, Emília Ferreiro: "Em meados de 1980, seguindo a linha construtivista, surgem os estudos e pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) acerca da psicogênese da língua escrita" (KUCYBALA, 2019, p. 4). A professora-autora segue o delineamento de sua proposta abordando os conceitos de alfabetização e letramento para os quais se fundamenta em Magda Soares e Paulo Freire. Vygotsky surge na apresentação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e rápida abordagem sobre mediação docente. Discute, ainda, a importância do trabalho docente a partir de projetos e sequências didáticas, em evidente associação entre teoria e prática:

Ao elaborar projetos didáticos e sequências didáticas, é importante conhecer como eles são constituídos, quais são as suas características estruturais e quais são as possibilidades de trabalho pedagógico a partir da integração das demais áreas do conhecimento, sob uma perspectiva interdisciplinar (KUCYBALA, 2019, p. 9).

É pertinente destacar a presença dos documentos orientadores como BNCC, as DCNEI, com a importância da brincadeira na educação infantil. Há um capítulo inteiro dedicado às contribuições de Paulo Freire com a alfabetização e outros que tecem a importância da literatura infantil nas práticas escolares e além delas. As políticas educacionais que buscam corrigir as defasagens do processo de alfabetização também recebem atenção significativa. O PNAIC é apresentado em um capítulo exclusivo:

A fim de melhorar seu desempenho nesse contexto, o Brasil criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa foi lançado pelo Ministério da Educação visando a aumentar os índices de alfabetização propostos no Plano Nacional de Educação (2014-2024) (KUCYBALA, 2019, p. 2).

São apresentados como relevantes os processos: de inclusão, formação do docente alfabetizador, avaliação do processo de ensino-aprendizagem e Avaliação Nacional da Alfabetização, uso das tecnologias na alfabetização, ludicidade, jogos. Traz significativas sugestões de estudos e pesquisas complementares. É um material amplo no contexto teórico-filosófico e documental, a ser explorado por docentes formadores

ou, como habitual nas IES privadas, por tutores *online*. A questão que deve ficar para reflexão é: como é feita a mediação desses conteúdos *online*? Os conteúdos servirão como um lindo verniz formativo ou serão apresentados na perspectiva de Marcuse, multidimensional e libertador?

O material da segunda IES, pertencente ao grupo Cogna, é apresentado em formato de livro digital. Dá ênfase à abordagem construtivista, por meio dos estudos de Emília Ferreiro: “Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que o da psicolinguista argentina Emília Ferreiro” (FERRARI, apud PETERLE et al., 2018, p. 40). Utiliza o conceito de Letramentos em detrimento ao de Letramento. Os gêneros textuais e o planejamento interdisciplinar a partir da BNCC são discutidos. É significativo o destaque, ao que define a BNCC, para o ensino e o desenvolvimento de competências para crianças do 6º ao 9º ano, bem como para jovens do ensino médio, em língua portuguesa.

A ênfase na necessidade do processo de letramento para se alcançar a alfabetização é um ponto a se destacar como de grande relevância, presente em ambos os livros. O possível conflito que requer maior investigação é no que se refere às práticas de letramento que, segundo Soares (2008), seria o estado, condição do indivíduo que aprende a ler e a escrever diante da sociedade em que vive, como se envolve e participa dessa sociedade no papel de construtor do espaço social. De modo que para que haja realmente práticas de letramento não pode haver receitas, ou um modo pré-definido de “como” dar aulas; é inerente a esse processo uma análise dos sujeitos, dos seus contextos e de como se relacionam nesses espaços (físicos e sociais). Se há necessidade de que o professor “aprenda a dar aulas”, o estudo das teorias e dos aspectos filosóficos educacionais pode contribuir muito além de práticas isoladas, pois é exatamente o saber filosófico, a consciência crítica e a capacidade de análise que possibilitam pensar práticas de letramento eficazes às especificidades de cada contexto escolar. Conforme já denunciado por Adorno (2010, p. 8):

Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles.

A semiformação, disfarçada de formação e “preparação” para as oportunidades, deve ser questionada. Um sistema de formação excludente, que relega a maioria à

adaptação em uma sociedade administrada, convencendo as pessoas de que sejam elas próprias as responsáveis pela miséria dos seus, deve ser denunciado.

Considerações finais

A questão que se esboça, considerando as ideias da Teoria Crítica, orientadora deste trabalho, é sobre a ênfase sempre presente na necessidade de a criança desenvolver a capacidade de leitura e escrita, percebendo-se, na maioria das vezes, essa habilidade como uma condição, um pré-requisito para que o educando torne-se sujeito capaz de exercer a cidadania, pensamento crítico e presença ativa na sociedade. Segundo Adorno e Horkheimer (1995, p. 151), “[...] pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação”. Entende-se que, para Adorno e Horkheimer, só há emancipação por meio da educação se o processo estiver diretamente relacionado às experiências, à realidade cotidiana dos educandos. A criança aprende a ler criticamente seu espaço, ainda que não domine o conhecimento da leitura e da escrita; as habilidades de ler e escrever devem torná-lo capaz de ver sob outras expectativas seu meio; identificar os problemas e sentir-se apto a interferir positivamente na transformação, por meio da experiência.

Portanto, a perspectiva da Teoria Crítica para a formação de docentes alfabetizadores na EaD sugere que se façam algumas reflexões: o que os materiais didáticos estão apontando como “experiência” no processo de alfabetização e letramento possibilita ao docente entender a dimensão do que seja o contexto, a realidade dos educandos? Ou podem induzir a uma interpretação questionável que restringe as experiências, como o que se pratica em sala de aula, para a aprendizagem mecânica, que tem fomentado a semiformação no ensino institucionalizado mesmo na modalidade presencial.

Os aspectos teórico-filosóficos dos cursos de Pedagogia representam uma parcela pequena de tudo o que abrange a Educação a Distância em instituições privadas; há dimensões históricas, políticas, econômicas a serem entendidas e discutidas. Retroagir o “Titanic” seria negar as infinitas possibilidades que o oceano oferece. Mas, sim, é necessário pensar em como agir frente aos *icebergs*.

“Liberdade não é poder escolher entre preto e branco, mas sim abominar este tipo de posturas de escolha” (Theodor Adorno)

Referências

- ADORNO, T. Teoria da Semiformação. In: **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. N. (Orgs.). Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 nov. 2020.
- BTGPACTUAL. **O que é Ebitda**. Disponível em: <<https://www.btgpactualdigital.com/>>. Acesso em: 05 mar. 2021.
- COMENIUS, I. A. **Didactica Magna**. Fonte digital. 2001. Disponível em: <eBooksBrasil.com>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- GIOLLO, J. Educação a distância: Tensões entre o público e privado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271-1298, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2020
- GIOLLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **RBP AE**, v. 34, n. 1, p. 73-97, jan./abr. 2018.
- KUCYBALA, F. S. **Alfabetização e Letramento**. Livro didático digital. Sagah: Soluções Educacionais Integradas. 2019.
- MALAGGI, V.; TEIXEIRA, A. C. **Comunicação, Tecnologias interativas e Educação**: (Re)pensar o ensinar-aprender na cultura digital. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 305 p.
- MARCUSE, H. **A ideologia da Sociedade Industrial**: O Homem Unidimensional. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- MELO, F. G. de. Estado e políticas públicas para o livro didático no Brasil. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 547-562, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9716/6423>>. Acesso em: 04 mar. 2021.
- MONEYTIMES. **Cogna trabalha para fortalecer EaD**. 2020. Disponível em: <<https://www.moneytimes.com.br/em-nova-fase-cogna-trabalha-para-fortalecer-ead-sem-deixar-cursos-presenciais-de-lado/>>. Acesso em: 06 mar. 2021.
- PETERLE, T. G. dos S.; SILVA, A. C. F. da; PINTO, R. de O. *et al.* **Letramentos e alfabetização**. [S.l.]: Editora e distribuidora Educacional S. A., 2018. e-Book.
- PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. N. (Orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.
- RIPA, R. Apontamentos sobre a modalidade a distância no Ensino superior e a autoridade pedagógica no mundo digital. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 167-180, maio/ago. 2017.

Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade
Materiais didáticos nas instituições privadas de ensino: uma relação com a Teoria Crítica da Sociedade

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo. Contexto, 2008.

UNIARP. **Uniarp EaD**. Disponível em: <<https://www.uniarp.edu.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2021

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (Orgs.). **A Educação Danificada**: Contribuições à Teoria Crítica da Educação. Vários autores. Petrópolis: Vozes, 1997.

ZUIN, A. S. A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 2, p. 241-256, mai./ago. 2014.

Abordagem crítico-emancipatória da Educação Física como possibilidade de emancipação humana

Everton de Souza*

Resumo

Este trabalho teve como objetivo fazer uma relação entre a Educação Física, sob o viés crítico emancipatório, e aspectos gerais da sociedade brasileira. Foram trabalhados conceitos filosóficos como esclarecimento – na perspectiva de Kant – e dialética do esclarecimento – pelo prisma da Escola de Frankfurt. Ver-se-á que a Educação Física tem um papel fundamental a desempenhar na formação de pessoas críticas e que ajam para a construção de uma sociedade justa para todos. Com efeito, a análise aqui empreendida romperá com um padrão de senso comum que pensa a Educação Física como algo exclusivamente ligado ao corpo e sem interação com o mundo social. Para isso, alguns atletas, como Sócrates, serão evocados como exemplos da relação entre esporte e sociedade.

Palavras-chave: Emancipação. Educação Física crítica-emancipatória. Esporte e sociedade.

Introdução

Kunz (1999) advoga uma Educação Física que não esteja somente ligada ao exercício do corpo, mas que tenha articulação com a vida social e intelectual dos praticantes de esporte. Com efeito, segundo esse renomado pesquisador, através do esporte é possível, ao mesmo tempo, formar pessoas no aspecto estritamente físico e na esfera histórico-filosófico-social. Sócrates, jogador do Corinthians na década de 1980, pode ser visto como um grande exemplo dessa relação. Ao mesmo tempo que atuou como jogador também teve papel fundamental no sentido de combater a ditadura militar. Ajudou, por meio do esporte, a despertar nas pessoas a consciência crítica.

O Brasil, sob a onda conservadora, vive tempos em que a participação da sociedade civil é fundamental para que se garanta o Estado Democrático de Direito para todos, fugindo, assim, da barbárie. Com efeito, uma tarefa do professor de Educação Física, na formação dos jovens, é discutir com seus alunos sobre o compromisso social do esporte.

Como se pode perceber, sob a visão de Elenor Kunz, o esporte ganha um significado mais rico: ao mesmo tempo que se constitui como estilo de vida, ele figura

* Graduado em Educação Física pela Faculdade Guairacá (FAG), mestrando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).
E-mail: everton-sou@hotmail.com

como um poderoso instrumento de interação com a sociedade e com o mundo da política. Sob essa perspectiva, o referencial filosófico da Escola de Frankfurt tem muito a contribuir para a formação de profissionais e cidadãos, tal como defende Kunz (1999).

A abordagem crítico-emancipatória da educação física e a escola de Frankfurt

Kunz (1999) afirma que quando pensou na Educação Física através do viés crítico emancipatório, buscou suas principais referências em Kant, por meio do texto “O que é o esclarecimento?”, e em Horkheimer e Adorno, que escreveram “A dialética do esclarecimento”. Mas, em linhas gerais, o que esses autores disseram acerca desses termos?

Segundo Kant (2012, p. 145), “[...] o Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade autoimposta. Imaturidade é a incapacidade de empregar seu próprio entendimento sem a orientação de outro”. Já Adorno e Horkheimer (1947, p. 5), ao verem o caminho trilhado pela razão iluminista, são categóricos ao afirmarem que:

[...] o que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência.

Kant pensara que os seres humanos encontrariam a emancipação com o advento do Iluminismo. Contudo, Adorno e Horkheimer constataram que as classes dominantes se apoderaram do saber técnico e, por meio de suas riquezas, colocaram em situação de submissão todos os que desejaram se aproximar dessa razão instrumental. Com efeito, na sociedade capitalista, asseveram os filósofos frankfurtianos, a tão sublimada razão dos iluministas transformou-se em elemento de domesticação das pessoas, levando-as à massificação (ADORNO e HORKHEIMER, 1947).

Diante disso, o que Kunz propõe é uma retomada do esclarecimento kantiano, em seu sentido original e descolado da deturpação perpetrada pelas classes dominantes, à luz do que a Escola de Frankfurt filosofou acerca da relação entre capitalismo e razão instrumental. Tendo essas ideias como referenciais teóricos, Kunz (1999) afirma que a comunidade escolar se constitui como um *lócus* efetivo, no sentido de levar as pessoas ao encontro do conhecimento; não de um conhecimento que está escravo aos ditames da sociedade de consumo, mas de um conhecimento que objetiva enxergar a realidade atual através das ideias que são impostas pelas classes dominantes. Em outras palavras,

seguindo Marx e Engels (1988), por uma educação que consiga superar as ideias das classes dominantes e que leve os dominados à verdadeira emancipação.

Nesse projeto proposto pelo professor Elenor Kunz, a Educação Física tem papel fundamental a desempenhar. Segundo Kunz (1999, p. 38):

[...] os profissionais da Educação Física Escolar ainda entendem sua área de atuação como uma intervenção prática, apenas, para: a) melhorar a condição física do aluno; b) ensinar as técnicas do esporte; c) propiciar alegria e descontração ao aluno através de atividades lúdicas.

Desse modo, essa disciplina não deve ser reduzida a algo que leva os alunos somente à prática mecânica dos esportes. Ao contrário, ela tem, segundo Kunz (1999), o potencial de ser um meio disseminador de uma visão crítica da sociedade atual.

Ver o esporte como um meio de se criar cidadãos críticos é algo que inevitavelmente leva à “Democracia Corinthiana”, que ocorreu na década de 1980. Esse movimento foi liderado por Sócrates, Wladimir, Casagrande e Zenon. De acordo com Martins e Reis (2014), trata-se do movimento mais organizado ideologicamente que o esporte brasileiro já teve em sua história. O Brasil vivia sob a égide da Ditadura Militar, naquele momento sob a batuta do militar João Baptista de Oliveira Figueiredo. Nesse contexto de perseguição política, de práticas de torturas e assassinatos¹ a *personae non gratae*, o simples fato de manifestar apreço à liberdade de expressão e à democracia em si eram atos de indizível sublevação.

Nessa atmosfera mórbida, contaminada pelo autoritarismo dos militares, Sócrates liderou os jogadores do Corinthians para a luta democrática dentro do clube. Inicialmente, segundo Martins e Reis (2014), os jogadores quiseram ganhar espaço junto às decisões que eram proferidas de forma unilateral pela diretoria. Com esse movimento dos jogadores, Wladimir relata que:

[...] todos os assuntos que nos diziam respeito, a gente decidia coletivamente. A concentração, por exemplo, todo mundo foi ouvido. O consenso foi que a concentração fosse facultativa. Os solteiros teriam que concentrar. Os casados, só iriam para a concentração quem quisesse (MARTINS e REIS, 2014, p. 433).

¹ É possível ver muitas das atrocidades desse período no site da Comissão da Verdade: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Nesse site há toda uma farta comprovação de como a Ditadura Militar foi algo sanguinário.

Contudo, quem experimenta os ares puros da democracia nunca mais conseguirá se habituar com um ambiente ditatorial. Desse modo, os jogadores do Corinthians levaram a mensagem democrática para dentro das quatro linhas. Sócrates, ao marcar gols, comemorava com o punho direito cerrado, um gesto que simboliza a resistência ante alguma situação de opressão. O jogador, com esse ato simbólico que se iniciou com o movimento dos Panteras Negras dos EUA, tinha o objetivo de politizar os que assistiam aos jogos do Corinthians. Ele queria mostrar para todos os públicos que algo de errado estava acontecendo fora dos campos. Era sobre a ditadura que Sócrates e os outros jogadores queriam comunicar.

Essa iniciativa, que começa nos bastidores do clube e passa para as quatro linhas, tornou-se algo imparável. Os jogadores, sobretudo o quarteto Sócrates, Wladimir, Casagrande e Zenon, tiveram participação ativa nas Diretas Já. De acordo com Martins e Reis (2014), como os jogadores possuem muita visibilidade, afinal, grande parte da população brasileira gosta de futebol, esses jogadores do Corinthians fizeram história, pois através do seu engajamento político conseguiram trazer para a luta política muitos que, até pouco tempo, só queriam mesmo saber de ver o futebol. O futebol, para quem assistia, deixava de ser algo desvinculado do mundo real. O esporte, desse modo, não comunicava tão somente a mensagem de que é necessário se movimentar para a saúde, para a qualidade de vida, para a socialização etc. O esporte dizia algo a mais: é imprescindível, também, lutar por um bem inalienável: a liberdade – que na época estava plenamente sufocada.

Mas o esporte também pode ser usado para criar uma consciência alienada. Mais de 30 anos após esse evento memorável da Democracia Corinthiana, jogadores da seleção brasileira de vôlei de praia [Wallace e Maurício], após um jogo contra a seleção francesa, fizeram com as mãos uma combinação que dava no número “17”, conforme Charlson (2018). Era época eleitoral e o candidato que concorria com esse número era Jair Messias Bolsonaro. Causa estranheza ver que jogadores apoiavam um candidato favorável ao fechamento do Congresso, saudosista da Ditadura e admirador do torturador coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra. Mas a democracia, que é o penhor de pessoas como Sócrates, conseguiu, sob muita luta, um direito que não se tinha na ditadura: a livre manifestação. Desse modo, esses jogadores de vôlei só poderiam, atualmente, apoiar alguém que é contra a democracia pela qual seus antepassados lutaram. Se eles tivessem uma consciência crítica mais sintonizada com o passado real do Brasil jamais pediriam para a presidência alguém que, futuramente, poderia censurá-los caso não rezassem mais a cartilha de forma integral.

O contraponto a essa decisão lastimável dos jogadores da seleção masculina veio com a jogadora de vôlei de praia Carol Solberg. No dia 20 de setembro, após conquistar a medalha de bronze do Circuito Nacional, Carol, ao dar uma entrevista coletiva, usou do espaço para gritar “Fora, Bolsonaro!”, conforme reportagem de Fernandes (2020). É evidente que este trabalho não daria conta de explicar os inúmeros motivos que a atleta tem para dar esse grito de ordem. Só a postura genocida do presidente na pandemia, como afirmam comprovadamente os estudos de Silva, Pires e Pereira (2020) e Silva et al. (2020), já seria motivo suficiente para qualquer um repetir esse grito.

Como se pode ver pelos exemplos dados, o esporte pode ser um meio de esclarecimento e necessária politização. Mas para que essa politização não se torne uma aberração, tal como a praticada pelos jogadores de vôlei que fizeram alusão a uma pessoa [Jair Bolsonaro] que declaradamente é homofóbica (BOLSONARO, 2018), contra os direitos humanos (BOLSONARO, 2016) e pró-ditadura (BOLSONARO, 2013), é fundamental que haja um trabalho educacional, sobretudo na educação básica, que leve os alunos a desenvolverem senso crítico que esteja lastreado nas garantias dos direitos fundamentais de todos os brasileiros e dentro dos princípios democráticos, conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

No caso brasileiro, a educação a ser pensada, com o advento do bolsonarismo, é uma educação que combata a barbárie. Mas por quais motivos pode-se afirmar que o bolsonarismo tem relação com a barbárie? Os citados no parágrafo anterior – homofobia e o fato de ser contra os direitos humanos – já bastariam como justificativas. Mas há que se lembrar que quem alimenta de forma substancial os ideais de Bolsonaro é um astrólogo chamado Olavo de Carvalho. Olavo, uma pessoa sem formação adequada, arroga-se o título de filósofo e, assim, ministra um curso *online* de filosofia. Dois dos filhos do presidente, Carlos e Eduardo, fazem parte do séquito olavista e usam atualmente a condição de homens públicos para disseminar as ideias desse “guru”.

Para se ter noção da influência do olavismo no governo, quando Bolsonaro fora eleito, em 28 de outubro de 2018, fez um discurso oficial como presidente eleito. Nesse momento ele deixou à exposição três livros: a Constituição de 1988, a Bíblia e um livro de Olavo de Carvalho. Bolsonaro mostrava, assim, qual seria o tripé do seu governo. As ideias olavistas sustentavam esse edifício.

Imagem 1 – Print Screen SysRq de discurso de Jair Bolsonaro, eleito como 38º Presidente da República Federativa do Brasil



Fonte: Canal Jair Bolsonaro (YouTube)².

Em linhas gerais, Olavo defende que o mundo está sendo ameaçado por um comunismo global, que é financiado por bilionários e que usa de agências supra nacionais, como a ONU, para avançar a sua agenda de destruição dos valores cristãos. Com efeito, na cosmovisão desse astrólogo cristão, tudo pode se resumir em uma grande luta entre bem – representado por Cristo – e mal – que é o demônio, o qual se utiliza do comunismo para fazer frente à Igreja Católica. Cabe, então, segundo Olavo, aos políticos usarem da máquina pública para fazer avançar as ideias cristãs em detrimento do comunismo. Foi exatamente essa cartilha que Bolsonaro rezou em seu discurso de posse, em 1º de janeiro de 2019.

Aproveito este momento solene e convoco cada um dos Congressistas para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer nossa Pátria, **libertando-a**, definitivamente, do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e **da submissão ideológica** [...]. Vamos unir o povo, valorizar a família, **respeitar as religiões e nossa tradição judaico-cristã**, combater a ideologia de gênero, conservando nossos valores. O Brasil voltará a ser um País **livre das amarras ideológicas** (BRASIL, 2019, online, grifo nosso).

² Disponível em: <<https://youtu.be/3gZ3WfVagoo>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

Embora haja no discurso a ideia de respeitar outras religiões, Bolsonaro disse, tempos antes, que:

[...] somos um país cristão. Não existe essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão. Vamos fazer o Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem (CARTA CAPITAL, 2020).

E, após 100 dias de governo, afirmou que “[...] uma das diretrizes do governo é trabalhar com foco na valorização da família, valores cristãos, educação de qualidade e sem viés ideológico, com geração de emprego, renda e desburocratização” (SOARES et al., 2020). Quando Bolsonaro se refere às questões ideológicas é ao socialismo que ele se remete. Desse modo, cumpre à risca as diretrizes de Olavo de Carvalho.

Olavo é tão influente que chegou a indicar ministros no atual governo: Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, dois ex-ministros da educação, e o atual ministro das relações exteriores, Ernesto Araújo [que segue fielmente os ditames do seu mestre].

Com base nisso, há elementos robustos para se afirmar que o Brasil precisa de uma educação que seja contra a barbárie, afinal, a barbárie se institucionalizou. A esse respeito, Adorno (1970, p. 75) afirma:

Esta questão central para mim é decisiva; é a isto que me refiro com a função do esclarecimento, e de maneira nenhuma à conversão de todos os homens em seres inofensivos e passivos. Ao contrário: esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo.

A educação, como forma de esclarecimento e de combate à barbárie, deve levar as pessoas a uma postura de combate ao pensamento retrógrado, como o propalado por Bolsonaro e Olavo de Carvalho. Este trabalho por si constitui-se como um elemento de ofensiva à barbárie, tal como ensinara Adorno.

Diante do que foi exposto, a Educação Física tem um papel a desempenhar na formação dos cidadãos. Reduzir essa disciplina somente ao aspecto físico, dissociado da questão ético-crítica, constitui-se um equívoco, uma vez que não ajudará na formação de seres críticos e emancipados, mas, sim, de pessoas a serem conformadas com qualquer configuração social. A história brasileira, como citada neste trabalho, é a prova viva de que a formação de indivíduos críticos pode ajudar a nação a combater

regimes autoritários e, por conseguinte, lutar por democracia. Essa formação crítica, de combate à barbárie, são os pressupostos do esclarecimento kantiano e da criticidade defendida pelos filósofos de Frankfurt, dos quais Elenor Kunz apropriou-se para fundamentar a abordagem crítico-emancipatória da Educação Física.

Considerações finais

Diante da realidade brasileira é urgente que mais atletas como Carol Solberg usem de seu protagonismo para denunciar os descabimentos do Governo Bolsonaro, tal como fizeram os atletas do Corinthians em plena ditadura, contra o governo militar. A classe esportiva, por exemplo, não pode ficar calada diante de posições do Governo Federal que visam, dia após dia, desestimular a vacinação contra a Covid-19. Esse é só um dos muitos exemplos que poderiam ser dados para mostrar quão urgente é a necessidade de uma formação crítica dos jovens brasileiros.

Que o esporte seja sempre um meio de propagação da saúde, de qualidade de vida, de socialização etc., mas que ele também contribua com a sociedade de uma forma mais efetiva. O esporte tem essa capacidade, pois já o demonstrou no passado de forma contundente. Urge, então, que uma nova geração seja formada nesse binômio: esporte/consciência crítica. Para isso, a disciplina de Educação Física, sobretudo na Educação Básica, tem um papel importante a desempenhar no sentido de ajudar aos brasileiros a caminharem rumo à emancipação total e sem as amarras do autoritarismo, que sempre assola o povo brasileiro.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. [S.l.]: [S.n.], 1947. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BOLSONARO, J. M. Sou homofóbico sim, com muito orgulho. **Youtube**, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b6QchslukrQ&ab_channel=AcervoHist%C3%B3rico>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BOLSONARO, J. M. Bolsonaro esculacha falsos defensores dos direitos humanos. **Youtube**, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1TkZPqHJhIE&ab_channel=JairBolsonaro>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BOLSONARO, J. M. Jair Bolsonaro defende ditadura na Câmara dos Deputados. **Youtube**, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TXoaI9UacWw&ab_channel=EBCnaRede>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Discurso do Presidente da República, Jair Bolsonaro, durante Cerimônia de Posse no Congresso Nacional**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/discursos/2019/discurso-do-presidente-da-republica-jair-bolsonaro-durante-cerimonia-de-posse-no-congresso-nacional>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

CARTA CAPITAL. **Bolsonaro em 25 frases polêmicas**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-em-25-frases-polemicas/>>. Acesso em: 16 dez. 2020.

CHARLSOM, F. Polêmica: atletas da seleção de vôlei fazem suposta alusão a Bolsonaro. **Portal Metrôpoles**, 2018. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/polemica-atletas-da-selecao-de-volei-fazem-suposta-alusao-a-bolsonaro>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

FERNANDES, W. Carol Solberg é denunciada ao STJD por manifestação política. **Globo Esporte**, 2020. Disponível em: <<https://globoesporte.globo.com/volei-de-praia/noticia/stjd-denuncia-carol-solberg-por-manifestacao-politica.ghtml>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

KANT, I. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? **Cognitio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://ken.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/viewFile/11661/8392>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

KUNZ, E. Pressupostos de uma Teoria Educacional Crítica para a Educação Física. **Movimento**, ano 5, n. 10, 1999. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2456>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Global, 1988.

MARTINS, M. Z.; REIS, H. H. B. dos. Cidadania e direitos dos jogadores de futebol na Democracia Corinthiana. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 3, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000300429>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SILVA, M. R. da; PIRES, G. D. L.; PEREIRA, R. S. O necroliberalismo, bolsonaro 'vírus mental' e a pandemia da COVID-19 como casos de saúde pública: o real resiste? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-18, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72755/42996>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SILVA, M. R. da. *et al.* Bolsonaro e a COVID-19: e daí? “o Brasil tá matando o Brasil”, “do Brasil, SOS ao Brasil”, “chora a nossa pátria, mãe gentil...”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-19, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e74507/43496>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOARES, J. *et al.* Em cerimônia dos 100 dias, Bolsonaro assina 18 atos e anuncia envio de medidas ao Congresso. **O Globo**, 2019. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/em-cerimonia-dos-100-dias-de-governo-bolsonaro-assina-18-atos-anuncia-envio-de-medidas-ao-congresso-1-23590392>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Editora CLAE

2021