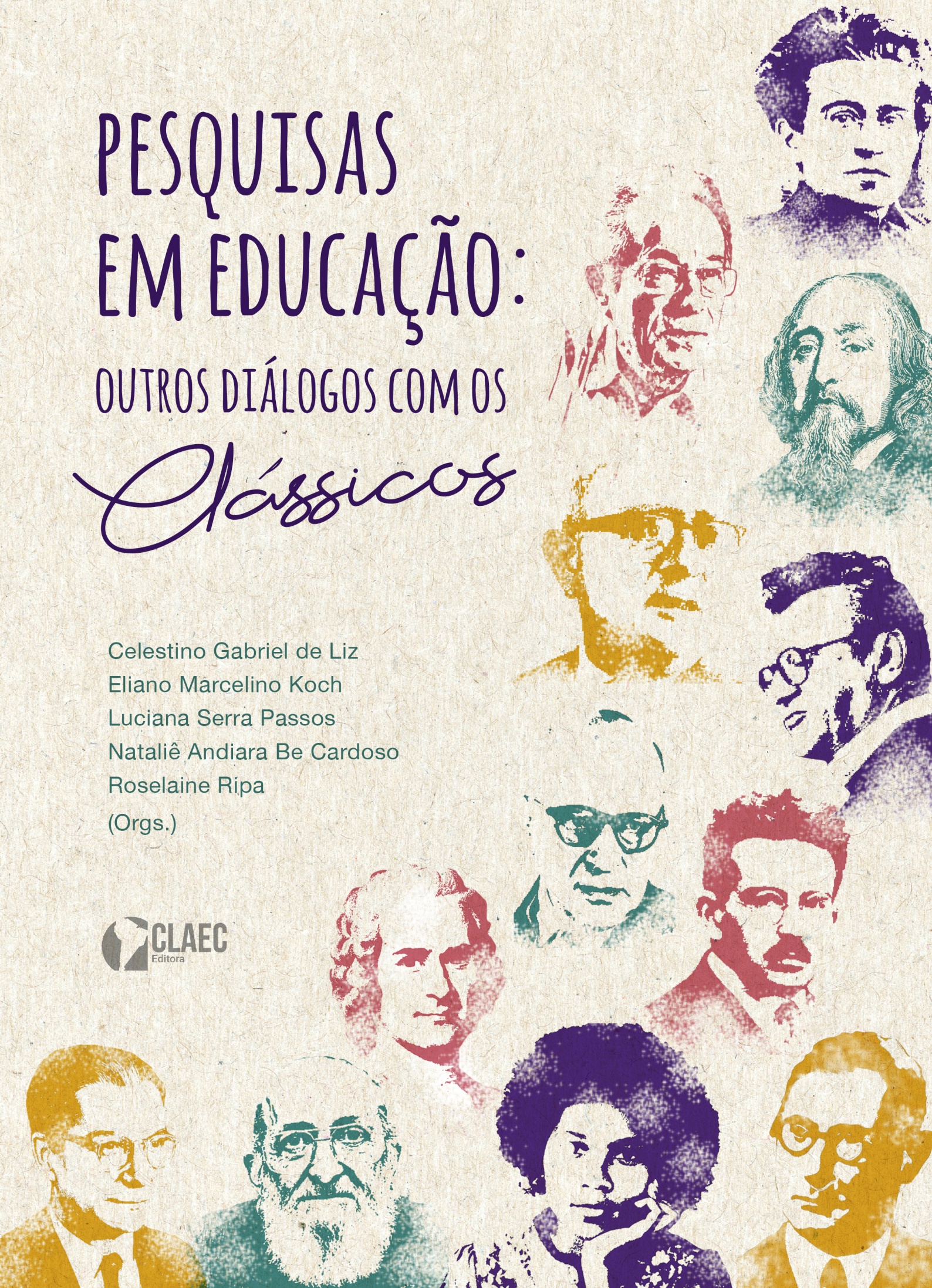


PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: OUTROS DIÁLOGOS COM OS *Clássicos*

Celestino Gabriel de Liz
Eliano Marcelino Koch
Luciana Serra Passos
Nataliê Andiará Be Cardoso
Roselaine Ripa
(Orgs.)



Organizadores

Celestino Gabriel de Liz

Eliano Marcelino Koch

Luciana Serra Passos

Nataliê Andiará Be Cardoso

Roselaine Ripa

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos



1ª Edição
Foz do Iguaçu
2022

© 2022, 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: Laura Valerio Sena

Diagramação: Laura Valerio Sena

Capa: Gloriana Solís Alpízar

Revisão: Camille da Silva Chiarelli

ISBN 978-65-86746-19-8

Disponível em: <https://doi.org/10.23899/9786586746198>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L789 Liz, Celestino Gabriel de
Pesquisas em Educação [livro eletrônico]: outros diálogos com os clássicos /
Celestino Gabriel de Liz, Eliano Marcelino Koch, Luciana Serra Passos, Nataliê
Andiara Be Cardoso, Roselaine Ripa (Organizadores). 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora
CLAEC, 2022. 233 p.

PDF - EBOOK

Inclui Bibliografia.

ISBN 978-65-86746-19-8

DOI: 10.23899/9786586746198

1. Pensamento Educacional Contemporâneo. 2. Obras Clássicas da Pedagogia.
3. Pesquisas em Educação. 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

Dra. 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

Ma. Édina de Fatima de Almeida
Editora-Assistente

Dr. Lucas da Silva Martinez
Editor-Chefe Adjunto

Me. Fernando Vieira Cruz
Editora-Assistente

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

Bela. Laura Valerio Sena
Editora-Assistente

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

Me. Ronaldo Silva
Editor-Assistente

Bela. Valéria Lago Luzardo
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 Valdetaro
Universidad Nacional de Rosario, Argentina

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

Dra. Susana Dominzaín
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

Prefácio	6
<i>Lidnei Ventura</i>	
O estudo dos clássicos e as pesquisas em educação: um aprofundamento necessário	9
<i>Celestino Gabriel de Liz, Eliano Marcelino Koch, Luciana Serra Passos, Nataliê Andiará Be Cardoso, Roselaine Ripa</i>	
bell hooks e a pluriversalidade epistêmica: perspectiva de interlocução para descolonização da universidade	18
<i>Filipe Joaquim Kalenguessa</i>	
Extensão universitária: uma via de mão dupla para a emancipação	32
<i>Eliano Marcelino Koch</i>	
Do autoritarismo à autonomia: o diálogo como estratégia para a participação estudantil	44
<i>Nataliê Andiará Be Cardoso</i>	
Educação e política: um diálogo entre Rousseau e Arendt	57
<i>Celestino Gabriel de Liz</i>	
Rousseau x Wallon: a utopia reflexiva de Rousseau retratada pela afetividade de Wallon	68
<i>André Luiz Furlan Antigo, Lourival José Martins Filho</i>	
Concepções de infância, criança e educação infantil na história das ideias pedagógicas contemporâneas	80
<i>Silvana Martinha Cóta</i>	
Participação das famílias na educação infantil: um princípio da gestão democrática	90
<i>Joice Jacques da Costa Pereira</i>	
Cultura material e educação infantil: a influência do espaço na compreensão de infância – da assistência à concepção de cuidar e educar	101
<i>Mariana de Oliveira Mendes</i>	
A matemática crítica na educação infantil: contribuições de Paulo Freire	112
<i>Jamira Furlani</i>	

A linguagem imagética na educação geográfica: por uma educação libertadora	122
<i>Vanessa Pâmela Tomelin</i>	
As ideias de Paulo Freire e suas influências no Centro Educacional Izabel Bassani, Riqueza – SC	131
<i>Silvane Fassina Furlan</i>	
Uma interlocução com Paulo Freire e a formação continuada	140
<i>Manuela Rolim de Moura</i>	
Formação docente: considerações de Paulo Freire e Dermeval Saviani	149
<i>Fernanda Nunes</i>	
Neotecnicismo e neoprodutivismo: reflexões sobre a necrose da formação	159
<i>Luciana Serra Passos</i>	
A escola unitária de Gramsci e a pedagogia histórico-crítica de Saviani: por uma escola desinteressada	172
<i>Alessandra Luíse Nienkotter</i>	
Políticas educacionais da atualidade que reverberam as práticas de in/exclusão escolar e as contribuições da pedagogia histórico-crítica	184
<i>Maria José Lozano</i>	
Pedagogia histórico-crítica e educação infantil	197
<i>Ana Karina Corrêa Hoeller, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva</i>	
Dermeval Saviani e a necessária pedagogia de superação – uma perspectiva a partir do novo ensino médio	208
<i>Samara Moraes</i>	
Implicações e tendências da “Escola S”: a reconstrução do tecnicismo	221
<i>Paulo Fernando de Castro</i>	

Prefácio

Prefaciador um livro é fazer parte do livro. Isso causa um misto de orgulho e receio. Orgulho de ser convidado, o que significa que há uma confiança depositada no prefaciador, mas também que é rondado pelo receio de não estar à altura do livro. Encontro-me nesses limiares...

Toda escrita, como disse Haroldo de Campos (2004, p. 12) nas *Galáxias*, tem a intenção de começar a escritura... de acabar com a escritura... “começar-acabar com a escritura”. Como ele, aqui começo, aqui me meço e arremesso algumas palavras na direção do livro... na direção do umbigo do livro, do mundo que ele evoca... na direção do “umbigodolivromundo”.

Se escrevemos uma página, se escrevemos mil páginas, é para contar algo, para inventar algo, para recontar-inventar algo. Mais do que qualquer coisa, um livro é contador de ‘causos’, de criações, de invencionices de seus autores, de interposição de diálogos entre sujeitos, coisas, eras e livros.

Esse é o ser-precisamente-assim desse livro, cujo umbigo é o diálogo com os clássicos da educação. Aliás, são outros e novos diálogos com os clássicos, porque esses são autores e obras que provocam sempre novas descobertas e conversas, persistindo como rumor (CALVINO, 1993), inestancáveis, sempre uma leitura de descobertas.

Talvez uma pergunta importante seja: “por que os clássicos estão sendo banidos da literatura dos programas e projetos de educação?” A resposta não é fácil, mas temos uma pista no conceito de neoprodutivismo, de Dermeval Saviani (2007), cuja expansão graça sem graça na arena acadêmica brasileira. Pasmem-se, mas um dos parâmetros para aprovação da bibliografia de uma ementa de um curso, ou mesmo de publicação em diversos periódicos, é o ano de publicação [talvez coubesse aqui um *emoticon* para dar o sentido iconográfico exato dessa aberração sistêmica]. Como se pode deduzir, nenhum autor clássico seria aprovado nesse critério. Estariam, assim, definitivamente banidos da educação Kant, Pestalozzi, Rousseau e outros, pois o pensamento administrado (HORKHEIMER, 2017), enquanto ocaso da vida administrada, só vê diante de si a puerilidade da novidade. Parafraseando Bauman (1999), vivemos a era da “academia líquida”, um verdadeiro Leviatã, que se alimenta esfomeado de dados e informações expressamente numeradas e quantificadas no *lattes*.

Os clássicos são incompatíveis com a efemeridade da novidade, do sempre novo, como a moda estudada por Benjamin, que “coincide com a aparência da eterna repetição” (BENJAMIN, 2006, p. 1005), uma mimese reificada do barateamento da produção literária e intelectual.

O que propõe esse livro é justamente o oposto do senso comum acadêmico de caserna. Inclusive, ele vai na contramão da compulsão mimética da repetição do “sempre novo”, porque a intenção é justamente “levantar os mortos”, retomar suas contribuições para reler o presente. E é essa mesma a função de um pensador clássico, aquele que soube reter a extensão do tempo na intensidade de uma vibração que continua tinindo. Como se vê, o livro em questão não se trata de um tributo ou deleite de ler ou estudar pensadores clássicos da educação, mas tomá-los como personagens que *retiveram a extensão do tempo na intensidade das vibrações de suas obras*, que até hoje provocam rumores, ecos no presente e no futuro, como disse Barthes (2012) em *O rumor da língua*.

Cada um dos artigos apresentados pelos estudantes do PPGE UDESC são breves diálogos, conversas sinceras com os autores escolhidos por *afinidades eletivas*, como espectros que conversam sobre seus interesses de pesquisa, mirando e colhendo aqui e ali suas contribuições.

Diante de tal desafio, estão de parabéns os autores, os organizadores e a Professora da disciplina, pois nadar contra a corrente não é para amadores, mas como dissemos em outro lugar:

Explodir o *continuum* da história não é tarefa fácil, pois implica na reconstrução (montagem, diria Benjamin) de imagens visuais reificadas pela tradição. Cada peça desse mosaico tem a mesma função do doce de madeleine de Proust, ou seja, de despertar memórias adormecidas e enterradas nos recônditos da história (VENTURA, 2020, p. 11).

Eis aí a bravura desse livro, do umbigo do livro, despertar os mortos clássicos adormecidos e enterrados nos recônditos da catástrofe da história da academia.

Prof. Dr. Lidnei Ventura

Referências

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BAUMAN, Zygmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Passagens**. [org. da edição alemã Rolf Tiedemann; org. da edição brasileira Willi Bolle]. Minas Gerais: Editora UFMG, 2007.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** 2. ed. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, H. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34, 2004.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Unesp, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

VENTURA, L. Memória ética e reparação nas teses sobre o conceito da história de Walter Benjamin. **Veritas**, Porto Alegre, v. 65, n. 3, p. 1-12, set./dez. 2020.

O estudo dos clássicos e as pesquisas em educação: um aprofundamento necessário

Celestino Gabriel de Liz^{*}

Eliano Marcelino Koch^{**}

Luciana Serra Passos^{***}

Nataliê Andiar Be Cardoso^{****}

Roselaine Ripa^{*****}

Introdução

É com entusiasmo que apresentamos esta obra, resultado de um trabalho de produção intelectual coletiva, pensada e construída em meio aos limites e desafios do cenário pandêmico imposto pelo novo Coronavírus. Esta coletânea de textos emerge das leituras, discussões e reflexões desenvolvidas pelos mestrando e mestranda, ancoradas no aporte teórico do plano curricular da disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo, obrigatória para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), ministrada pela professora Dra. Roselaine Ripa, no segundo semestre de 2021.

Esta coletânea ilustra e ratifica a necessidade e a iminência hodiernas de continuidade de fomento e espaços para o precioso e irrevogável lugar que a leitura dos autores e autoras clássicos/as em educação deve ocupar, atemporalmente, nas

^{*} Mestrando do PPGE/FAED/UDESC, graduado em Pedagogia (UFSC) e integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul.

E-mail: celestinogabriel@gmail.com

^{**} Mestrando do PPGE/FAED/UDESC, graduado em Filosofia (FSL) e integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul.

E-mail: eliano.marcelinok@gmail.com

^{***} Mestranda do PPGE/FAED/UDESC, graduada em Pedagogia (UFBA) e integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul.

E-mail: luciserrap1974@gmail.com

^{****} Mestranda do PPGE/FAED/UDESC, graduada em Pedagogia (UDESC) e integrante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul.

E-mail: natiandiara@hotmail.com

^{*****} Professora Associada na UDESC, credenciada no PPGE/FAED e líder do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul.

E-mail: roselaine.ripa@udesc.br

discussões acadêmicas de modo geral e, indubitavelmente, nas questões de âmbito educacional, principalmente frente ao esvaziamento teórico e consequente apagamento dos fundamentos educacionais, tais como a Filosofia e a Sociologia, imputados autoritariamente nos tempos atuais.

Líder do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar- Sul, a professora Dra. Roselaine Ripa é a responsável por mobilizar a continuidade desta trajetória, iniciada no segundo semestre de 2020, com a proposta de divulgar a produção intelectual dos acadêmicos e das acadêmicas cursistas das disciplinas Pensamento Educacional Contemporâneo e Teoria Crítica da Sociedade e Educação, oferecidas pelo PPGE/UEDESC no segundo semestre de 2020, pelos professores Dra. Roselaine Ripa e Dr. Lidnei Ventura, cujo resultado foi a publicação do E-book *Pesquisa em Educação: Uma Conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade* (SILVEIRA *et al.*, 2021), pela editora CLAEC, organizado em 33 potentes artigos que entoam a importância dos autores clássicos em educação para refletir e compreender o contexto educacional da atualidade.

Nesse esteio, esta publicação, intitulada *Pesquisas em educação: outros diálogos com os clássicos*, tem sabor de resistência e continuidade, elaborada a muitas mãos, vozes e pluralidades, tecida em um cenário de ensino remoto emergencial, caracterizado por desafios, dificuldades e limites impostos pela situação pandêmica de saúde pública global, constituindo-se, desse modo, em um esforço coletivo de pesquisadores e pesquisadoras com comprometimento em fomentar reflexões pertinentes e relevantes, do ponto de vista educacional, longe de prontas e estanques, antes, pontos de partida para a criação e a elaboração de outras e novas problematizações e narrativas.

Breve apresentação da disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo

A disciplina teve como objetivo conhecer as matrizes do pensamento educacional contemporâneo a partir de estudos de obras clássicas da Pedagogia e seus desdobramentos para a educação moderna e contemporânea. Na sociedade digitalmente administrada, que preza pela produtividade e aquisição de novas competências, a proposição da leitura de um texto clássico pode ser considerada algo ultrapassado ou desperdício de tempo. Porém, são esses estudos que podem contribuir para a reflexão crítica sobre a sociedade em que vivemos e possibilitar a construção de um processo educativo que tem como princípio a emancipação.

Nesse sentido, investimos na relação que os(as) mestrandos(as) poderiam estabelecer com a leitura do texto clássico, ou seja, com a leitura de “[...] um livro que

nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). Afinal, por mais que durante a trajetória acadêmica os(as) mestrandos(as) tivessem ouvido falar dos pensadores e das pensadoras selecionados(as) para estudo no período da disciplina, os textos clássicos “[...] quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (CALVINO, 1993, p. 11). E foi apostando nos desdobramentos e nas discussões coletivas que essa leitura inédita ou revisitada de cada mestrando(a) teria potencial de provocar que elaboramos a proposta de desbravamento das obras clássicas da Pedagogia, por meio da qual cada um(a) poderia se reconhecer e se formar no desenrolar da leitura.

Por isso, Calvino (1993, p. 12) alerta sobre o papel da escola e da universidade nessa proposição:

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 e 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.

A partir desta perspectiva, inicialmente, foram propostas leituras de textos de João Amós Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Mary Wollstonecraft e Johann Friedrich Herbart com a finalidade de reconhecer suas contribuições para o pensamento educacional moderno e seus desdobramentos contemporâneos. Outro tópico de estudos enfatizou as influências das ideias de John Dewey nas formulações pedagógicas de Anísio Teixeira e seu impacto na educação brasileira, bem como as contribuições das mulheres que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932: Armanda Álvaro Alberto, Cecília Benevides de Carvalho Meireles e Noemy Marques da Silveira Rudolfer. Na sequência, discutiu-se a Pedagogia Tecnicista e os desdobramentos do neotecnicismo e neoprodutivismo na atualidade. Foi proposto, também, conhecer a Pedagogia Libertária a partir do pensamento de Maurício Tragtenberg e analisar e problematizar as ideias educacionais de Paulo Freire e bell hooks na perspectiva da Pedagogia Libertadora. Para finalizar, foram realizados estudos sobre as contribuições da perspectiva educacional Histórico-Crítica pela formulação de Dermeval Saviani.

O maior desafio, no entanto, foi estruturar a disciplina mediada pelas tecnologias digitais, utilizando os recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA/Moodle/UDESC, devido ao isolamento social provocado pela pandemia de Covid-

19. Para atingir os objetivos traçados, além dos materiais disponibilizados no ambiente virtual, foram mantidos encontros síncronos semanais, por meio do recurso *BigBlueButton*. Cada encontro era iniciado com uma apresentação planejada pelos grupos de mestrandos(as), referentes ao contexto histórico de cada obra clássica, seguida de discussões coletivas, com estudos de outros(as) autores(as) do período. Em alguns encontros houve a participação de professores(as) estudiosos(as) da temática para aprofundamento da discussão.

Um dos instrumentos de avaliação da disciplina foi a elaboração de um *paper*, com o propósito de articular as discussões realizadas nos encontros com os objetos de pesquisa da dissertação em elaboração no mestrado. No próximo tópico será apresentado cada um dos 19 artigos que compõem esta coletânea.

Pensamento Educacional Contemporâneo e suas interlocuções com as pesquisas em educação

Esta coletânea, composta por 19 textos, aborda temáticas diversas sobre a Educação, com discussões fundamentadas teoricamente nos(as) pensadores(as) clássicos(as) estudados(as) na disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo, em diálogo com os referenciais teóricos de cada linha/grupo de pesquisa que os(as) autores(as) mestrandos(as) estão vinculados(as).

Dessa forma, não há uma indicação de ordem para a leitura dos textos. Escolhemos apresentá-los em agrupamentos temáticos apenas para facilitar o encontro das discussões e problematizações de cada texto com os(as) leitores(as) que irão consultar a obra com olhar mais interessado.

O primeiro texto da coletânea é de autoria de Filipe Joaquim Kalanguessa, que nos apresenta com potentes discussões sobre a importância da pluriversalidade epistêmica para descolonização da universidade como modo de enfrentamento, insurgência e criticidade contra o saber hegemônico (euro-americano), cujo título é *bell hooks e a pluriversalidade epistêmica: perspectiva de interlocução para descolonização da universidade*. O autor traz como aporte teórico a obra *Ensinando a transgredir*, de bell hooks, como também Ramón Grosfoguel, para abordar sobre pluriversalidade epistêmica, e Achille Mbembe e Rita Laura Segato, enquanto teóricos decoloniais. Como traço da sua verve crítica, marcante nos tensionamentos ao longo dos escritos, o autor aponta como (in)conclusão dos estudos a necessária inclusão da diversidade e descolonização da universidade, enquanto um ato de desobediência epistêmica.

A reflexão sobre alguns aspectos da extensão universitária e sua perspectiva emancipatória é a temática do texto *Extensão universitária: uma via de mão dupla para a emancipação*, escrito por Eliano Marcelino Koch, que apresenta esse estudo sob a luz do pensamento de Theodor W. Adorno, Dermeval Saviani e Boaventura de Souza Santos. A extensão universitária que faz parte da tríade da universidade juntamente com a pesquisa e o ensino está no centro do debate, sendo uma discussão necessária sobre o papel desse pilar que, por vezes, como aponta o próprio autor, está a serviço do mercado ou dos interesses ideológicos.

Os autores clássicos Maurício Tragtenberg, Paulo Freire, Vitor Paro e Walter Benjamin têm suas ideias aproximadas por Nataliê Andiar Be Cardoso em seu texto intitulado *Do autoritarismo à autonomia: o diálogo como estratégia para a participação estudantil*. Tão urgente e necessário em nossos dias, o debate sobre democracia e educação apresentado pela autora parte da gestão democrática como princípio fundamental para a participação escolar, objetivando tensionar elementos da cultura escolar forjados por práticas autoritárias, propondo o diálogo como estratégia para estruturar propostas pedagógicas que favoreçam a autonomia e a participação estudantil.

As relações entre educação e política, a partir do pensamento dos clássicos Jean Jacques Rousseau e Hannah Arendt, são discutidas por Celestino Gabriel de Liz no texto *Educação e política: um diálogo entre Rousseau e Arendt*. Celestino apresenta as principais ideias de cada pensador e, posteriormente, as suas aproximações e distanciamentos sobre a crise que se abateu na modernidade. O texto pretende, portanto, tecer reflexões e contribuir para elaborar respostas para os dias atuais acerca da relação entre educação e política.

André Luiz Furlan Antigo e Lourival José Martins Filho, no texto *Rousseau X Wallon: a utopia reflexiva de Rousseau retratada pela afetividade de Wallon*, tecem reflexões sobre a infância e a construção do eu social partindo das contribuições de Rousseau em relação à infância, bem como das compressões que Wallon tem dos escritos de Rousseau. Os autores tensionam, desde os clássicos, possibilidades e limites da educação na relação entre crianças e adultos.

O texto *Concepções de infância, criança e educação infantil na história das ideias pedagógicas contemporâneas*, de Silvana Martinha Cóta, apresenta-nos, por meio da legislação nacional e de alguns clássicos do pensamento educacional contemporâneo, um importante debate dessas concepções que fazem parte da primeira etapa da Educação Básica. A discussão evidencia que as concepções de infância como

conhecemos atualmente são recentes e ainda mais recentes são os documentos de leis que legitimam o direito à educação infantil.

Joice Jacques da Costa Pereira traz uma importante contribuição sobre o papel e a participação da família ante a consolidação da gestão democrática na educação infantil com o texto *Participação das famílias na educação infantil: um princípio da gestão democrática*. Para isso, chama ao diálogo Jean Jacques Rousseau, Vito Paro, Anna Bondioli e Donatella Sávio, Carole Pateman e parte dos principais marcos históricos da educação infantil no Brasil e as repercussões que o deslocamento da concepção assistencialista para a concepção pedagógica gera no campo. Esse estudo demarca que a participação das famílias, sustentada pelos pilares da gestão democrática, ainda precisa de larga qualificação e planejamento rumo à estruturação de uma avaliação contínua, sistemática, participativa e representativa que melhor expresse e atenda as demandas de cada comunidade escolar.

Em *Cultura material e educação infantil: a influência do espaço na compreensão de infância – da assistência à concepção de cuidar e educar*, Mariana de Oliveira Mendes discute o espaço como um tempo-lugar a ser pensado, problematizado e planejado na educação infantil. Nesse viés, a autora apresenta o papel da documentação pedagógica e como o espaço escolar é observado, registrado e pensado pelos profissionais da educação, revelando os fundamentos que subsidiam as práticas pedagógicas, emergindo a discussão sobre a cultura material escolar. Nesse ínterim, o trabalho demonstra a necessidade de compreendermos as mudanças e nuances que a concepção de infância passa a ser fomentada na legislação educacional brasileira e nas práticas da educação infantil, compondo a trajetória histórica desta modalidade de ensino que migra de um espaço de cuidado para um espaço educativo, ao qual o cuidado é inerente, mas a centralidade se dá na intencionalidade pedagógica.

Também no âmbito da educação infantil, Jamira Furlani nos oportuniza, a partir de seus escritos, discutir sobre a matemática crítica na primeira etapa da Educação Básica. Para isso, a autora constrói aproximações com as discussões do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, assim como com outros interlocutores que vão dar base para tais reflexões e proposições didático-pedagógicas, como Tizuko Kishimoto, Maria da Graça Horn e Maria Carmem Barbosa, Ole Skovsmose e Ubiratan D'Ambrósio. *A matemática crítica na educação infantil: contribuições de Paulo Freire* enfatiza, assim, o diálogo entre os atores envolvidos no processo educativo e a participação das crianças ganha destaque tanto quanto a função social da matemática. Para dar concretude à discussão teórica e firmar o lugar da práxis no ato educativo, a autora traz

três exercícios para análise no intuito de qualificar e elucidar ações e abordagens que expressam na prática a educação matemática crítica na educação infantil.

O estudo de autoria de Vanessa Pâmela Tomelin, *A linguagem imagética na educação geográfica: por uma educação libertadora*, apresenta o potencial dos recursos imagéticos como recursos didáticos. O texto visa compreender e problematizar o uso das imagens nos contextos de aulas de Geografia através de estudos de autores que debateram sobre o tema e em uma proposta de Educação Libertadora baseada nos ensinamentos de Paulo Freire.

As *Ideias de Paulo Freire e suas influências no Centro Educacional Izabel Bassani, Riqueza* - SC apresenta-se como um estudo de corpus bibliográfico no qual Silvana Fassina Furlan aborda a trajetória de Paulo Freire e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem à luz dos preceitos políticos e pedagógicos aos quais uma instituição se propõe implicada. Nesse viés, a autora lança mão de outros referenciais para construir tal reflexão, quais sejam: bell hooks, Celso de Rui Beisiegel e Vitor Malaggi. Tal análise identifica no PPP da instituição educativa aproximações com Freire, principalmente sobre a formação integral do ser humano, a ação conjunta da comunidade educativa e a possibilidade de propostas pedagógicas a partir de projetos e/ou temas geradores.

De autoria de Manuela Rolim de Moura, o texto *Uma interlocução com Paulo Freire e a formação continuada* tem o intuito de apresentar as relações entre a importância da formação continuada docente e os diálogos realizados por Paulo Freire. No desenvolvimento da discussão, a mestrandia buscou descortinar algumas lacunas na formação dos docentes e destacou algumas das mais importantes provocações de Paulo Freire sobre a temática.

Fernanda Nunes, no texto intitulado *Formação docente: considerações de Paulo Freire e Dermeval Saviani*, discute sobre a formação docente na educação infantil na Rede Municipal de Florianópolis, a partir de normativas legais vigentes, nacionais e municipais. A análise é feita através das lentes de representantes da Pedagogia Progressista, os teóricos Paulo Freire e Dermeval Saviani, autores escolhidos por analisarem criticamente as realidades sociais, destacando as suas principais ideias sobre a referida temática. A autora faz uso da análise bibliográfica e documental enquanto caminho metodológico. Nas considerações finais, as contribuições dos autores, segundo a pesquisadora, ratificam a importância dos processos formativos docentes, iniciais e continuados, por considerar, dentre outros elementos, que contribuem para a ampliação dos debates acerca do trabalho educativo-pedagógico na Educação.

No texto *Neotecnicismo e neoprodutivismo: reflexões sobre a necrose da formação*, Luciana Serra Passos, por meio de referenciais da Teoria Crítica da Sociedade, entre eles Theodor W. Adorno e Dermeval Saviani, discute a interferência de visões neotecnicistas e neoprodutivistas na educação, problematizando o conceito de formação por competências. Em uma época marcada por interesses econômicos e políticos do neoliberalismo no campo educacional, desenvolve pertinentes reflexões sobre a necessidade de uma educação emancipatória e que seja contra a barbárie.

A escola unitária de Gramsci e a pedagogia histórico-crítica de Saviani: por uma escola desinteressada é o título do trabalho desenvolvido por Alessandra Luíse Nienkotter. Como resultado de uma pesquisa bibliográfica, a autora promove o cotejamento entre as concepções de escola unitária, de Antonio Gramsci, e pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, autores que se orientam pela base materialista dialética. O texto discute e fomenta reflexões para a construção de um projeto de escola desinteressada, de acordo com a expressão Gramsciana, assim como possibilidades alternativas de formação integral, necessárias à construção de um projeto nacional-popular revolucionário de educação, com vistas à superação de uma formação escolar que responde às necessidades do capital.

As reflexões apresentadas no texto de Maria José Lozano, intitulado *Políticas educacionais da atualidade que reverberam as práticas de in/exclusão escolar e as contribuições da pedagogia histórico-crítica*, traçam uma análise do panorama brasileiro, a partir da década de 90, à luz do Decreto Nº 10502/20 e explicitam como tal documento baliza os preceitos de uma escola neotecnicista dentro de um modelo econômico neoliberal e neoprodutivista. Na mesma medida em que contrapõe esse cenário na emergente construção de uma educação inclusiva e mobilizadora de mudanças sociais que encontram amparo no arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. A autora destaca, ainda, o conceito in/exclusão, que trata dos processos excludentes que podem ocorrer por dentro da própria inclusão. Desse modo, problematiza que, para além das tendências, avanços e retrocessos, é preciso fazer uma análise teórica e prática mais aprofundada dos marcos legais que delineiam as políticas educacionais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a fim de compreender discursos e práticas frente à consolidação de uma educação emancipadora e inclusiva ou à revés.

As contribuições da perspectiva educacional Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani também são destacadas por Ana Karina Corrêa Hoeller e Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, no artigo *Pedagogia histórico-crítica e educação infantil*. As autoras discutem e propõem, enquanto necessária, a articulação dos

conhecimentos historicamente construídos às proposições da educação infantil, indicando que os processos formativos docentes desse nível de ensino devem ser aportados em uma fundamentação teórica sólida.

Samara Morais, do mesmo modo, também apresenta a sua abordagem de estudos à luz das contribuições do teórico Dermeval Saviani, ao problematizar o novo ensino médio. A autora tensiona criticamente a educação da classe trabalhadora no contexto das contradições do sistema capitalista no texto *Dermeval Saviani e a necessária pedagogia de superação – uma perspectiva a partir do novo ensino médio*. Os estudos contribuem com discussões sobre o modus operandi liberal na escola pública, de modo a vislumbrar possibilidades de superação da ordem vigente.

Para encerrar a coletânea, o texto *Implicações e tendências da “Escola S”: a reconstrução do tecnicismo*, de Paulo Fernando de Castro, tem o objetivo de identificar e desvelar as propagandas da “Escola S” do Senai-Florianópolis/SC, veiculadas nos transportes públicos em circulação na cidade, em novembro de 2021. No texto encontramos as significativas contribuições de José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani no campo educacional, mais especificamente suas críticas à tendência pedagógica liberal tecnicista na História da Educação brasileira, chamado de Neotecnicismo, na intenção de problematizar algumas propostas do “novo ensino médio”.

Para finalizar, um convite para a leitura

Com essa diversidade de temáticas, aqui apresentadas brevemente por meio dos pontos centrais de cada um dos 19 textos dos mestrados e das mestrandas do PPGE/FAED/UDESC, elaborados na disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo, esperamos contribuir com as pesquisas na área da Educação, nos diferentes níveis e modalidades, bem como construir diálogos com a comunidade externa à universidade, por meio dos(as) profissionais que atuam nas diversas instituições de ensino. Fica o convite para leitura e ampliação da discussão.

Referências

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** 2. ed. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVEIRA, Bianca Stela Luiz; SOUZA, Gustavo José Assunção de; MORANDO, Ivete Aparecida; FERREIRA, Letícia Águida Bento; VENTURA, Lidnei; RIPA, Roselaine Ripa (Org.). **Pesquisas em Educação: uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da Sociedade**. Foz do Iguaçu: Editora CLAECE, 2021.

bell hooks e a pluriversalidade epistêmica: perspectiva de interlocução para descolonização da universidade

Filipe Joaquim Kalenguesa*

Introdução

A pluriversalidade epistêmica como modo de enfrentamento, insurgência e criticidade contra o saber hegemônico (euro-americano) nas universidades tem se constituído no ponto principal de inflexão no debate sobre a diversidade epistêmica no mundo contemporâneo. A canonicidade epistêmica (eurocêntrica) gerou e continua gerando formas de injustiça cognitiva que privilegia saberes do Norte e inferioriza saberes do Sul, alinhada aos projetos imperial, colonial e patriarcal do mundo. Ou seja, é o projeto da colonialidade de poder que “[...] interliga a formação racial, o controle de trabalho, o Estado e a produção de conhecimento” (QUIJANO, 2014 *apud* MALDONADO, 2014, p. 342). Para combater (descolonizar) tal estrutura dominante é preciso usar categorias que possibilitam rupturas efetivas e sólidas no interior do sistema. Elementos como classe, raça e sexismo devem incorporar a organicidade da pluriversalidade epistêmica, no sentido de que qualquer manifestação contra o saber hegemônico tem de estar atrelada ao antagonismo social (luta de classe, raça e gênero), haja visto que tal dinâmica é atravessada pela perspectiva intercultural em que se articulam, em um mesmo processo, a subjetividade e a objetividade. De acordo com hooks (2017), a inclusão da diversidade epistêmica pode transformar construtivamente a academia.

No entanto, é preciso estar atento ao tipo de inclusão, pois a abordagem liberal de colagem de esferas culturais como modalidade de multiculturalismo não assenta como elementos categoriais de reflexões para a compreensão da mobília do real. Justamente porque promovem uma inclusão desprovida de criticidade e de lutas sociais. Neste sentido, o artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da pluriversalidade epistêmica, a partir do antagonismo social, para descolonização da universidade e

* Bacharel em Administração pela UNIASSELVI (Centro Universitário Leonardo da Vinci), graduando em Filosofia pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), Mestrando em Educação pela UDESC (Universidade Estadual de Santa Catarina), Pesquisador no grupo Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE).

E-mail: kfilipejoaquim@gmail.com

avancar na análise teórica da pluriversalidade dentro da configuração de uma educação democrática e emancipadora.

Bell hooks e a pluriversalidade epistêmica

Pensar o rumo da universidade contemporânea não é tarefa fácil. A pós-modernidade, com todos os seus mecanismos, impõe certo jogo de cintura quando pretende-se fazer um diagnóstico estrutural sobre as mudanças contemporâneas na atual conjuntura global, particularmente das universidades e especificamente das humanidades e ciências sociais. No caso das universidades, uma das grandes questões que reverbera no contexto atual é tentar mudar a lógica de dominação que permeia todo escopo da sua existência.

No livro *Ensinando a transgredir* (2017), Bell hooks nos mostra como essa lógica dificulta avanços significativos na estruturação da universidade. De acordo com hooks, “[...] a cultura de dominação necessariamente promove os vícios da mentira e da negação” (2017, p. 44). Mentiras que aparentam ser inocentes, como: não existe mais racismo e sexismo nas universidades, pois todos têm oportunidades de igualdade social (exemplo: no departamento Y tem um professor negro, tem uma professora etc.); como se a proporcionalidade fosse fator de comprovação das inverdades que mascaram o real. Segundo hooks (2017), em um exame crítico no papel tradicional da universidade, no que tange a busca da verdade e partilha de conhecimento e informação, fica evidente que a imparcialidade não é o seu ponto forte (não existe neutralidade epistêmica) e que a “[...] supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade” (2017, p. 45). A autora identifica que o clamor pelo reconhecimento da multiculturalidade e da desconstrução das antigas epistemologias são construções necessárias que buscam dar uma ressignificação a uma academia enfraquecida, que precisa urgentemente despertar.

Antes de avançarmos na análise, é importante frisar que a educação que quase todos nós recebemos/receberemos não era, não é e nunca será politicamente neutra. A validade desta afirmação se dá no sentido de que a universidade quase sempre partilhou o conhecimento de modo a reforçar o colonialismo e a dominação, o que, portanto, não significa que não há ou nunca houve insurgências no interior dela, ainda que de forma tímida. Vale lembrar que, nessa relação de saber e poder, existe uma disputa de memória, ou seja, de narrativas históricas (a luta de classe pela história), na qual prevalece a epistemologia do vencedor. Bell hooks (2017) chama atenção ao fato de que a diversidade cultural não pode ser pensada apenas como se fosse um caldeirão de ideias ou um arco-íris coletivo no qual todos estariam unidos em suas diferenças e

felizes para sempre (uma espécie de “paz e amor”). Na verdade, esta “era a essência da fantasia colonizadora, uma perversão da visão progressista de diversidade cultural” (2017, p. 46-47).

Nos últimos anos, tornou-se comum a afirmação da necessidade de intensificar o debate sobre a diversidade do currículo, falar sobre o feminismo, racismo, etnias, culturas locais etc. Entretanto, a maioria dessas afirmações não passa de desejo liberal em querer promover certos tipos de acertos de contas (com os povos marginalizados, gênero) em que o objetivo principal é gerir os conflitos que advém dessas demandas da sociedade, de modo a criar maior harmonia e consenso entre as classes, raça e gênero. Tal mobilidade é essencial para o capital, pois permite-lhe uma articulação constante de adaptabilidade para a manutenção dos seus interesses.

Essa localização política, econômica e multicultural do nosso objeto de análise é fundamental para a compreensão da pluriversalidade epistêmica. De acordo com Peter McLaren, trabalhar a categoria de diversidade a partir da construção de harmonia é endossar um tipo de amnésia social, ou conforme coloca:

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo em que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais (MCLAREN *apud* HOOKS, 2017, p. 47).

Os antagonismos que a pluriversalidade acarreta são também um dos fatores do porquê desse tema ser bastante complexo e conseqüentemente ser evitado nas salas de aulas, pois se levamos em conta que a maioria dos professores formados na epistemologia eurocêntrica não estão preparados para tal embate, junta-se o elemento conservador (a velha guarda) que de certa forma se recusa à mudança. Para hooks (2017, p. 55, grifo nosso), “[...] à vontade de incluir os considerados “marginais” não corresponde à disposição de atribuir a seus trabalhos o mesmo respeito e consideração dados aos trabalhos de outras pessoas ou de autores ocidentais”.

Quem melhor capta essa realidade é o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoquel (2016), que no seu artigo “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI” apresenta um diagnóstico perspicaz sobre o eurocentrismo das

universidades: tendo como base argumentativa a ideia de que o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído às custas do genocídio/epistemicídio dos sujeitos coloniais. O autor nos convida a olhar tal fenômeno (o privilégio eurocêntrico) de maneira integral – de modo a compreendê-lo a partir de suas barbáries. A tese central do artigo é fundamentada na premissa segundo qual “a condição de possibilidade para o cartesianismo idolátrico dos anos 1640 que assume o olho de Deus e arroga-se o direito de dizer ‘penso, logo existo’ é o ‘extermino, logo existo’” (GROSFOGUEL, 2016, p. 25). Grosfoguel retira da filosofia cartesiana a consequência de que a substituição de Deus (cristão), como fonte de conhecimento para o cogito, produz uma equivalência na qual a universalidade, que até então pertencia apenas a Deus, no sentido de que nenhuma particularidade está além de qualquer condição da existência, agora o homem (qual homem?) também possui tais habilidades psíquicas.

Tal visão cartesiana está ancorada em dois elementos: primeiro, no seu dualismo ontológico (mente e corpo como substâncias separadas) que permite ao filósofo francês inferir que a mente não está determinada nem condicionada em relação ao corpo. Logo, é possível estar em um corpo marcado historicamente, politicamente, economicamente e, ainda assim, não ser afetado em relação às análises teórica ou ontológicas da vida, ou seja, o corpo em nada afeta a mente. Entretanto, sem o dualismo a mente estaria condicionada e determinada pelo corpo, o que poderia indicar “[...] que o conhecimento se produz a partir de um espaço particular do mundo e, assim, não existe produção de conhecimento não situada” (GROSFOGUEL, 2016, p. 28). O segundo elemento primordial do sistema filosófico cartesiano é o seu método, que se constitui como o único modo de o “cogito” alcançar a certeza do conhecimento, e este método é o solipsismo. A pergunta “como o ‘Eu’ pode enfrentar o ceticismo e ser capaz de alcançar a certeza da produção do conhecimento?” é respondida por Descartes, através de um monólogo interior do sujeito consigo mesmo. De acordo com Grosfoguel (2016), com o método do solipsismo, o sujeito pergunta e responde questões em um monólogo interior até alcançar a certeza do conhecimento. De forma certa, Grosfoguel pergunta “o que aconteceria se os sujeitos humanos produzissem um conhecimento dialógico, ou seja, em relações sociais com outros seres humanos?” e a resposta é que:

A principal implicação disso seria o desmoronamento da pretensão de um “Eu” capaz de produzir certeza em um conhecimento isolado nas relações sociais com outros seres humanos. Sem o solipsismo epistêmico, o “Eu” estaria situado nas relações sociais particulares, em contextos históricos e sociais concretos e, então, não haveria uma produção de conhecimento monológica, deslocada de lugar e antissocial. Se o conhecimento é produzido nas relações sociais particulares, ou seja, dentro de uma sociedade particular, então não se pode

argumentar que o “Eu” humano pode produzir conhecimento equivalente à visão do “olho de Deus” (GROSFOGUEL, 2016, p. 29).

A importância de René Descartes para a epistemologia ocidentalizada pode ser percebida 370 anos depois, pois as universidades ocidentalizadas continuam com o legado cartesiano e a utilizam como critério para validar a produção da ciência e do conhecimento. Ou seja, apesar de haver muitos críticos da filosofia cartesiana, ainda assim, as universidades continuam utilizando-o como critério para diferenciar o que é ciência ou não. Em outras palavras, a divisão sujeito-objeto, a objetividade entendida como “neutralidade” – o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial” desprovido de localização social, histórica, política, econômica e cultural, bem como a pseudouniversalidade, entendida como algo além da particularidade, “[...] continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas” (GROSFOGUEL, 2016, p. 30). Mais adiante mostraremos como isso se dá no currículo e na democratização de acesso.

Por ora, devido aos limites do artigo, não cabe uma análise profunda, basta apenas afirmar que, para o sociólogo porto-riquenho, o “penso, logo existo” só é possível a partir do “conquisto, logo existo”. Entretanto, o que conecta o “conquisto, logo existo” (Ego conquiro) com o “penso, logo existo” (Ego cogito) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “extermínio, logo existo” (Ego extermino). Isto é, o “extermínio, logo existo” se apresenta como condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre ambas as categorias (Ego conquiro e Ego cogito). A outra face desse privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica. “O privilégio epistêmico e a inferioridade epistêmica são dois lados da mesma moeda. A moeda é chamada racismo/sexismo epistêmico na qual uma face se considera superior e a outra inferior” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27). Poderíamos nos questionar sobre qual tipo de conhecimento é capaz de oferecer explicações sólidas? Será que um conhecimento poderoso ajudaria na superação da epistemologia da dominação?

Para nos ajudar na resposta de tais questões, invocaremos o sociólogo, político e ativista britânico Michael Young. Para Young (2007), a superação da epistemologia da dominação precisa vir da construção de um conhecimento poderoso que se refere “[...] ao conhecimento que pode fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294). Outro aspecto que o autor dá ao conhecimento poderoso é o seu caráter, independente de contexto (diferente do conhecimento que depende do contexto e do procedimental), o que o possibilita oferecer generalizações e universalidade, ou seja, trata-se de um conhecimento teórico capaz de oferecer explicações sólidas e universais. Percebe-se que Young entende e

compreende a tensão existente entre os objetivos de uma universidade que visa de um lado a emancipação e do outro a dominação e, consciente de tal tensão, ele procura uma forma de contemplar e diluir, ou ao menos sair da subjetividade epistêmica e abraçar a objetividade através de um conhecimento capaz de reconhecer o conhecimento local sem com isso o tomar como base de um currículo, mas, sim, como complemento na dinâmica pedagógica. Então, uma das questões que o autor coloca é justamente esta: “este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?” (YOUNG, 2007, p. 1297). A preocupação em relação à questão é de tentar atribuir à escola o papel de promotora da igualdade social através do currículo, na medida em que o conhecimento poderoso que é oferecido na escola alcance todos (principalmente aos alunos desfavorecidos). A ideia é elevar as condições de possibilidades dos alunos por meio da aquisição do conhecimento poderoso.

Entretanto, apesar da proposta de Young parecer interessante no que tange à diluição da tensão (emancipação e dominação), ainda assim, o conhecimento poderoso, conforme apresentado pelo autor, não é propício ou suficiente para contemplar a pluriversalidade epistêmica, justamente porque, ainda que aceite-se a produção teórica de um determinado “conhecimento poderoso” cujo o produto final e o valor intrínseco sejam capazes de responder às várias demandas da universidade, ela não poderá no seu todo desprender-se do seu contexto. Por exemplo, as teorias do contrato social, a história da filosofia, teorias da economia, teorias políticas e sociais. Tais conhecimentos que aparecem em quase toda parte do mundo não nasceram a partir de uma visão global, mas, sim, de uma visão particular e local, ou seja, Hobbes não pensou o contrato social com pretensões universais, mas locais; mesmo assim, quando é apresentado (pelos professores), ele aparece como universal. Não se trata, portanto, de invalidar tais conhecimentos, mas de encará-los a partir do processo geo-histórico. Por outro lado, a nossa crítica é direcionada justamente a esse tipo de pretensão epistêmica que, apesar de todo embelezamento teórico, não consegue esconder o seu caráter de dominação em relação a outros saberes.

Por isso, tanto Ramón Grasfoguel (2016) quanto Bell hooks (2017) apontam que a construção de uma universidade pluriversal passa pelo questionamento, criticidade e abertura para diálogos que criam clima de rigor intelectual. Por essas e por outras razões, afirmamos que vale a pena uma reflexão sobre a descolonização da universidade.

Descolonizando a universidade

No dia 09 de abril de 2015, na Cidade do Cabo, a estátua do colonialista (branco) britânico Cecil Rhodes caía diante de gritos e cânticos de vitórias dos estudantes, amplamente considerado como tendo estabelecido as bases legislativas para o apartheid na África do Sul. A universidade decidiu remover a estátua depois de vários protestos do movimento “RHODES MUST FALL”¹, o qual pedia que o ato fosse realizado, pois a estátua era um ícone do racismo. A presença da estátua na universidade era uma forma de humilhação e tormento mental de alunos negros e, portanto, não se poderia aceitar tamanha barbárie psicológica.

Por conseguinte, a aceitação acarretaria “a menos valia psicológica” (FANON, 2008), haja visto que eles sabiam quem essas imagens representavam. A remoção da iconografia tornou-se um marco histórico na luta contra a descolonização da universidade. Segundo Gebrial, o movimento tem alcançado várias partes do globo, isto é, “*campus organising had been growing globally – from Jawaharlal Nehru University in India to Amherst College in the US*” (GEBRIAL, et al., 2018, p. 19). Este episódio singular nos instiga a refletir sobre o papel da universidade na disseminação ou no combate ao racismo estrutural e como ela (a universidade) tem se tornado (é) um lugar de luta, em que não apenas as iconografias precisam ser questionadas, mas também as epistemologias que permeiam esses espaços teóricos.

Assim sendo, para refletir sobre a descolonização da universidade invocaremos dois autores cujas perspectivas, apesar de serem diferentes do ponto de vista contextual, apontam para uma mesma premissa: “a necessidade de descolonizar a universidade”. De um lado, temos o filósofo camaronês Achille Mbembe, com sua crítica em relação às universidades africanas (principalmente a sul-africana), no artigo “*Decolonizing the University: New directions*”; do outro lado está a antropóloga argentina Rita Laura Segato, residente no Brasil, com sua crítica sobre as universidades latino-americanas (principalmente a brasileira), no artigo “*Brechas descoloniales para una universidad nuestro americana*”.

¹ Rhodes Must Fall (Rhodes deve cair) foi um movimento de protesto que começou em 9 de março de 2015, originalmente dirigido contra uma estátua na Universidade da Cidade do Cabo (UCT) e que comemorava Cecil Rhodes. A campanha para a remoção da estátua recebeu atenção global e levou a um movimento mais amplo para “descolonizar” a educação em toda a África do Sul (e em toda parte da África). Em 9 de abril de 2015, após uma votação do Conselho da UCT na noite anterior, a estátua foi removida. O movimento também inspirou o surgimento de movimentos estudantis aliados em outras universidades, tanto na África do Sul quanto em outras partes do mundo.

Segundo Mbembe (2016), existe um consenso de que há algo de anacrônico ou ainda algo totalmente errado com várias instituições de ensino superior. Parte do que está errado com estas instituições é que elas são totalmente ocidentalizadas. Para Mbembe, ocidentalizadas significa que as instituições acadêmicas são setores locais de um modelo acadêmico dominante baseado em cânone epistêmico eurocêntrico, ou seja:

Um cânone eurocêntrico é um cânone que atribui a verdade apenas ao modo ocidental de produção de conhecimento. É um cânone que desconsidera outras tradições epistêmicas. É um cânone que tenta retratar o colonialismo como uma forma normal de relações sociais entre seres humanos, e não como um sistema de exploração e opressão” (MBEMBE, 2016, p. 32, tradução nossa).

Nesse sentido, de acordo com o autor, a parte problemática dessa tradição é que ela se tornou hegemônica e gerou práticas científicas, discursivas e configurações de interpretações que tornam difícil pensar fora dessa configuração. Por isso, “[...] toda e qualquer coisa ativa e articulada, pensada e imaginada fora dessa estrutura é rapidamente reprimida e excluída” (MBEMBE, 2016, p. 33, tradução nossa). Desse modo, por essas razões, o consenso emergente é que nossas instituições (africanas) devem passar por um processo de descolonização, tanto do conhecimento quanto da universidade como instituição. Dessa maneira, uma das primeiras áreas de interlocução para a descolonização da universidade, em que emerge uma perspectiva libertadora, será em relação à “democratização de acesso”. Sendo esta uma área chave quando se pensa sobre a democratização da universidade a partir da dimensão da inclusão social e do reparo histórico à população negra e indígena, que durante séculos lhes foi negada a possibilidade de ocupar e habitar os espaços acadêmicos.

Entretanto, a democratização de acesso não é apenas sobre a questão demográfica, mesmo que tal elemento constitua um dos pressupostos para a descolonização da universidade. A democratização de acesso é, antes, a possibilidade de habitar no espaço acadêmico sem ser constrangido por ser *Negro*, *Indígena*, *LGBT+*, *Mulher*, *Estrangeiro* etc.; é o modo de estar ali sem ser confundido. Em outras palavras, é “[...] a possibilidade de habitar um espaço na medida em que alguém possa dizer: ‘Esta é minha casa, eu não sou estrangeiro, eu pertencço a este lugar, isto não é hospitalidade, estar aqui não é caridade’” (MBEMBE, 2016, p. 30). Em resumo, a democratização de acesso é a busca pelo espaço seguro. A saúde dos autores da universidade também depende, de certa forma, do ambiente em que os diálogos ocorrem, pois ambientes heteronormativos, racistas e homofóbicos não possibilitam construções significativas.

Faz-se necessário recordar que Achille Mbembe (2016) usa o conceito “descolonização da universidade” no sentido de africanizar as universidades, como uma busca contínua que pressupõe uma perspectiva libertadora de modo a “nos vermos claramente em relação a nós mesmos e a outros seres no universo”. Segundo o autor, trata-se de responder a questões centrais das nossas lutas, como: o que fazer com o sistema de educação colonial herdado e a consciência que ele necessariamente inculca na mente africana? Que rumo um sistema educativo deve tomar na África que deseja romper com o neocolonialismo? Quais são as matérias as quais eles (os/as africanos/as) devem ser expostos e em que ordem e perspectivas? Tais questionamentos são importantes para compreender e “rejeitar a suposição de que o ocidente moderno é a raiz central da consciência e do patrimônio cultural da África. Em determinado sentido, trata-se de rejeitar que a África seja apenas uma extensão do ocidente” (MBEMBE, 2016, p. 35).

Invocando o escritor queniano Ngugi wa Thiong’o, Mbembe (2016), que argumenta que o apelo à descolonização (africanização) é um projeto de “recentralização”, em que a África deve ser colocada no centro, uma vez que a educação é um meio de conhecimento sobre nós mesmos, “[...] depois de nos examinarmos, irradiamos para fora e descobrimos pessoas e mundos ao nosso redor” (MBEMBE, 2016, p. 35). Nesse sentido, o projeto de descolonização parece apontar para duas etapas.

A primeira é sobre a crítica ao modelo acadêmico dominante, ou seja, é a luta contra a colonialidade epistêmica (segundo a concepção latino-americana), isto é, produção infinita de teorias baseadas na tradição europeia. Em última instância, os europeus e homens euro-americanos são quase sempre os produtores, os únicos aceitos como capazes de atingir a universalidade

[...] que envolve até certo ponto um determinado conhecimento antropológico que é um processo de conhecer os outros – mas que na verdade, é um processo que nunca reconhece plenamente esses outros como sujeitos pensantes e produtores de conhecimento (MBEMBE, 2016, p. 36).

Já a segunda descolonização é a tentativa de imaginar como poderia ser a alternativa a esse modelo, após feita a crítica. Segundo Mbembe (2016), citando o sociólogo português Boaventura de Sousa e o filósofo argentino Enrique Dussel, o conhecimento só pode ser pensado como universal se for pluriversal. Em outras palavras, isso ocorrerá se outros saberes também ocuparem esse mesmo espaço e forem reconhecidos como tal. Logo, para Mbembe, pluriversalidade significa um

processo de produção de conhecimento que está aberto à diversidade epistêmica. É um processo que não abandona necessariamente a noção de conhecimento universal para a humanidade, “[...] mas que o abraça através de uma estratégia horizontal de abertura ao diálogo entre as diferentes tradições epistêmicas” (MBEMBE, 2016, p. 37). Assim, para Mbembe, descolonizar a universidade é, portanto, reformá-la com o objetivo de criar um pluriversalismo cosmopolita crítico, menos provinciano e mais aberto – uma tarefa que envolve a refundação radical de nossas divisões disciplinares.

Análoga à perspectiva de Achille Mbembe está a antropóloga argentina Rita Laura Segato (2011) que, no seu artigo “*Brechass descoloniales para una universidad nuestro americana*”, nos apresenta uma crítica contundente em relação às universidades latino-americanas. Segundo Segato, a relação com a educação acadêmica convencional é tensa, entre a maioria do continente, isto devido à herança inadequada do cânone educacional clássico. Tal como Mbembe, que reconhece que existe algo de incômodo no atual modelo acadêmico herdado (no caso das universidades africanas), Segato também reconhece que existe esta preocupação ou desconforto nas universidades latino-americanas. Todavia, a autora argumenta que a educação é um direito de todos e que, desse modo, qualquer grupo ou setor da sociedade tem os mesmos direitos e devem, de certa forma, se sentir representados, reconhecidos e aceites, ainda que ela reconheça que alguns setores são excluídos em consequência do racismo da sociedade.

Na secção sobre “Racismo acadêmico em nível internacional”, Segato (2011, p. 10) argumenta que

O fato inapelável de que somos percebidos como emanações da paisagem geopolítica à qual pertencemos e com referência à posição histórica dessa paisagem atinge e contamina o trabalho intelectual e atribuição de valor à nossa produção acadêmica.

Assim, a posição histórica de colonizado e, conseqüentemente, de subalternidade coloca as produções intelectuais do Sul em um nível baixo, se comparado com as produções dos intelectuais do Norte. Ambas não são equivalentes do ponto de vista valorativo, sendo que uma é a distribuidora e a outra, por sua vez, é a consumidora. O interessante nessa percepção é que a mesma estrutura é reproduzida a nível local, de maneira que determinados saberes, ou culturas, ocupam lugares centrais-delimitadores, enquanto outros, dada a sua estratificação, permanecem como místicos, intuitivos, extremamente afetivos e, de certa forma, desprovidos de racionalidade. Tais

características das universidades latino-americanas (em especial a brasileira) parecem demonstrar traços de alienação em relação à modernidade dos países centrais.

Curiosamente, aceita-se a falta de reciprocidade, quando de bom grado procura-se manter nos textos do Sul recortes referenciais do Norte, ou quando, conforme afirma a antropóloga argentina, “[...] alimentamos nossos textos, muitas vezes sem necessidade real, com recortes e referência de autores do norte, com a pretensão de nos afiliar com suas genealogias intelectuais em uma ficção de pertencimento não validada por sua contraparte” (SEGATO, 2011, p. 11). Em outras palavras, trata-se de bater às portas do Norte pedindo abrigo e adaptando a linguagem, a tecnologia de produção textual, retórica argumentativa, elencos de citações e um mimesis forçado de prestígio projetado para simular uma inclusão inexistente. Assim sendo, para romper com esse imaginário dominante nas universidades, e entre outras razões, a autora propõe quatro lacunas descoloniais que podem ser abertas na educação para democratizá-la: direito à educação; educação para direitos; direito nas práticas educacionais; e, por fim, o direito ao controle social dos conteúdos e métodos de ensino da educação a cargo do sujeito enraizado em sua comunidade.

A primeira lacuna compreende ações afirmativas e investimentos de recursos públicos. Segundo Segato, a educação, em todos os níveis, pode ser entendida como “[...] instituição por excelência que avalia geração após geração, pela pedagogia eurocêntrica da raça” (SEGATO, 2011, p. 16). Logo, ao forçar o escurecimento da instituição acadêmica, tocaremos no músculo do braço ideológico que sustenta a colonialidade do poder.

A segunda lacuna, a educação para direitos, é, para a autora, o que ocorre com as universidades eurocêntricas que não formam sujeitos responsáveis por suas comunidades, muito menos ativos no cuidado da sociedade e da natureza. Ao contrário, formam o sujeito para o mercado e para funcionar dentro das leis produtivistas. Para contrariar tal perspectiva, uma parte da educação “[...] deve ser voltada para trabalhar a noção de responsabilidade, impulso ético e ativismo vinculado à expansão constante dos direitos existentes” (SEGATO, 2011, p. 19).

Já a terceira lacuna diz respeito aos direitos nas práticas educacionais. Nesse caso, a primeira lição de uma aula é a lição de pluralismo democrático. Para a autora, a pedagogia por excelência reside na natureza exemplar que emana do comportamento do professor e dos líderes institucionais. Expressões que inibem ou maltratam a pluralidade de presenças na sala, desvalorizando e intimidando não-brancos, ou aqueles que praticam uma religião de origem indígena ou africana, devem ser rejeitadas.

Por fim, a quarta lacuna está relacionada ao direito ao controle social dos conteúdos e métodos de ensino da educação a cargo do sujeito enraizado em sua comunidade. Para Segato, um projeto de educação que pretende ser intercultural deve atentar para a intervenção dos interesses e a perspectiva dos autores (principalmente os estudantes) do sistema educacional nas decisões sobre o que será ensinado e como será ensinado. Isso porque a interculturalidade significa que os conhecimentos canonizados pelo Estado, representado localmente pela universidade, “[...] podem ser transformados à medida que novos sujeitos coletivos entram na educação e são, nos espaços de ensino reconhecidos como tal” (SEGATO, 2011, p. 21).

Dessa forma, a segunda área de interlocução para descolonização da universidade é a área dos “currículos”. Nenhum assunto causa mais tensão nos docentes do que a questão dos currículos. A tensão parece recair sempre na indagação (ilegítima) “por que mudar o cânone?”, como se tal fato fosse um processo imutável, como se toda verdade estivesse contida e acabada nos textos clássicos. O que se percebe nestas lutas é que a construção de um currículo, em qualquer nível de ensino, é produto de uma luta pelo poder e essa compreensão, às vezes, passa despercebida nos debates. Como Gebrial *et al.* (2018, p. 26, tradução nossa) bem afirmam que

Em vez disso, parece um processo “natural”, no qual cânones disciplinares e enquadramentos narrativos surgem através de meios apolíticos “racionais” que não precisam ser examinados: na verdade a própria pretensão de grandeza apolítica é em si a característica definidora do cânone.

O silêncio dos currículos em relação a alguns pontos cruciais apaga ativamente a história da violência. O questionamento que se coloca é: como são tomadas as decisões dos currículos nas universidades? Quem decide o que é importante para o currículo e com base em quê? Leva-se em consideração a diversidade e o contexto sociocultural da sociedade e que a universidade está inserida? Existe nestes processos uma intenção de desconstrução da colonialidade ou uma intenção de sua perenização? O que é omitido dos currículos e por quê? Qual é o objetivo do sistema educacional: perpetuar estruturas de poder e normas existentes ou equipar os alunos com as ferramentas para questioná-los?

Essas questões de um currículo branco afetam – e implicam – o mundo exterior à instituição. Não se trata apenas de diversidade ou de inclusão de certos autores não-brancos nos currículos, mas, sim, de questionar como os fundamentos tidos como intocáveis foram postos, quem os nomeou e os classificou como cânone e à custa de

quem? “Se por um lado entender isso é essencial para combater essa ordem de coisas, por outro lado, é precisamente ao combater essa ordem que começamos a entendê-la bem” (SEGATO, 2011, p. 2). As chamadas guerras culturais de meados do século XX (EUA) em que por meio das reações de movimentos sociais “[...] foram criadas várias disciplinas: estudos afro-americanos, estudos feministas, estudos da sexualidade, estudos de culturas não ocidental etc.” (TERRA, 2014, p. 85) são exemplos práticos de um processo de descolonização da universidade através do currículo.

Assim sendo, podemos propor que as formulações próprias do nosso pensamento precisam ser descentralizadas para alcançar o pensamento do outro em um processo de alteridade radical. Esse movimento, em particular, pressupõe que a alteridade demanda uma descolonização na geopolítica do conhecimento, uma vez que não existe certo “mito ocidental de neutralidade e objetividade na produção epistêmica, pois ela está marcada geo-historicamente, isto é, caracterizada pelo lugar de enunciação que é produzido” (DANTAS, 2018).

(In)Conclusão

Neste pequeno processo explicativo, procurou-se apresentar de forma sistemática uma breve contemplação dos pressupostos que constituem a pluriversalidade epistêmica e, por conseguinte, a descolonização da universidade. Tal estruturação assenta-se na premissa sendo que a desconstrução que se propõe visa uma educação que contemple o pluralismo cultural em todos os níveis, não na forma de substituição do modelo vigente ou segundo o feito “Robin Hood” (CANDAU, 2016), mas, sim, de reparação histórica. Uma educação que busca incluir, restituir e possibilitar que culturas (saberes) antes marginalizadas possam reverberar os mesmos recintos teóricos e práticos no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, é justamente a “[...] inclusão da diversidade cultural que pode transformar construtivamente a academia” (HOOKS, 2017, p. 49). Logo, a necessidade de uma descolonização epistêmica/universidade passa pela desconstrução na aprendizagem, através do processo de aprender a desaprender. É, em suma, um ato de “desobediência epistêmica” (MIGNOLO, 2017). E, portanto, apresenta-se como uma possibilidade de diálogo na medida em que descolonizar a universidade pressupõe um processo de ressignificar, reescrever e valorizar o que somos, re-conhecer/desejar o outro e ir ao alcance da alteridade. Isto é, colocar a pluriversalidade a serviço da ética e da luta social, tendo o indivíduo como o bem maior.

Referências

- CANDAU, V. M.F. Cotidiano escolar e práticas Interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- DANTAS, L. T. F. **Filosofia desde África**: perspectivas descoloniais. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em filosofia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.
- GEBRIAL, Dalia et al. **Decolonising the University**. London: Pluto Press, 2018.
- GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>>. Acesso em: 04 abr. 2021.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.
- MALDONADO, Nelson Torres. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: Modernidade, império e colonialidade, In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula et al. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- MIGNOLE, Walter D. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Gragoatá**, n. 22, p. 11-41, 1. sem. 2007. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.
- MBEMBE, Achille Joseph. Art & Humanities in Higher Education. **Decolonizing the university**: New directions, Johannesburg, v. 15, p. 29-45. 2016. Disponível em: <http://www.historicalstudies.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/149/Decolonizing%20the%20university%20New%20Directions%20-%20Achille%20Joseph%20Mbembe.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- MBEMBE, Achille Joseph. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.
- SEGATO, Rita Laura. Brechas descoloniais para una universidad nuestro americana. **Observatório da jurisdição constitucional**, Brasília, IDP, 5, 2011/2012. Disponível em: <<https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/685>>. Acesso em: 14 set. 2020.
- TERRA, Ricardo. A Universidade entre a Excelência administrada e o social- desenvolvimentismo. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 100, p. 81-95, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/sngJsxK347rTsCzjvXynqzc/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

Extensão universitária: uma via de mão dupla para a emancipação

Eliano Marcelino Koch*

Introdução

A extensão universitária, tema central deste trabalho, desde a sua origem na Inglaterra, em meados do século XIX, não teve um programa único em termos de objetivos a atingir e, mais especificamente no Brasil, passou por diversas mudanças e com objetivos que, por vezes, interessavam e ainda interessam mais a certos grupos do que à formação acadêmica ou emancipatória da sociedade, pagadora de impostos (SAVIANI, 1985). Na universidade dá-se muita importância ao ensino e à pesquisa e, por conseguinte, em certos momentos e locais acadêmicos, a extensão universitária, prevista em lei no Brasil, é vista como a “prima pobre”, ou seja, sem relevância. É preciso, pois, não deixar de refletir sobre a indissociabilidade entre estes três elementos constitutivos do ser universitário porque o que está em jogo é a autonomia universitária.

Daí a relevância da Extensão enquanto elemento de formação das pessoas, mas principalmente enquanto espaço onde se pode exercer uma práxis interativa que alia o conhecimento acadêmico, a educação e a sabedoria popular, promovendo assim uma visão mais ampla da sociedade em que vivemos (MEDEIROS, 2017, p. 14).

Após revisão bibliográfica de autores, como Adorno (1985; 1995; 2010), Saviani (1985; 1996) e Santos (2011), que se preocupam com o papel das universidades para a formação e emancipação, este trabalho foi dividido em dois momentos.

Para pensar a vocação extensionista das universidades, resgatamos alguns elementos históricos e legais, no Brasil, sobre a extensão universitária, considerando que “[...] o processo histórico influencia diretamente nas questões das políticas

* Mestrando em Educação (PPGE-UDESC) na linha de pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia. Membro do Grupo de Pesquisas Nexos – Sul. Orientado pela Professora Doutora Roselaine Ripa. Graduado em Filosofia (2011) pela Faculdade São Luiz. Licenciado em Filosofia (2015) pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Licenciado em Pedagogia (2021) pela Faculdade da Lapa (FAEL). Professor efetivo do Estado de Santa Catarina.
E-mail: eliano.marcelinok@gmail.com

educacionais e nas concepções vigentes da extensão universitária” (KOCHHANN, 2017, p. 547).

Em um segundo momento, trazemos as contribuições de autores, de lugares tão distintos e de épocas diversas, que concordam que a universidade e a sociedade se retroalimentam por meio da extensão e que esta é um caminho de mão dupla para a emancipação humana. São eles: os frankfurtianos Theodor Adorno e Max Horkheimer, o brasileiro Dermeval Saviani e o português Boaventura de Sousa Santos. Os três autores nos apresentam caminhos e conceitos distintos para pensarmos uma concepção de extensão universitária para o nosso tempo.

Alguns apontamentos históricos da extensão no Brasil

O termo “extensão universitária” surgiu pela primeira vez na legislação educacional brasileira, em 1931, com o Decreto-Lei nº 19.851, no Estatuto da Universidade Brasileira. Este previa um caráter assistencialista e de prestação de serviço das Instituições de Ensino Superior (IES) por meio da extensão, tendo como plano de fundo as relações sociais vigentes da época, com divulgação e formação técnica de mão de obra (KOCHHANN, 2017). Era, portanto, uma visão pragmática e utilitarista das ações das universidades junto à comunidade externa. Nogueira (2013) demonstra que antes desse período, no Brasil, já em 1911, houve atuações das universidades que tinham características de extensão como, por exemplo: a antiga Universidade de São Paulo, que realizava diversos cursos e conferências para a população em geral, e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e a Escola Agrícola de Lavras, que ofereciam cursos aos produtores rurais, com assistência técnica.

Dos três elementos que caracterizam a universidade, a pesquisa, o ensino e a extensão, a lei nº 5.540, de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, durante a Ditadura Militar tornou estes três elementos mais visíveis, mas ainda não havia desvincilhado a extensão de sua práxis assistencialista. O artigo 20 preconizava que “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968). É nesse contexto que surge o Projeto Rondon, criticado por Saviani (1985), como veremos adiante. O Projeto foi criado em substituição à UNE, promovendo, com isso, a desarticulação do movimento estudantil.

O Projeto Rondon foi lançado oficialmente em um evento na Universidade do Estado Guanabara, em 1966, onde se discutia a questão da educação e segurança nacional. Instituído oficialmente em nível nacional por meio do Decreto nº 62.927, de 23 de junho de 1968, vinculado ao Ministério do Interior, tem seu fundamento filosófico baseado em um decálogo de princípios marcado pelas ideias de desenvolvimento e segurança nacional. Os estudantes são recrutados para as chamadas “Operações Nacionais”, de cunho assistencialista, sem participação das unidades acadêmicas das universidades, constituindo, portanto, ações de extensão desvinculadas das demais atividades acadêmicas – o ensino e a pesquisa (NOGUEIRA, 2013, p. 35).

Por isso que a lei nº 5.540/68, por mais que já previa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estava ainda relacionada ao plano de desenvolvimento do Estado, com um caráter provisório e inorgânico de assistencialismo (KOCHHANN, 2017).

Com a redemocratização, na década de 80, o papel da universidade foi amplamente debatido, como veremos adiante, na concepção de Saviani (1996). Nesse contexto, a sociedade passou a exigir um compromisso social maior das universidades.

A Constituição Federal de 1988, sensibilizada com os anseios da sociedade, ao defender a autonomia universitária, reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em seu artigo 207: "As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988). Com isso, fica evidente que a extensão universitária é tratada como um princípio que promove a democracia em um país, pois onde o conhecimento é para poucos, trancado dentro do ambiente universitário ou, mesmo que divulgado este conhecimento, seja de uma única via, ou seja, da universidade para a sociedade, reina a injustiça e a unilateralidade do conhecimento.

A partir da regência da Constituição Federal, outras legislações específicas sobre a inseparável relação entre ensino, pesquisa e extensão foram se construindo. Uma delas, a curricularização da extensão, regulamentada pela resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, regimenta o que está disposto na meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre os anos 2014-2024: “[...] assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, não paginado).

Dessa forma, evidencia-se o poder transformador das universidades com a produção, divulgação dos conhecimentos e escuta da sociedade por meio da extensão.

Neste espírito de redemocratização do país, onde os ambientes acadêmicos possuíam enorme importância, autores ligados à Teoria Crítica procuraram contribuir com a missão universitária, como veremos adiante, no intuito de que a educação fosse autônoma e emancipadora.

Dermeval Saviani e sua concepção de universidade e de extensão

Saviani, em uma palestra para jovens universitários que se preparavam para desenvolver programas de assistência comunitária pelo Projeto Rondon, começa criticando a lei nº 5.540, de 1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, pois esta, ao tratar da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, incorre no risco de transformar uma coisa em outra, porém, o autor ressalta que cada função tem a sua especificidade, ou seja, possuem funções próprias. Caso algum dos elementos que compõem o “tripé universitário” se converta em outro pode ocorrer uma “hipertrofia de um em detrimento do outro” (SAVIANI, 1985, p. 47), na qual o ensino pode se tornar pesquisa e a pesquisa ser transformada em ensino.

Penso ter esclarecido a diferença entre o ensino e a pesquisa, a saber: o ensino (universitário) se destina à formação de profissionais de nível superior e, como tal, se centra basicamente na transmissão do saber; já a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos, à ampliação da esfera do saber humano (SAVIANI, 1985, p. 48).

Além do ensino e da pesquisa, a terceira função da Universidade é a extensão. Ela é quem articula os conhecimentos pesquisados e ensinados com a sociedade, fazendo com que a Universidade não seja um gueto e que eleve o nível cultural da sociedade (SAVIANI, 1985).

Exemplos de pesquisas não faltam quando não há interação entre o tripé existencial de uma universidade, pesquisa, ensino e extensão. Duas pesquisas universitárias, que serão descritas logo a seguir, revelam uma falta de sensibilidade social ou que não se preocupam com o que de mais urgente há na sociedade, como a fome, falta de saneamento básico etc.

Matemáticos britânicos desenvolveram uma fórmula para deixar a decoração da árvore de Natal mais harmoniosa. Segundo eles, para encontrar o número ideal de bolas, a pessoa deve extrair a raiz quadrada de 17, dividir o resultado por vinte e multiplicar pela altura da árvore. O cálculo que irá determinar a proporção perfeita entre a quantidade de bolas, tamanho das fitas e folhas da árvore, não

precisa ser feito à mão. No site da Universidade de Sheffield, os pesquisadores disponibilizaram a fórmula em uma calculadora que poderá ajudá-lo a se preparar para o próximo Natal.

[...]

Cientistas descobriram que a velocidade ultrassônica com a qual o som se propaga quando alguém corta um pedaço do cheddar muda de acordo com a temperatura do queijo. E, de acordo com os pesquisadores, o melhor intervalo de temperatura para se medir a velocidade ultrassônica é entre 0 e 17 graus. Segundo o estudo, quando o cheddar está a uma temperatura de 0 grau, a velocidade ultrassônica é de 1.590 m/s. Já a 35 graus, a velocidade vai para 1.696 m/s. O estudo ainda determinou que a causa de tal variação pode ser o derretimento da gordura do cheddar (RUIC, 2013, não paginado).

O próprio Saviani (1985) cita na palestra o caso de universidades brasileiras pesquisando como as galinhas produzem mais em regiões polares, sendo que no Brasil não há região polar.

Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para elevação geral do nível de vida desta sociedade (SAVIANI, 1985, p. 55).

A partir destas reflexões, Saviani critica a concepção extensionista do projeto Rondon por conter uma visão assistencialista: “[...] isto quer dizer: aqueles que têm, aqueles que sabem, prestam assistência àqueles que não têm, àqueles que não sabem” (SAVIANI, 1985, p. 54). Isso, para o pedagogo brasileiro, tem uma íntima relação com a concepção que temos de universidade.

Saviani afirma que são abstratas muitas denominações sobre o que é universidade, pois “[...] nelas o produto aparece separado do produtor, o resultado é visto abstração feita do processo que o gerou” (SAVIANI, 1996, p. 73). Para exemplificar tais denominações, o autor destaca: “[...] é o lugar da alta cultura”; “reunião de escolas da ordem mais elevada, cujo ensino abrange todos os ramos da instrução superior”; “organização destinada ao ensino superior, composta de número variável de escolas ou faculdades [...]” (SAVIANI, 1996, p. 72).

Saviani, portanto, tenta responder, ao promover a reflexão sobre as ações extensionistas, “o que é a universidade?”. E, para isso, provoca-nos a pensar em outra questão, urgente ainda hoje: “como é produzida a universidade?”. O autor afirma que a

resposta a esta questão está relacionada ao fato de como produzimos a nossa existência, ou seja,

No processo de produção de sua existência os homens produzem, simultaneamente e em ação recíproca, as condições materiais (agricultura, indústria, trabalho produtivo em geral) e as formas espirituais (ideias e instituições) que se estruturam organicamente de modo a constituir a sociedade concreta (SAVIANI, 1996, p. 73).

Cada aspecto da vida – o econômico, o social, o cultural e o político – está relacionado um com o outro e, portanto, sintetiza a sociedade em seu conjunto. Diante dessa premissa, “A Universidade, enquanto instituição, é produzida simultaneamente e em ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais” (SAVIANI, 1996, p. 74). Mas, no momento da satisfação de nossas necessidades, grupos com interesses múltiplos se apropriam de nossas condições, inclusive do saber e até do modo como produzimos este saber.

Mas na medida em que esse saber é assim elaborado, ele é apropriado por determinados grupos, pelas elites, que se investem não apenas como a proprietária do saber, mas como a fonte do saber, e transformam a verdadeira fonte do saber em ausência de saber (SAVIANI, 1985, p. 56).

Porém, a universidade é cooptada pelo capital como uma forma de dominação, pois o conhecimento, afirma Saviani, foi sequestrado dos trabalhadores pela concepção taylorista de trabalho, que “[...] se apropria do saber dos trabalhadores [...] devolvendo-lhes na forma parcelada, o que quer dizer que só os capitalistas [...] passam a dominar o saber em seu conjunto” (SAVIANI, 1985, p. 58). O saber é quem transforma os objetos, portanto, o saber é considerado pelo capital privado uma propriedade privada e não deve estar sobre a autoridade de quem produz, caso contrário, a crítica, a contestação viria à tona e a essência do modo de produção capitalista “iria para o ralo” e, por isso, o taylorismo parcelou até mesmo o conhecimento.

Diante disso, o saber elaborado nas universidades está diante da seguinte questão: a que grupo ele pretende favorecer? O projeto Rondon, por exemplo, segundo Saviani (1985, p. 62), “[...] não continha um elemento básico que é a inserção cultural [...] e seu assistencialismo acabava por ser uma forma colonialista, imperialista, [...] impondo padrões externos à própria comunidade”.

Portanto, fica claro para o pedagogo brasileiro que a extensão universitária deve ser uma forma de ouvir a comunidade e partir dos conhecimentos elaborados por ela também, como pensa o português Boaventura de Sousa Santos, conforme veremos a seguir, no intuito de estar preocupada com os problemas reais que a sociedade está reclamando.

A legitimação da universidade: uma discussão a partir de Boaventura de Sousa Santos

Boaventura defende acesso à universidade, pesquisa-ação, ecologia dos saberes, universidade e escola pública, a extensão como algumas das áreas de luta pela legitimação da universidade. Porém, alerta-nos de que no serviço prestado à sociedade, como, por exemplo, “[...] “incubação” da inovação; promoção da cultura científica e técnica; actividades culturais no domínio das artes e de literatura” (SANTOS, 2011, p. 74), por meio da extensão pode desembocar em uma privatização secreta mediante à arrecadação de recursos extraorçamentários e, com isso, estar a serviço do capitalismo global.

Para afastar esta pretensão,

[...] as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (SANTOS, 2011, p. 54).

O autor português reflete sobre a ideia de que até mesmo nas universidades há relações de poder e os poderes econômicos, empresariais e mercantis, que cada vez mais querem dominar as tecnologias educacionais, os currículos e as metodologias de ensino, só serão combatidos com a produção de novos conhecimentos, que ele chama de ecologia dos saberes.

Boaventura de Sousa Santos, quando esteve no Brasil para uma pesquisa, ao observar a favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro, na década de 70, defende que existem outros conhecimentos fora da universidade muito úteis que, sem a extensão universitária, não há como apreendê-los e, sem isso, há muitos processos de exclusão que podem começar quando o conhecimento é determinado pelo gabinete de uma universidade para atender a setores específicos da sociedade (SANTOS, apud CARNEIRO, 2014).

Por fim, Santos está interessado em promover uma oxigenação dos conhecimentos que são produzidos na universidade, criticando aquilo que ele chama de exclusivismo epistemológico ou de importação dos conhecimentos produzidos do norte para o sul.

[...] instituições de pesquisa e universidades, [...] o conhecimento por elas produzido tem sido também usado de forma subversiva através da sua apropriação por movimentos sociais do Sul e pelos seus aliados e da sua reinscrição noutras constelações de saber-poder (SANTOS, 2005, p. 44).

Sendo assim, Santos (apud CARNEIRO, 2014) defende a ideia de uma universidade de fora para dentro ou de contrauniversidade, onde os conhecimentos não formais ou acadêmicos, aqueles dos indígenas, dos movimentos populares, das favelas etc., possam ter espaço e dar uma resposta a alguma necessidade social.

A extensão universitária como forma de resistência à razão instrumental: reflexões a partir da Escola de Frankfurt

Theodor W. Adorno e Max Horkheimer analisaram historicamente, filosoficamente e sociologicamente o conceito de razão e conceberam, em 1947, o conceito de razão instrumental para refletir sobre a ambiguidade do conceito de razão. Esta, ao mesmo tempo em que se mostra como um avanço, uma ferramenta para a busca da felicidade, como preconizou o filósofo Aristóteles, por exemplo, por outro lado pode se tornar instrumento de dominação, como demonstram os filósofos frankfurtianos, a partir das consequências percebidas dos avanços da razão iluminista que submeteu a razão a uma dimensão utilitarista e alienante das massas: “[...] o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 46).

Mais e mais os indivíduos, nas sociedades modernas mecanizadas, foram se submetendo aos processos econômicos e sociais e, conseqüentemente, tiveram que identificar-se com as criações da Indústria Cultural, outro conceito elaborado pelos filósofos Adorno e Horkheimer, em 1941, para explicar a submissão aos processos industriais/mercadoológicos de falsas necessidades, padronização estética para consumo, homogeneização da vida etc. “A vida do capitalismo tardio é um rito permanente de iniciação. Todos devem mostrar que se identificam sem a mínima resistência com os poderes aos quais estão submetidos” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 201). Portanto, nada foge do poder da Indústria Cultural, até mesmo as

universidades quando são manipuladas ou se sujeitam às regras do mercado, por exemplo.

A universidade, para os frankfurtianos, mais especificamente para Adorno e Horkheimer, pode tornar-se um instrumento de cultura de massa caso não tenha engajamento social ou fique alienada às questões reais de sua sobrevivência e, por conseguinte, pode se tornar um instrumento de poder, elitizando-se e distanciando-se socialmente.

Para Adorno, no texto *Teoria da Semiformação*, as

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 ele (ADORNO, 2010, p. 08).

Para o frankfurtiano, a educação não pode estar submetida a modelos pré-estabelecidos ou estar presa às suas verdades, fechada em seu mundo, sem criticidade ou reflexão sobre seu fazer educacional. Dessa maneira, Zuin (2016) comenta que quando a teoria e a prática educacional formam um hiato, ou no momento em que a teoria é submetida a um imediatismo, ocorre o embrutecimento educacional, pois, para Adorno, a educação vai além do mero momento do ensino quando “A formação que se esquece disso, que descansa em si mesma e se absolutiza, acaba por converter-se em semiformação” (ADORNO, 2010, p. 10).

A razão instrumentalizada dificulta a emancipação humana, pois o indivíduo, à praticamente tudo, é submisso; “O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações” (ADORNO, 1995, p. 181). Por isso, até mesmo na universidade, a individualidade pode ser atomizada pela cultura de massa que se impregna nos diversos campos da vida social.

Cada instrumento da cultura de massa serve para reforçar as pressões sociais sobre a individualidade, impedindo qualquer possibilidade de que o indivíduo de alguma forma se preserve diante de toda a maquinaria atomizante da sociedade moderna (HORKHEIMER, 2015, p. 174).

Porém, por mais que tenham assumido uma visão pessimista da realidade, não podemos perder de vista que os frankfurtianos colocam a esperança na educação como meio para que Auschwitz nunca mais ocorra (ADORNO, 1995). É por meio de uma educação emancipadora, resistente, crítica, contraditória e que dialetize a realidade que deve ser o norte de uma extensão universitária em uma perspectiva de reflexão a partir dos frankfurtianos.

Considerações finais

Este trabalho procurou refletir, historicamente e conceitualmente, sobre alguns aspectos envolvendo a extensão universitária.

A história da extensão no Brasil nos mostra que ela é dinâmica, mas, por ser assim, não podemos nos descuidar, pois, dessa forma, grupos com interesses múltiplos a utilizam para seus interesses, em detrimento do bem comum e, consecutivamente, da emancipação humana.

Posteriormente, orientamo-nos por algumas reflexões acerca do tema a partir de autores, como Saviani (1985; 1996), Adorno (1985; 1995; 2002) e Santos (2005; 2011). Eles nos mostram que por trás da discussão sobre a real missão da extensão universitária está o debate sobre o papel das universidades. Todos nós, de alguma forma, estamos sujeitos a ela, pois o conhecimento que é difundido é por ela pesquisado e ensinado. E esta simbiose entre ensino e pesquisa terá caminhos distintos a depender de como a universidade encara a sua extensão.

Fica evidente, após este caminho, que a extensão não é ou não deve ser concretizada por meio apenas de leis ou decretos. Pelo pouco que vimos na história, na legislação e nas reflexões as suas interpretações e ações são diversas e podem até ser desvantajosas. É preciso crer que a extensão é a via de mão dupla para a emancipação. Crer na real existência da extensão, com a sociedade e para a sociedade, sem pragmatismos ou outros “ismos”, é acreditar em dias melhores.

Referências

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Emancipação e educação**. 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: 20 dez. 2021.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 169-214.

Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6008206/mod_resource/content/1/Teoria%20da%20cultura%20de%20massa%20by%20Luiz%20Costa%20Lima.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 7-40. [Coleção: Educação Contemporânea].

BRASIL. Lei 5.540/1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRASIL. Lei Federal 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25 de jun. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 19 abr. 2022.

CARNEIRO, F. F. F.; KREFTA, N. M.; FOLGADO, C. A. R. A Praxis da Ecologia de Saberes: entrevista de Boaventura de Sousa Santos. **Tempus – Actas De Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. 331-338, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.18569/tempus.v8i2.1530>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

KOCHHANN, Andréa. A extensão universitária no Brasil: compreendendo sua historicidade. In: Semana de Integração, 6. **Anais...** Inhumas: UEG, 2017. p. 546-557.

MEDEIROS, Márcia Maria de. A extensão universitária no Brasil: um percurso histórico. **BARBAQUÁ**, v. 1, n. 1, p. 9-16, 2017.

NOGUEIRA, M. D. P. (Org.). **Avaliação da extensão universitária**: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão. Belo Horizonte: FORPROEX/CPAE; PROEX/UFMG, 2013.

RUIC, Gabriela. 5 estudos científicos insólitos. **Revista Exame**, São Paulo, 13 set. 2013. Disponível em: <<https://exame.com/ciencia/5-estudos-cientificos-insolitos/>>. Acesso em: 17 maio 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4253190/mod_resource/content/1/A%20Universidade%20no%20Século%20XXI.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza, MENESES, Maria Paula, NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: A diversidade epistemológica do mundo IN: SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Extensão universitária: uma via de mão dupla para a emancipação

DOI: 10.23899/9786586746198.3

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1985. [Polêmicas do nosso tempo].

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ZUIN, A. Álvaro S. Educação e emancipação: Adorno, crítico da semicultura. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 72–84, 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644192>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

Do autoritarismo à autonomia: o diálogo como estratégia para a participação estudantil

Nataliê Andiará Be Cardoso*

Introdução

O intuito deste trabalho é tecer aproximações entre Maurício Tragtenberg, Paulo Freire, Vitor Paro e Walter Benjamin a fim de tensionar elementos da cultura escolar forjados por práticas autoritárias e trazer o diálogo como estratégia na estruturação de intervenções pedagógicas que favoreçam a autonomia e a participação estudantil.

Sendo assim, na primeira seção, denominada *Do autoritarismo à autonomia: desafios e possibilidades*, apresentamos a gestão democrática como premissa para a participação coletiva nas decisões da escola e demarcamos algumas contradições que circundam o autoritarismo e a autonomia, o discurso e a prática pedagógica, problematizando os elementos que compõem a cultura escolar. Na segunda seção, denominada *O diálogo como estratégia para a participação estudantil*, busca-se elucidar ações que favorecem a construção da autonomia e a participação estudantil à luz de experiências da pedagogia libertadora e libertária. Na última seção, *Tecendo algumas considerações*, demarca-se a importância dessa discussão ocupar centralidade frente às relações escolares e provocar sua ampliação na construção de uma educação crítica.

Do autoritarismo à autonomia: desafios e possibilidades

Compreender os fundamentos da pedagogia libertária e libertadora¹ como uma construção histórica intimamente articulada às questões sociais, políticas e

* Mestranda do PPGE UDESC, participante do Grupo de Pesquisa Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar - Sul. Pedagoga com habilitação em supervisão escolar pela UDESC (2006) e servidora pública de carreira na rede pública municipal de Florianópolis (2010), com experiência na educação infantil e educação fundamental. Assessora técnico-pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis na articulação da formação continuada dos Especialistas em Assuntos Educacionais do Ensino Fundamental; em assessoramento pedagógico às unidades educativas; na coordenação de projeto intersetorial sobre saúde mental; no Programa Saúde na Escola e na coordenação de encontros formativos com Grêmios Estudantis.

E-mail: natiandiará@hotmail.com

¹ De acordo com Libâneo (2014), a pedagogia progressista é dividida em três tendências: libertadora, libertária e crítica-social dos conteúdos. A tendência libertadora ocorre eminentemente em espaços não formais e, por meio da visão crítica, questiona a realidade e, a partir da consciência dessa realidade, passa a transformá-la. A tendência libertária busca a transformação da personalidade do estudante pela liberdade e autogestão, alterando e construindo coletivamente outros sistemas e mecanismos de

econômicas em diferentes contextos, possibilita-nos traçar relações com a gestão democrática e a participação dos estudantes no contexto escolar, na medida em que essas tendências

[...] priorizam o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que os conteúdos de ensino (LIBÂNEO, 2014, p. 33).

Antes, é preciso reconhecer a escola como um espaço de reprodução social, no qual as relações democráticas e de liberdade não estão dadas, mas, sim, precisam ser construídas dentro e fora do discurso pedagógico, é preciso traduzi-las na prática, por meio da práxis. Fica evidenciado nas tendências pedagógicas libertadora e libertária a potencialidade da escola e da educação para a transformação social, porém o rompimento com tal reprodução somente se dá quando de fato a escola cumpre seu papel na tomada de consciência social, aliada à atuação crítica, política e coletiva. E é esse entrecaminho que nos interessa tensionar, partindo das proposições pedagógicas e da cultura escolar com o objetivo de identificar e propor ações que favoreçam a tomada de decisões, sendo a coletividade e a horizontalidade princípios fundantes das relações escolares.

A legislação educacional brasileira demarca a democracia como modelo organizacional da gestão da educação. A Constituição Federal² (1988), em seu Art. 206, inciso VI, afirma que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) legitima a participação da comunidade educativa na organização e nas decisões do contexto escolar.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

participação. A tendência crítica-social dos conteúdos centra-se na apropriação de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis na realidade social.

² Demarcamos aqui a importância da democracia enquanto forma organizativa do país, todavia compreendemos que os princípios de sua concepção emanados na Constituição Federal são de base liberal, na qual as escolhas estão centradas no interesse e na liberdade individual, tendo no voto a representação máxima da democracia. E, por outro lado, nos interessa tratar e, nesse sentido, buscamos construir este texto, explicitando tanto o conceito como a prática democrática no sentido libertário, na dimensão da superação dessa visão individualista para uma visão coletiva e social.

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Nesse viés, compreende-se por gestão democrática a participação de profissionais, estudantes e famílias nas decisões escolares. Essa participação pode ser organizada por conselhos, colegiados, avaliações institucionais, grêmios estudantis, dentre outras estratégias e ferramentas constituídas e executadas de modo processual, contínuo e coletivo no âmbito escolar. Tais estratégias encontram amparo em leis federais e orientações do Ministério da Educação³, criando espaços para a construção de uma identidade de rede nas diferentes esferas e segmentos de representação participativa.

A escola, uma instituição democrática em potencial, para possibilitar a participação dos diferentes segmentos, precisa transformar seu “[...] sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola” (PARO, 2016, p.15). Chamamos a atenção, aqui, para a necessidade de ampliação da participação dos estudantes no âmbito escolar e na construção de relações mais horizontais entre os próprios estudantes e destes com os demais segmentos da comunidade escolar. Uma vez que há uma relação hierárquica na qual os estudantes são tidos como os menos experientes pelos professores e familiares, por isso com menos condições de opinar, sugerir, decidir ou mesmo intervir e, por consequência, com menor ou relativizado espaço para aprender sobre tais preceitos e exercitar sua autonomia e participação.

Essa visão reducionista da juventude, de sua capacidade de sonhar, imaginar, argumentar, viver a própria realidade e a potencialidade que essa fase provoca no desenvolvimento humano, traz em seu bojo o que Benjamin (2017) vai definir como experiência e Tragtenberg (2004) como relações de poder.

Benjamin (2017, p. 25) defende a importância de viver as experiências da juventude e diz que “O jovem vivenciará o espírito, e quanto mais difícil lhe for a conquista das coisas grandiosas, tanto mais encontrará o espírito por toda parte em sua caminhada e em todos os homens. O jovem será generoso quando homem adulto”. Diante disso, Benjamin evidencia o papel do pedagogo em resignar ou limitar o jovem a partir de suas

³ A esse respeito, podem ser consultadas as leis federais nº 7.398/1985; nº 8.069/1990; nº 9.394/19996; nº 12.852/2013; nº 11.129/2005. Assim como publicações do Ministério da Educação no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e outros materiais que abarcam avaliação em larga escala, avaliação institucional, indicadores de qualidade, participação, diversidade, tecnologia, formação, dentre outros, que apresentam a gestão democrática como base para tais discussões.

experiências frustradas. Do que esse adulto não conseguiu realizar ou do que ele tem por verdade sobre a juventude. A régua do pedagogo pode ser referenciada e elucidada, porém jamais colocada como um limitador na construção de novas relações, experiências, formas de ser e pensar dos estudantes. Sendo assim, Benjamin (2017) defende que nenhuma experiência do adulto pode privar o jovem de experimentar, provar dessa vontade de mudar, de transformar, de conhecer, de inventar, de escolher, de decidir. É este um direito da juventude e não lhe pode ser negado, buscar sentido à vida com certa rebeldia e sair do comodismo é parte importante da constituição humana e próprio da juventude.

A juventude atual encontra-se perante o caos em que os objetos de sua escolha (os objetos sagrados) desaparecem. As palavras que lhe iluminam o caminho não são “puro” ou “impuro”, “sagrado” ou “réprobo”, mas sim palavras escolares, como “permitido-proibido”.

[...]

Não há nada que a juventude exija com mais urgência do que a escolha, a possibilidade da escolha, da decisão sagrada sobretudo (BENJAMIN, 2017, p. 28).

As escolhas e decisões compõem um repertório de experiências, de “erros e acertos” que demarcam a trajetória pessoal de cada jovem e se constitui num ensaio necessário para a construção da autonomia e da participação.

Lançamos mão de Tragtenberg (2004), que tece importantes críticas aos processos burocráticos e autoritários que o sistema educacional, em suas diferentes esferas e modalidades, está implicado, com destaque às relações de poder entre professor e estudante forjadas no sistema escolar.

Não temos a pretensão neste trabalho de culpabilizar o professor, mas, sim, de trazer elementos para problematizar ações que se constituem como tradição escolar e que não estão uníssonas com uma educação crítica, emancipatória e transformadora. Projetar, dessa forma, alguma luz sobre essas questões a fim de repensar certas práticas e dinâmicas pedagógicas e escolares na construção de relações mais democráticas e horizontais é o que nos ocupamos aqui.

Tragtenberg (2004) afirma que a universidade é hostil e conservadora ao pensamento crítico avançado. E, ao passo de que é responsável pela formação de professores, estabelece e alimenta um ciclo de manutenção do *status* dominante que, em certa medida, ocupa-se em criticar o sistema vigente, mas pouco faz para a superação de suas contradições e segue reproduzindo-o, consciente ou não de suas práticas autoritárias e segregadoras.

Tragtenberg (2004) denuncia o que denomina “delinquência acadêmica” quando pontua a (des)responsabilidade de professores e pesquisadores universitários com a finalidade social da pesquisa, pois, em sua expressiva maioria, não atendem às necessidades reais das comunidades, mas, sim, ao interesse do pesquisador e da própria academia em cumprir índices e números, sucumbindo à burocracia e à competitividade.

A delinquência acadêmica se caracteriza pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam fins, os fins formativos são esquecidos; a criação do conhecimento e sua reprodução cede lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude, onde “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante os critérios visíveis e invisíveis de exame. Isso resulta em escolas que se constituem em depósitos de alunos, como diria Lima Barreto em “Cemitério de Vivos” (TRAGTENBERG, 2004, p. 16).

Desse modo, pesquisadores sem compromisso ético-social sustentam uma visão eurocentrada e se colocam a serviço da manutenção das relações de poder e das desigualdades, configurando o domínio de práticas universalistas, suprimindo culturas orais, invisibilizando costumes e valores de comunidades que seguem à margem.

Nesse contexto, a academia e a escola retiram do estudante o direito à dúvida e à contestação quando impossibilitam ou cerceiam a pluralidade intelectual e o alcance a autores mais audazes, como adjetiva Tragtenberg (2004). Seguem, portanto, imbricados em discussões que tratam dos meios sem discutir os fins, com exames e avaliações rígidos do estudante e um culto ao conformismo com relação ao saber do professor.

Diante disso, o saber pode configurar-se como poder que emancipa ou que oprime e evocamos, aqui, Freire (1987), que nos ajuda a problematizar as relações oprimido-opressor que operam nos sistemas sociais, assim como nas relações entre os sujeitos. A libertação dessa opressão passa, necessariamente, pela tomada de consciência do oprimido de sua condição de oprimido e, então, no caminho que o conduz à sua liberdade. Somente recuperados de sua dignidade é possível viver a humanidade, enquanto sujeitos individuais ou coletivos. Em Freire, reconhecemos que as estratégias e práticas pedagógicas estão implicadas no vir a ser e na possibilidade de *ser mais*, compreendendo o ser humano como um projeto em construção, em contínua transformação e aprendizado.

Liberdade⁴ se faz com autoridade e esta difere-se substancialmente de autoritarismo. É preciso organização, planejamento, disciplina, escolhas e decisões, porém isso deve acontecer com os estudantes, na relação e em diálogo.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987, p. 68).

Quando o educador assume o lugar daquele que ao ensinar também aprende, coloca-se em uma relação dialógica, horizontal e democrática. Esse processo dialógico, participativo e democrático contrapõe-se à estrutura educacional burocrática, autoritária e repressora anunciada e denunciada nas obras de Tragtenberg e Freire, que reforçam a meritocracia e a disciplina pedagógica como controle sobre os estudantes, na medida em que se utilizam de um currículo fechado, que limitam e impõem uma visão unilateral do mundo, circunscrevendo a qualidade de inferências dos estudantes em seu processo de aprendizagem e em suas relações. Tal condição cristaliza a escola como um organismo à parte da vida dos estudantes, abrindo um fosso cada vez maior entre conhecimento e realidade social, que esvazia a escola de sua função social e política.

As críticas da burocratização pedagógica, em Tragtenberg, e da educação bancária, em Freire, são importantes, mas não se limitam às práticas pedagógicas. Os autores vão mais profundamente em suas análises, trazendo elementos para pensarmos as relações forjadas pelo autoritarismo e pela hierarquia nas relações sociais, econômicas e afetivas as quais se sobrepõem os interesses do mercado. Ambos reafirmam que a educação precisa ter função e relação com a comunidade, com os sujeitos do processo e demonstram que os sistemas burocrático e bancário não permitem que tais relações se deem a serviço da transformação e da justiça social.

O diálogo como estratégia para a participação estudantil

As questões aqui apresentadas denunciam, talvez, uma das maiores contradições da educação, problematizando práticas que se constituem como cultura escolar. Sobre

⁴ O conceito de liberdade na pedagogia da libertação se difere da pedagogia libertária, basicamente na medida em que na primeira é a consciência do sujeito sobre sua situação e na segunda é um exercício eminentemente coletivo. Reconhecemos a importância de ambas na construção de práticas democráticas e nas distintas possibilidades de se atingir a liberdade.

essa temática, Tragtenberg (2004) evidencia seu papel do que chama de inculcação, ou seja, de ensinar e impor valores que separam teoria e prática e, por consequência, delimita e define a atuação e a ocupação dos sujeitos na pirâmide da desigualdade.

Todas as práticas escolares estão a serviço da inculcação, que pressupõe “técnicas”, “métodos” apropriados. A técnica escolar neutraliza os conteúdos de inculcação e os de saber positivo homogeneizando-os, na medida em que são ensinados como *regras escolares* (TRAGTENBERG, 2004, p. 42, grifo do autor).

Como atuar em uma escola eminentemente autoritária e controladora de corpos e pensamento, do currículo e, ao mesmo tempo, ter por princípio o desenvolvimento do pensamento crítico, da emancipação dos sujeitos e da transformação social? Como construir autonomia e participação efetivamente democráticas, nesse contexto?

Colocadas tais questões como centralidade de nosso diálogo, seguimos nesse caminho para pensar outras formas de organização, tendo como premissa a participação estudantil, em uma proposta pedagógica intencionalmente autogerida.

Comênio, em sua consagrada obra *Didática Magna* (2015), que lhe rendeu o título de pai da didática moderna, reconhece a disciplina como elemento central da escola e do aprendizado, porém faz importantes considerações sobre a não violência e de que modo a disciplina deve ser empregada pelo professor. Evidentemente, sua obra exige contextualização temporal, pois estamos falando do ano de 1600. Mas, ainda assim, merece atenção a concepção de criança e de infância por ele defendidas.

4. Não deve empregar-se uma disciplina severa no que se refere aos estudos e às letras, mas apenas nos aspectos ligados aos costumes. Com efeito, se os estudos são adequadamente regulados (como ensinamos já), são, por si mesmos, atrativos para os espíritos, e, pela sua doçura, atraem e encantam a todos (se se exceptuar os monstros de homens). Se acontece diversamente, a culpa não é dos alunos, mas dos professores. Mas, se se ignoram os métodos de atrair com arte os espíritos, é, sem dúvida, em vão que se emprega a força. Os açoites e as pancadas não têm nenhuma força para inspirar, nos espíritos, o amor das letras, mas, ao contrário, têm muita força para gerar, na alma, o tédio e a aversão contra elas (COMÊNIO, 2005, p. 402).

Ainda que essa passagem traga luz ao que podemos traduzir, hoje, como autonomia e participação estudantil, podemos evidenciar que a fragilidade dos estudantes na relação hierárquica escolar e social é histórica. O lugar de fala e da experiência dos jovens, apesar de certos avanços, é ainda incipiente e vulnerável,

quando o almejado pelos adultos ou pelas instituições é que a relação com os mais experientes se dê pela obediência e o respeito ‘cego’. Não nos opomos à existência de valores éticos e morais, tal como a existência de organização e de objetivos, sejam pedagógicos ou sociais, os quais compreendemos como necessários para a formação humana e para a vida comunitária. Todavia, a defesa explicitada é de que a construção das regras e de acordos deve se dar pelo diálogo, de forma coletiva, participativa e democrática.

Para isso, é preciso lançar mão de teorias e práticas pedagógicas alternativas ao modelo vigente, que compreendam a integralidade do ser humano, logo, de uma educação integral. Na pedagogia libertária, a educação integral tem como foco a ampla dimensão humana e, para alcançá-la, prioriza-se o desenvolvimento do intelecto, do corpo, da formação profissional e da moral.

Nesse contexto, o corpo é tido como um instrumento social que precisa expressar-se, ter liberdade de movimento, escolha e decisão e, ao mesmo tempo, se percebe implicado com o entorno, com os outros sujeitos que compõem esse coletivo. A partir de tal concepção, a moral está relacionada à construção de valores que buscam o consenso, exercitam a equidade e a cooperação, princípio da autogestão, na estruturação de um lugar comum e o mais confortável possível para todos. A dimensão profissional é tida pela importância do trabalho, da capacidade de criação e de transformação que o sujeito tem no mundo, partindo de todo o processo de criação de um objeto, por exemplo, e não de partes isoladas.

Sobre os princípios da educação integral, Faure (2015, p. 109) nos diz que

[...] a educação deve ter por objeto e por resultado formar seres tão completos quanto seja possível, capazes de ir mais além de suas especialidades cotidianas, quando as circunstâncias ou as necessidades o permitam ou o exijam: os trabalhadores manuais, de abordar o estudo de um problema científico, de apreciar uma obra de arte, de conceber ou de executar um plano, até mesmo de participar a uma discussão filosófica; os trabalhadores intelectuais, de pôr a mão à massa, de se servirem com destreza dos seus braços, de fazerem, na fábrica ou nos campos, um papel decente e um trabalho útil.

Fato é que muitos teóricos e estudiosos, assim como pesquisas e discursos, se ocupam em fazer a crítica ao sistema capitalista e ao efeito cascata que essa organização nos submete. Mas, quando vamos buscar alternativas teóricas e práticas que subsidiem alternativas ao modelo vigente, nos vemos frágeis.

Faure (2015) pontua que os princípios aos quais ancora sua experiência pedagógica em ‘A colméia’⁵ não são novos e podemos afirmar que são, em verdade, o resultado de lutas coletivas de diferentes países e têm por premissa a autogestão, a organização da educação do povo para o povo. Faure, apesar de não ser o único, mas com uma experiência sistemática e com um expressivo recorte temporal, trouxe à prática e deu corpo às pautas anarquistas.

Os processos pedagógicos e os métodos educativos em uso n’A Colmeia não são novos. Durante séculos, notáveis filósofos, eminentes educadores têm proclamado e estabelecido teoricamente sua excelência. Meus colaboradores e eu não cometemos a tolice de crer dizer que trazemos um sistema novo e original. O nosso único mérito está em termos tentado aplicar tais métodos e processos (FAURE, 2015, p. 162).

Organizar coletivos por princípios democráticos requer diálogo e prática, preceitos caros para a pedagogia libertária e libertadora. Aqui nos parece importante trazer o conceito de práxis (FREIRE, 1987), como a teoria do fazer, e por isso enfatizar que não há dicotomia entre teoria e prática, ambas estão imbricadas em uma relação dialógica. Desse modo, é preciso superar a centralidade dos discursos e concretizá-los em ações reflexivas. Segundo Paro,

[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. Esta premissa, apesar de sua obviedade, parece permanentemente desconsiderada por educadores escolares, que a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não-autoritárias, assimilam o discurso, mas **não exercitam a prática democrática correspondente** (PARO, 2016, p. 24, grifo do autor).

Não basta, portanto, um discurso, por mais revolucionário e justo que se anuncie, se é carregado de vazio, se não subsidia a construção de proposições, de alternativas, de ações. Discursos e teorias comprometidos com a ética social vêm acompanhados, na mesma medida, de ações concretas sobre a realidade e amparam projetos de transformação social. É dentro dessa ética que precisamos militar, com uma aproximação rigorosa de discurso e ação.

⁵ Organização com vida comunitária libertária, para crianças e adultos, voltada para filhos de operários e órfãos, autogestionada e com atividades organizadas por oficinas.

Diante da defesa da gestão democrática no âmbito escolar, é preciso criar ou qualificar os espaços de diálogo entre os segmentos que compõem a comunidade escolar. Tragtenberg (2004, p. 16) nos aponta que “A alternativa é a criação de canais de participação real de professores, estudantes e funcionários [...]”. A participação discente em colegiados, como representantes de turma, em discussões e decisões da vida escolar, na atuação em grêmios estudantis compõem um repertório de vivências que demarcam o percurso formativo dos estudantes. É somente na ação reflexiva que os estudantes têm a possibilidade de aprender o que é autonomia e, na medida em que tenham de fato espaço para atuar com autonomia, constroem senso de responsabilidade individual e coletivo e compreendem o papel da representatividade.

Sobre isso, Paro (2011) nos ajuda a pensar a medida da participação e da importância do educador nesse processo.

No entanto, quando se trata da medida da participação, é preciso um cuidado maior para não se cair nem na restrição desmedida, sob o pretexto de que as crianças não sabem o que querem, nem no mero espontaneísmo, sob a alegação de que não se deve inibir nenhum desejo das crianças. No primeiro caso se nega a subjetividade do educando, no segundo se o abandona à própria sorte. O que se precisa ponderar é que, se, por um lado, a autonomia não pode ser outorgada, mas se desenvolve com a participação do próprio educando, por outro lado, ela não nasce do nada, mas exige a mediação do educador (PARO, 2011, p. 4).

Se, por um lado, temos embasamento legal para organizar tempos e espaços para construção democrática dos rumos da escola, por outro, a existência desses espaços em uma cultura escolar predominantemente autoritária não garante que as relações estabelecidas se deem de modo democrático. Tragtenberg (2004, p. 16) alerta para o engodo democrático, no qual “A participação discente não se constitui num remédio mágico aos males [...]”, mas, antes, uma construção diária, contínua e que se faz no coletivo.

Tecendo algumas considerações

Mais no sentido de tecer algumas considerações do que fechar a discussão, desejamos de fato ampliá-la. Tencionamos, aqui, como centralidade da relação pedagógica a ampliação e a qualificação do diálogo no âmbito escolar a partir de uma análise crítica da realidade, estruturada por ações reflexivas eminentemente democráticas.

O diálogo não é consenso, é condição essencial para humanização, é encontro para pronúncia de mundo (FREIRE, 1987) e exige do educador uma postura menos centrada em si e no conhecimento, não para negá-los, mas para, em relação dialógica e na mesma medida, ouvir os estudantes, seus interesses, pensamentos e necessidades na organização das propostas pedagógicas.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1987, p. 68).

Isto posto, a construção da autonomia e da participação estudantil se faz indispensável para a produção de liberdade e de coletividade. Todavia, o avanço dessas discussões e sua consolidação em práticas pedagógicas configuram-se como um grande desafio, pois estão voltadas na disciplina dos estudantes, em manter um espaço escolar silencioso, rígido, centrado no controle e no interesse dos adultos.

A escola, muitas vezes, diante da conduta “rebelde” do aluno – reveladora, mais que tudo, de uma vontade de expressar-se e de expandir toda sua energia vital –, abre mão de sua real função civil (GRAMSCI, 1978) e pedagógica, tratando o aluno com desconfiança, por meio de mecanismos de coerção e vigilância, em vez de utilizar toda a riqueza da relação educativa (fundada no diálogo e na confiança), de modo a ajudá-lo a crescer pessoalmente pela construção de uma personalidade sadia e rica de conteúdo cultural (PARO, 2011, p. 207).

Faz-se necessário renunciar ao controle que estabelece relações hierárquicas e autoritárias, que se distancia da função social da escola e do sentido da vida, que separa o pensamento da ação, que dicotomiza o mundo e abre fendas onde haveria de ter pontes. Construir autonomia e participação discente é, também, construir afeto e pertencimento. É fazer leitura de mundo, de contexto e atuar nele coletivamente. É, sobretudo, não reproduzir o que se critica. Ao menos, é ter consciência dessa reprodução e buscar alternativas práticas, políticas e pedagógicas que, além de resistência, também sirvam à existência. Tal posicionamento diz muito sobre a finalidade da educação e do conhecimento e, sobre isso, Tragtenberg explicita que

A finalidade da pedagogia moderna é uma orientação que tende a uma sociedade justa, mostrando às novas gerações as causas dos desequilíbrios sociais, preparação de uma humanidade feliz, livre de ficções mitológicas e de uma submissão à desigualdade econômico – social, como se ela fosse um inevitável destino (TRAGTENBERG, 2004, p. 143).

Não se trata de romantizar a vida ou minimizar os problemas sociais. Antes disso, mirá-los de frente e em dialogicidade com os estudantes, mediados pelo conhecimento para atuar na concretude da vida. É ter na escola espaço de ensaio para mudanças, de experiências equânimes e tentativas de resolução coletiva amparadas na busca de consenso, na construção democrática. É ter lucidez política-pedagógica para galgar a superação dos problemas e contradições existentes.

Para Freire (1987, p. 177), “A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciabilidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade”. De modo que ensinar sobre liberdade e autonomia é ensinar a lutar pela vida. É construir discursos a partir de pautas reais, é articular palavras às necessidades numa dimensão política, senão de mudança, na luta por ela. É exercitar ética social, é olhar para o outro e para si a partir de suas humanidades, reconhecendo o direito de *ser mais* (FREIRE, 1987).

Não há como ensinar sob métodos autoritários e esperar que os estudantes sejam autônomos. Por certo, alguns o serão, conseguirão subverter tais padrões, mas isso não corresponde à maioria dos estudantes e, em uma perspectiva macro, em uma sociedade participativa. Precisamos de uma educação do diálogo, que instigue práticas de liberdade.

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais (FIORI *apud* FREIRE, 1987, p. 9).

Para avançarmos enquanto sociedade democrática, é urgente produzir coletivamente práticas de liberdade e o diálogo, em sua perspectiva político-pedagógica, é o caminho para essa construção. A escola pode expressar a identidade da comunidade, os anseios e as intervenções dos segmentos que a compõem, em uma costura que une teoria e prática, construindo sentidos de pertencimento. Para isso, precisa enfrentar os desafios postos, não como limitadores, mas como questões a serem trabalhadas, na construção coletiva, democrática e dialógica.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2022.

COMÊNIO, Johann Amos. **Didática magna**. 6. ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

FAURE, S. **A Colmeia**: uma experiência pedagógica. 2. ed. São Paulo: Terra Livre, 2015.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

Educação e política: um diálogo entre Rousseau e Arendt

Celestino Gabriel de Liz*

Introdução

Versar sobre a relação entre política e educação é uma ação um tanto quanto complexa. E compreender essa relação na perspectiva de notáveis pensadores, como Rousseau e Arendt, é algo em que o caminho a ser percorrido para a compreensão, por si só, nos faz refletir a importância de sempre estarmos revisitando os clássicos.

No entanto, Rousseau e Arendt foram pensadores majoritariamente da política de suas épocas. Não foram pensadores exclusivos da educação, porém ambos se debruçaram a pensar na crise instalada em seus tempos. Ambas as crises na educação foram influências da modernidade apesar de mais de dois séculos os separarem. As obras base desse *paper* são de Rousseau com *Emílio ou sobre a Educação* e Arendt com *A Crise na Educação*.

A crise na modernidade e a educação de crianças centralizou a escrita dos dois pensadores nos textos citados. Um obstáculo comum a ambos foi educar crianças em uma sociedade influenciada pela modernidade. De que maneira cada um pensou a saída para esse problema é uma das razões da relação entre educação e política. Para Rousseau (2017), a solução, além do “isolamento” de seu aluno, era a formação do cidadão; já Arendt (2016) apresenta uma proteção da escola como uma espécie de *between* [entre] da esfera privada e da esfera pública pelo amor *mundi*¹.

Com a chegada dos novos, isso é, com a natalidade, é que Rousseau e Arendt vão pensar a educação, e isso reside tanto na pensadora alemã com a natalidade como essência da educação quanto no pensador francês ao afirmar que “[...] tudo que não

* Formado em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, sob orientação do Prof. Dr. Lidnei Ventura e membro do Grupo de Pesquisas Nexos – Sul.

E-mail: celestinogabriel@gmail.com

¹ O combate a esse mundo em ruína, ou fora dos eixos, é tematizado por Arendt através do *amor mundi*. É o que produz o mundo dos homens, aquilo que transcende a mortalidade dos que o habitam agora. O resultado do *amor mundi* dos homens necessita de uma constante renovação, e é através da natalidade que reside o processo de um novo início constante.

temos ao nascer e de que necessitamos quando adulto nos é dado pela educação” (ROUSSEAU, 2017, p. 42).

Rousseau e a superação do homem como cidadão

Dentro da perspectiva educacional, muitos Rousseau's são produzidos por pesquisadores, de modo que esse pensador é forjado à própria imagem e semelhança daqueles que o tentam definir, o que torna esses fragmentos suspeitos a nossa interpretação. Rousseau não é o pensador em que encontraremos total coerência entre as obras ou sobre uma única obra. Ao mesmo tempo, suas obras não devem ser lidas em separado. No *Emílio*, Rousseau (2017, p. 107) alerta os leitores: “leitores vulgares, perdoai meus paradoxos; é preciso fazê-los quando se reflete; prefiro ainda ser homem a paradoxos do que homens a preconceitos”.

Rousseau estava preocupado com que tipo de homem a modernidade produziria e lutava não apenas por uma revolução que se pronunciava, mas, sim, pela superação do homem comum.

Aquele que, na ordem civil, deseja conservar a primazia dos sentimentos da natureza não sabe o que quer. Sempre em contradição consigo mesmo, sempre hesitando entre suas inclinações e seus deveres, ele jamais será homem ou cidadão; não será bom nem para si nem para os outros. Será um desses homens de nossos dias: um francês, um inglês, um burguês; não será nada (ROUSSEAU, 2017, p. 45).

Para esse pensador havia um antagonismo evidente entre humanidade e cidadania e essa dissidência ocorria porque a sociedade de sua época era caracterizada pela miséria da maioria. Ainda na ideia de Rousseau, somente os homens reproduzem desigualdades, assim como somente os homens tinham a capacidade de combater e eliminar tal situação pela política e pela pedagogia. Como ele pensava, o que causava o mal era concretizado pela política, então, somente pela política seria possível combater e eliminar o mal.

Para Rousseau, o mal não é da natureza do homem, mas nasce das relações entre os homens, ou seja, em sociedade é que se produz o mal. É preciso, então, uma mudança de sociedade para a eliminação do mal. Como para Rousseau o homem não nasce mal, em seu estado natural não há o mal e ele adquire o mal somente quando se relaciona em sociedade, o que significa dizer que para esse pensador o homem se torna mal pela política e pela educação.

Na sua principal obra educacional, *Emílio*, Rousseau pensa como eliminar o mal através da educação e da política e as primeiras contradições que ele enfrenta são: como educar crianças para que superem o homem e se tornem cidadãos diante de educadores (preceptores) já corrompidos? Ou como educar crianças em uma sociedade corrompida? Assim, combater a influência da sociedade sobre a educação das crianças nos “moldes” de *Emílio* é uma tarefa árdua, mas também as crianças receberão, em determinada fase, uma educação positiva e, por consequência, uma educação política.

Em *Emílio*, o preceptor não encontrava argumentos para cada prática de forma dicotômica, como certo ou errado. Para o pensador francês, era importante que não fossem apresentadas e justificadas as ações para crianças, não era importante definir as escolhas como algo que havia somente dois lados, cada escolha individual deveria ter um único sentido, que cada um deu.

Rousseau tinha ciência de que a sociedade ideal para educar crianças já havia se esvaído, tanto que ele sabia que uma educação acontecia dentro de uma sociedade que já estava corrompida, com educadores corrompidos e educandos corruptíveis. Mesmo diante desse cenário, ele arquiteta *Emílio*, dizendo: “[...] prefiro ser um homem de paradoxos a um homem de preconceitos” (ROUSSEAU, 2017, p. 107). Nessa educação diatópica há o encontro com o preceptor mesmo já corrompido, com uma natureza humana ainda “natural” não corrompida.

Não há em *Emílio* uma defesa do espontaneísmo. A educação é heterodoxa, pois, para Rousseau, é nas relações humanas que se constitui o homem e supera-o para, posteriormente, como ponto de chegada, tornar-se o cidadão. Essas relações na educação se dão pelo educador-educando, pelo cidadão e pelo não-cidadão. Nesse sentido, em um primeiro momento, há a separação entre educação e política, em *Emílio*. A criança não é um miniadulto e nessa fase ela age com naturalidade e por necessidade. Ainda, segundo Rousseau (2017, p. 101), “[...] volto à prática. Já disse que vosso filho não deve obter nada porque pede, mas porque precisa, nem fazer nada por obediência, mas somente por necessidade”.

Para Rousseau, não há outro modo de vida humana senão a superação do homem pelo cidadão e, nesse sentido, a pedagogia e a política são duas categorias indissociáveis, o antagonismo do homem e do cidadão, o eu e o coletivo, a vontade e a necessidade são as contradições que fazem a relação inseparável entre pedagogia e política.

Outro aspecto contido na obra sobre a educação, de Rousseau, e o *Contrato Social* é que, também, a moral não pode ser pensada sem a política e a política não pode ser

pensada sem a moral. A moral é quando vivemos parte no bem ou parte no mal e não apenas em um só, já a política se refere ao viver como livre (na liberdade) ou oprimido (na opressão).

A liberdade, em Rousseau, é tratada da seguinte maneira: para ele, ser livre não é viver na anarquia das leis (sem lei) e muito menos obedecendo as leis dos outros, mas, sim, fazer a própria lei e essa lei é confeccionada diante de um contrato que realizamos com os outros. Análoga à educação em *Emílio*, ser educado não é somente sofrer ações dos preceptores, mas também não ser o educador dos outros, como também ser governado não para ser subserviente e, sim, para ser autogoverno, ou seja, ser governador de si.

Sendo assim, a educação, em Rousseau, não é o ponto de chegada por si, mas é o caminho entre o homem e o cidadão, entre o que é natural e o que é da sociedade, o individual e o coletivo.

Está em Rousseau um lugar em que a infância nunca foi pensada, um lugar de valor e destaque.

A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; deve-se considerar o homem no homem, e a criança na criança. Atribuir a cada um seu lugar para nele fixá-lo e ordenar as paixões humanas segundo a constituição do homem é tudo que podemos fazer para seu bem-estar (ROUSSEAU, 2017, p. 90).

Por último, para Rousseau, educar não é um compromisso com o passado e nem a preparação para a vida, mas, sim, a vida a ser vivida; também não é preparar para o trabalho, mas o trabalho em sua concretude.

Arendt e a “educação não pode desempenhar papel nenhum na política”

O ensaio escrito por Arendt (2016) trata da crise que acometeu o mundo moderno, porém a partir do viés educacional. Em seu decorrer, o texto mostra as especificidades dos Estados Unidos para explicar de que forma a crise da modernidade adentra o campo da educação. Mesmo que ela não tenha escrito muito sobre educação, ainda é possível investigar este aspecto. Esta sessão será dedicada à apresentação dos problemas expostos em *Crise na Educação*, com relação à educação e à política.

Arendt (2016) cita o ideal educacional de Rousseau como o influenciador da educação como instrumento político. Um dos principais resultados foi a política sob a

forma ou o método de educação. Para ela, é falsa a convicção de que está na criança, no recém-chegado, o início da produção de novas condições para um “novo” já existente. A respeito disso:

Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDT, 2016, p. 224-225).

Quando Arendt (2016, p. 225) afirma que a “[...] educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”, é justamente uma referência ao tipo de educação desempenhada por governos tiranos. Vale salientar que esse divórcio da educação e da política não torna a educação apolítica. Não há desconexão entre essas duas palavras, para Arendt, na medida em que a educação ocupa o âmbito pré-político.

Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDT, 2016, p. 225-226).

A aceitação das revolucionárias pedagogias progressistas de forma vil e indistinguível fez com que, de uma hora para outra, se questionasse e ao mesmo tempo colocasse em xeque todas as tradições e métodos, fazendo com que a crise na educação se constituísse de forma tão singular.

Arendt (2016) retoma em um esquema os três pressupostos básicos que desembocaram na crise da educação. São eles: i) o mundo da criança e a sua suposta autonomia; ii) o pragmatismo² pedagógico e iii) a substituição do aprender pelo fazer.

² O pragmatismo na educação tem como principal pensador e difusor o norte-americano John Dewey (1859-1952). Como consequência do pragmatismo aplicado na educação, tivemos o que conhecemos por pedagogia progressista. Carvalho (2017, p.94) reconhece, através dos discursos de liberdade dentro da pedagogia progressista, o que foi batizado de “pedagogias da autonomia”, que inclui inúmeros teóricos que, embora tenham algumas divergências, se aproximam quando o tema é a liberdade, nomes como

O primeiro pressuposto é o autogoverno das crianças, um mundo só delas sem a autoridade do professor, rompendo a relação entre o adulto e a criança, com o objetivo de torná-las autônomas. Ao contrário do que possa parecer, no entanto, o banimento do adulto e o lançamento da criança ao mundo submete-a à uma situação de tirania da maioria.

[...] existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças [...] Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos (ARENDT, 2016, p. 230).

Como resultado desse isolamento, há uma pressão gerada sobre a criança, pressão essa que às vezes nem os adultos são capazes de suportar, encaminhando-a à delinquência e ao conformismo ou, com certa regularidade, os dois casos juntos.

A emancipação da criança do mundo dos adultos é um problema que vai além da educação e está relacionado com a questão das esferas pública e privada, justamente quando ocorre a ocupação da vida privada pela esfera pública³. A responsabilidade que devemos assumir pelo mundo se configura em autoridade. Na modernidade, a perda dela é associada à perda da autoridade na esfera pública.

Quanto mais radical se torna a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume [...] A perda geral de autoridade, de fato, não poderia encontrar expressão mais radical do que sua intrusão na esfera pré-política, em que a autoridade parecia ser ditada pela própria natureza e independer de todas

Dewey, Piaget, A. Teixeira e Paulo Freire. Arendt nunca citou nomeadamente Dewey em seu texto, porém ele foi o nome mais expressivo do pragmatismo na educação.

³ Há claras influências aristotélicas em Arendt. Uma delas é a separação entre esfera privada e pública, sendo a primeira relativa à vida do lar, da desigualdade e da necessidade e a segunda correspondente à praça pública, vida na pólis, lugar da liberdade e da igualdade. A dissolução de ambas por meio da expansão da esfera social é alvo de crítica, para Arendt. A educação se localiza entre a esfera privada e a pública, em um âmbito pré-político.

as mudanças históricas e condições políticas. O homem moderno, por outro lado, não poderia encontrar nenhuma expressão mais clara para sua insatisfação com o mundo, para seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso (ARENDT, 2016, p. 240-241).

A escola é o primeiro caminho pelo qual a criança segue para o mundo. Porém, Arendt (2016) afirma que a instituição educacional, a escola, não é de maneira alguma o mundo e muito menos deve servir a ele de simulacro. Esse espaço do entremeio, através do qual os que nasceram são introduzidos ao mundo. É o meio do caminho entre o lar e o mundo, a esfera pública e a privada.

A criança não teve contato com o mundo como adulto, por esse motivo ela deve ser apresentada a ele aos poucos. Os educadores exercem um papel fundamental para esses recém-chegados, a saber, o de apresentar o mundo para os novos. Neste processo, segundo Arendt (2016), o adulto jamais deveria replicar seu próprio mundo com as crianças, lançando responsabilidade sobre elas ou inserindo elementos políticos. A função da escola é o ensino de como o mundo é, ou seja, a criança não frequenta uma instituição de ensino para ser instruída de como viver nele de uma determinada forma ou de outra. Esse privilégio da diplomacia mundana com as crianças requer uma responsabilidade coletiva.

Vale salientar que os pais assumem uma responsabilidade com a educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, pela vida deles, pois estão em desenvolvimento e vivem para dar continuidade ao mundo. Há uma dupla responsabilidade nesse processo: se, por um lado, a criança necessita de cuidado e proteção, por outro, o mundo necessita ser preservado e elas são a potência para tanto.

Arendt faz uma dura crítica à educação moderna na medida em que esta constrói um mundo exclusivo das crianças. A cada vez que isso acontece, são extirpadas as condições necessárias para o crescimento e para o desenvolvimento delas.

O educador tem uma responsabilidade com o mundo, já que é o seu representante para as crianças. Vale lembrar que Arendt afirma que essa responsabilidade não ocorre de forma arbitrária.

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo

em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação (ARENDT, 2016, p. 239).

Arendt (2016, p. 246) faz a defesa de uma educação conservadora e explica que é no sentido do “novo contra o velho, o velho contra o novo”. Essa proteção de duplo sentido da criança e do mundo é a tarefa do seu conservadorismo e, ainda, afirma “exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora”. A negação dessa responsabilidade é, segundo Arendt (2016, p. 241), reflexo da mais cristalina exteriorização do desagrado com o mundo, “seu desgosto com o estado de coisas, que sua recusa a assumir, em relação às crianças, a responsabilidade por tudo isso”. O objetivo de proteger e de se responsabilizar pela criança está intrinsecamente ligado a esta categoria de conservação. O conservadorismo defendido por Arendt, portanto, está mais relacionado ao que nos restou da tradição do que propriamente à categoria em si, sobretudo na educação. Para ela, isso só tem validade quando se trata de adultos e crianças, mas não entre os pares:

[...] parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora (ARENDT, 2016, p. 242).

A psicologia moderna é a desencadeadora do segundo pressuposto apresentado por Arendt, e isso se dá justamente por meio dos fundamentos do pragmatismo. Para ela, houve uma emancipação da pedagogia com relação ao conteúdo a ser efetivamente ensinado, metamorfoseando a pedagogia em ciência do ensino em geral.

[...] a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular (ARENDT, 2016, p. 231).

O terceiro pressuposto é da substituição do aprender pelo fazer, consequência do “[...] só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos”. Arendt

(2016, p. 231) afirma que uma das máximas do pragmatismo é equivocada. Tal equívoco é ligado à ideia da construção do saber, ou seja, o fato de que seria preciso mostrar como o conhecimento se produz para combater a crítica de que aquilo que é ensinado para a criança se reduz a algo “petrificado”. À medida que isso era colocado na educação, como resultado, tem-se a substituição do aprender pelo fazer.

Com a introdução das concepções modernas acerca da aprendizagem, elas exerceram seu “pernicioso papel”. As instituições de ensino, enquanto implantavam esse pressuposto, transformaram-se em instituições vocacionais, uma vez que substituíram o ensino de conhecimentos por impor uma habilidade. Utilizar uma máquina de escrever, como dirigir um automóvel ou como ter êxito na “arte” de viver, foi mais determinante do que “[...] fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão” (ARENDT, 2016, p. 232).

A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível. Em nossa civilização esse final coincide provavelmente com o diploma colegial, não com a conclusão do curso secundário, pois o treinamento profissional nas universidades ou cursos técnicos, embora sempre tenha algo a ver com a educação, é, não obstante, em si mesmo uma espécie de especialização. Ele não visa mais a introduzir o jovem no mundo como um todo, mas sim em um segmento limitado e particular dele (ARENDT, 2016, p. 246).

Arendt faz a separação entre educação e aprendizagem e a terminalidade de ambas deve ocorrer, para o nosso tempo, no ensino fundamental e no médio (técnico), respectivamente. Porém, ao mesmo tempo, não há educação sem aprendizagem, assim como não se pode educar sem que haja ensino. Arendt (2016, p. 246) define que “Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional”.

Arendt e Rousseau: educação e política

A partir das questões apresentadas nas seções anteriores, é possível afirmar que a preocupação de Rousseau era a mesma de Arendt, ou seja, como educar crianças em um mundo fora dos eixos e em transição. Para Rousseau, foi necessário a criação de um ambiente utópico-pedagógico, assim ele protegeria seu educando de homens que ainda não eram cidadãos. Menos utópica e mais realista, ainda com uma linha tênue entre a esfera privada e a pública, Arendt coloca a escola no mesmo espaço dos legisladores, no âmbito pré-político, pois, para ela, a escola não é só escola, não é de maneira alguma o mundo e muito menos deve servir de simulacro deste.

Para Arendt, a natalidade não transforma um ser humano naturalmente em um ser político, mesmo que esse novo começo seja considerado como pré-condição da política. Também, Rousseau (2017, p. 42) trata em *Emílio* a questão do nascimento como sendo o primeiro passo para a superação do homem pelo cidadão, já que “[...] tudo que não temos ao nascer e de que necessitamos quando adulto nos é dado pela educação”.

Para Rousseau, tratando-se da primeira e da segunda etapas da vida, a autoridade do preceptor não é enfatizada e a criança é livre para escolher, independentemente se a escolha seja verdadeira ou de aparências. Aqui, o preceptor tem o papel apenas de problematizar essas escolhas e não de as impedir. Já em Arendt, a autoridade ocupa a centralidade da relação educador e educando e atribui a crise da autoridade, revelada no campo educacional como perda da autoridade dos pais ou do professor, a uma profunda relação com a crise da tradição. Isso não se mostra como um problema do passado, mas, antes, revela implicações com o mundo moderno.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. Isso significa, entretanto, que não apenas professores e educadores, porém todos nós, na medida em que vivemos em um mundo junto a nossas crianças e aos jovens, devemos ter em relação a eles uma atitude radicalmente diversa da que guardamos um para com o outro (ARENDT, 2016, p. 245-246).

A educação como instrumento político é explícita no tratado *Da Educação*; nele, o que Rousseau buscava era a superação do homem pelo cidadão, porém a definição de cidadão do pensador francês tinha características de seu desejo: o desejo da revolução de sua época. É nesse ponto que reside a maior crítica de Arendt a Rousseau, pois, para ela, o ideal educacional de Rousseau defende a educação como instrumento político. Um dos principais resultados foi a política sob a forma ou método de educação. Ainda, segundo a pensadora alemã, para Rousseau é falsa a convicção de que está na criança, no recém-chegado, o início da produção de novas condições para um “novo” já existente. A respeito disso:

Derivou-se dessa fonte, a princípio, um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se um instrumento da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDT, 2016, p. 224-225).

Quando Arendt (2016, p. 225) afirma que a “educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados”, é justamente uma referência ao tipo de educação desempenhada por governos tiranos. Vale salientar que esse divórcio da educação e da política não torna a educação apolítica, conforme já mencionado. Não há desconexão entre essas duas palavras para Arendt, na medida em que a educação ocupa o âmbito pré-político.

Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. Pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo (ARENDT, 2016, p. 225-226).

Assim sendo, é importante destacar que, apesar de Rousseau e Arendt terem como ponto de partida a natalidade, fica evidente o afastamento das duas concepções pela categoria autoridade. Para o pensador francês há uma defesa da liberdade dos recém-chegados; enquanto que para a pensadora alemã é necessária a autoridade, seja ela na esfera privada ou na escola.

A crise na modernidade foi a crise de ambos, já o projeto de escolha da saída dessas crises se deu por vias distintas. Se, por um lado, Rousseau projetava a saída dessa crise pela educação e pela política, por outro, Arendt arquitetava a saída dessa crise pelo *amor mundi*.

As questões a se refletir diante desses pensadores são: é possível amar um mundo que glorifica o presente? É possível educar crianças em uma sociedade corrompida? Ou que se transformou em sociedade de consumo? Ou mesmo, como Arendt (2016, p. 248) aborda, “um mundo que, em toda parte, parece ter chegado ao fim”? É tirania arrancar das crianças o futuro que os adultos desejam?

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**: ou da educação. São Paulo: Edipro, 2017. [Tradução, introdução e notas: Laurent de Saes].

Rousseau X Wallon: a utopia reflexiva de Rousseau retratada pela afetividade de Wallon

André Luiz Furlan Antigo*

Lourival José Martins Filho**

Introdução

O presente artigo apresenta dois autores que tiveram grande repercussão em suas épocas devido à opinião controversa de uma sociedade na qual cidadãos pensavam e agiam de acordo com seus interesses individuais. Rousseau (1712-1778), em sua época, transcendia as luzes de seu século com ideias que se tornaram polêmicas por não estarem de acordo com a sociedade vigente. Enquanto Wallon (1879-1962) transgrediu a moralidade de como educar um indivíduo de forma completa através da afetividade. Um paradoxo entre os autores revela, na contemporaneidade, o viés da educação do sujeito moral e afetivo decorrente de uma sociedade insólita.

O objetivo deste artigo é promover uma reflexão sobre estes dois pensadores, a partir de um estudo bibliográfico, considerando que cada um traz um cerne diferente que se entrelaça na visão de Wallon sobre Rousseau, pelo qual tinha uma indômita e curiosa admiração.

O texto apresenta, na primeira seção, uma breve biografia de Rousseau, com destaque para proposituras sobre o que acreditava ser uma sociedade justa através do papel do homem e da mulher, construindo, então, o indivíduo proeminentemente completo nas suas funções sociais.

Em outra seção, é apresentado Wallon nas suas conjecturas morais e afetivas. O autor seguirá um caminho da psicogênese da afetividade que impulsiona e molda o indivíduo com valores morais inalienáveis e indissociáveis, favorecendo a construção de sua teoria da pessoa completa.

* Mestrando -PPGE - Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Centro de Ciências da Educação/FAED.

E-mail: andreluizfurlan@gmail.com

** Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Centro de Ciências da Educação/FAED.

E-mail: lourivalfaed@gmail.com

Por fim, contextualiza-se o olhar de Wallon sobre Rousseau em uma crítica afetuosa de um admirador que questiona o sujeito por trás das palavras escritas em seus devaneios.

Rousseau

Soëtard (2010, p. 28), ao apresentar a obra de Rousseau, afirma: “Se a educação é, efetivamente, uma questão de amor, a cada instante se corre o risco de asfixiar a criança com excesso de afeto”. Para Rousseau, seria indispensável que o amor permanecesse dentro dos limites de uma atitude de fé naquilo que estaria predisposto no que caracterizaria a intenção do estado de natureza e na intencionalidade produzida para a criança.

O autor de *Emílio ou da Educação* corrobora, ainda, que o processo da afetividade deveria seguir um modelo que incluiria exercitar o corpo e os sentidos, em seguida, o espírito e o juízo. Logo, depois de reunir todas estas faculdades, a finalização do “modelo homem” corresponde ao ser ativo e pensante; para concluir o homem, só restaria fazer um ser amoroso e sensível (SOËTARD, 2010).

Aperfeiçoar a razão pelo sentimento pode ser observado em vários momentos da obra de Rousseau, mas destaca-se que o pensador se contradiz em vários pontos, como num ímpeto à reflexão crítica.

Os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam, mais se corrompem. As enfermidades do corpo, bem como os vícios da alma, são a consequência infalível dessa aglomeração excessiva. De todos os animais, o homem é o que menos pode viver em rebanho. Homens juntados como carneiros pereceriam dentro de pouco tempo. O hálito do homem é mortal para seus semelhantes; isso não é menos verdadeiro no sentido próprio do que no figurado (ROUSSEAU, 1995, p. 32).

Rousseau introduz sempre um juízo crítico sobre a sociedade e os atores que fazem parte dela, o que também aborda em *Emílio*, que, embora redundante, às vezes, ao se colocar como um homem completo pode escolher seu preceptor e fazer com seu aluno o que considera um modelo correto para a sociedade. A ideia de elaborar o *Emílio* contemplou grande notoriedade social, a qual abarca uma proposição ousada para o sistema heterogêneo.

Expondo com liberdade meu sentimento, tenho tão pouco em vista ser ele irresponsável que junto sempre minhas razões, a fim de que as pesem e me julguem: mas, embora não queira obstinar-me em defender minhas ideias, não me creio por isso menos obrigado a propô-las, porquanto as máximas acerca das quais sou de opinião contrária à dos outros não são indiferentes. São máximas cuja verdade ou falsidade importa conhecer e que fazem a felicidade ou a infelicidade do gênero humano (ROUSSEAU, 1995, p. 8).

Um autor como Rousseau, em sua utopia, consegue encontrar fragmentos de reflexões críticas nas quais colocam o ser humano como vítima de uma sociedade manipuladora. A educação vem como um caminho pelo qual o ser humano seria definido de acordo com os objetivos moralmente propostos.

Rousseau logo se denomina “um homem de paradoxos” (SOËTARD, 2010 p. 11), ao invés de permanecer como um “homem de pré-conceitos”, já que acredita contrapor a crítica da crítica sob uma ótica da época que traz na atualidade raízes ainda profundas e enraizadas na sociedade.

Na época que Rousseau escreveu *Emílio*, já eram abundantes as escritas sobre educação, mas a sua visão tornou-se um grande paradoxo na teoria-prática do modelo proposto por ele em seu livro.

A obra de Rousseau e, sobretudo *Emílio*, é efetivamente um ponto de encontro das grandes correntes e contracorrentes da época, as mesmas que, de fato, não haviam cessado de trabalhar em profundidade o pensamento ocidental, desde suas origens platônico-cristãs. Necessidade e liberdade, coração e razão, indivíduo e Estado, conhecimento e experiência: cada termo destas antinomias encontra alimento no *Emílio*, publicado em 1762. Rousseau continua sendo um produto genuíno do Século das Luzes, mas seu racionalismo coabita abertamente, nele, com seu adversário de sempre (SOËTARD, 2010, p. 16, grifo nosso).

Já no tempo da Revolução Francesa, os que organizavam a instrução pública, mesmo que tenham pago tributo a Rousseau, experimentaram as maiores dificuldades ao integrar, em seus projetos, os esquemas de *Emílio* que eram, antes de tudo, considerados como um modelo de educação privada (SOËTARD, 2010).

Em sua crítica, Rousseau traz luz ao papel da criança no processo educativo em que a prática somente teria sentido a partir de um propósito epifânico do ato educativo. Em seu livro *Emílio ou da Educação*, propõe:

Nascemos sensíveis e desde nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras pelos objetos que nos cercam. Mal tomamos por assim dizer consciência de nossas sensações e já nos dispomos a procurar os objetos que as produzem ou a deles fugir, primeiramente segundo nos sejam elas agradáveis ou desagradáveis, depois segundo a conveniência ou a inconveniência que encontramos entre esses objetos e nós, e, finalmente, segundo os juízos que fazemos deles em relação à ideia de felicidade ou de perfeição que a razão nos fornece. Essas disposições se estendem e se afirmam na medida em que nos tornamos mais sensíveis e mais esclarecidos; mas, constrangidas por nossos hábitos, elas se alteram mais ou menos sob a influência de nossas opiniões. Antes dessa alteração, elas são aquilo a que chamo em nós a natureza (ROUSSEAU, 1979, p. 13).

Se nascemos “puros” e vamos nos corrompendo à medida que a sociedade nos manipula com uma educação dominante, na visão de Rousseau existe uma tendência para que o ser humano se torne sempre “impuro”, portanto, incompleto na sua pureza natural.

Para o autor, seria preponderante que a educação na infância fosse isenta de qualquer estímulo que não fosse natural e que a consciência social seria assumida, posteriormente, nos moldes de um preceptor coexistindo em um ideal completo na vida adulta, quando este estaria em um casamento entre um homem e uma mulher.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado do homem; e quem quer seja bem educado para esses, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar (ROUSSEAU, 1979, p. 17).

Ainda na visão de Rousseau, o homem tem uma posição privilegiada, enquanto qualifica a mulher como dependente e inferior a ele, tendo seu papel de acordo com as normas morais estabelecidas pela sociedade da época. “Ensinaí primeiramente as crianças a falarem aos homens; saberão falar às mulheres quando for preciso” (ROUSSEAU, 1979, p. 45). Logo, para o autor, o conceito da mulher e o futuro ideal para casamento entre um homem e uma mulher segue em moldes preestabelecidos como um modelo imposto desde criança.

Rousseau tem várias obras de grande relevância que contribuem para tecer reflexões sobre o sujeito, o ser social e o ideal de como o indivíduo deveria agir em seu desenvolvimento moral através de um comportamento previamente definido. Mas alusões em concepções sociais em sua época, poderiam ser controversas e severamente punidas e, por isso, Rousseau enfrentou grandes dificuldades em sua trajetória. Nascido em 1712, em Genebra, filho de um relojoeiro, Isaac Rousseau, e de Suzanne Bernard, que faleceu logo em seguida, então no dia 7 de julho do mesmo ano (SOËTARD, 2010). Seu pai, em 1717, teve de vender a própria casa e ir morar em um bairro pobre, por problemas financeiros. Ainda, dentre sua biografia cabe ressaltar a figura de Robinson Crusoé que influenciou muito Rousseau em suas reflexões pedagógicas.

Em 1722, por um desentendimento com um militar, Rousseau é obrigado a se expatriar e segue para Nyon, ficando tutelado por um pastor chamado Lamercier, retornando para Genebra em 1724.

No ano de 1728, Rousseau foge de Genebra, recebendo abrigo do pároco de Confignon, convertendo-se ao catolicismo em Turim, abjurando o protestantismo e, neste período, ele trabalha como lacaio e secretário em várias casas. Poucos anos mais tarde, Rousseau passa a lecionar música, entra para o coral da Catedral de Annecy e começa sua jornada para a vida de escritor, viajando pela primeira vez à Charmettes. Em 1738, organizou seu *Magasin d'idées* (SOËTARD, 2010).

A vida de Rousseau se consolida na sua própria trajetória como um paradoxo, um homem em busca do incompreensível, acumulando referências de homens violentos e traumas e expectativas frustradas no papel da mulher em sua vida. Contudo, sempre segue a frente trilhando novos caminhos e redesenhando os “velhos”.

No ano de 1744, retornando à Paris, Rousseau se une com Thérèse Levasseur, com quem tem cinco filhos que são “rejeitados” e deixados em asilos. Nesta época, surge a ópera *Les Muses Galantes*, escritas pelo autor, bem como sua dissertação sobre a música moderna. Rousseau escreve vários artigos sobre mulheres, desigualdade, economia e política. Em 1759, inicia a escrita do Livro Emílio e o publica em 1762, tendo sido rejeitado e queimado. O autor, denunciado na Sorbonne, é preso. Rousseau refugia-se em Neuchâtel, mas logo, em 1763, é publicada a carta a Beaumont, arcebispo de Paris, defendendo Emílio (SOËTARD, 2010).

As publicações, quando não estavam de acordo com a proposta dos nobres e da igreja, na época, eram por vezes condenadas. Em 1765, *Cartas Escritas da Montanha* foi condenado em Haia e Paris e a casa de Rousseau é apedrejada em Môtiers, somado a

sua expulsão da ilha de Saint-Pierre, recebendo passaporte provisório (SOËTARD, 2010).

Na trajetória de sua biografia, é significativo como se consolida um extremo entre a prática religiosa e escritas que viriam a causar um forte impacto nas incontroversas sugestões sociais que o autor promoveu.

Na década de 1770, o autor escreve com mais afinco no intuito de defender seu legado e suas ideias, surgem, então, os diálogos *Devaneios do caminhante solitário*.

Rousseau encerra sua trajetória em 1778, quando falece sem terminar a escrita dos devaneios, mas consagra suas obras para a posteridade, como havia planejado (SOËTARD, 2010).

Wallon

Henri Wallon, um homem em seu viés observador, intuitivo e clínico, dedicou-se em compreender o problema da gênese do espírito. Tido muitas vezes pelo jargão “psicólogo da infância”, seria mais coerente propor que sua psicologia geral seria a concretude da psicologia genética que antecipa a da infância (ZAZZO, 2017).

As atividades, para Wallon, no campo cognitivo foram alicerçadas pelo movimento, pela afetividade, pela inteligência e pela pessoa. Como citado na obra *Psicologia e educação*, vale ressaltar que:

Para acompanhar a leitura feita por Wallon é preciso um esforço para escapar de um raciocínio dicotômico, que fragmenta a pessoa (ou motor ou afetivo; ou afetivo ou cognitivo), na direção de um raciocínio que aprenda a pessoa como se constituindo destas dimensões em conjunto. Essas dimensões estão vinculadas entre si, e suas interações em constante movimento; a cada configuração resultante, temos uma totalidade responsável pelos comportamentos daquela pessoa, naquele momento, naquelas circunstâncias (MAHONEY, 2006, p. 12).

O método de análise de Wallon consiste em fazer uma série de comparações analisando o fenômeno em suas várias determinações, como as orgânicas, neurofisiológicas, sociais e as relações entre estes fatores, caracterizando, assim, um contexto multidimensional em um processo integrado constante.

Wallon corrobora, em suas obras, sobre a importância da afetividade, como estar em um processo que denominou de *meio* e na capacidade do ser humano ser afetado pelo mundo através deste meio, e as sensações propiciadas podem ser positivas ou

negativas. Logo, causa uma reação ao indivíduo despertando atividades internas ou externas. Um sentimento cognitivo, uma paixão de autocontrole ou a emoção através da afetividade podem ser caminhos, conceitos, princípios e direções propostas pelo autor.

Dentre vários movimentos oriundos de instabilidades políticas, guerras, entre outros, Wallon buscou permear uma concepção dialógica ousada ao ponto de contribuir, junto de Langevin, com o mais completo projeto de reforma do ensino francês. O projeto Langevin-Wallon, embora não implementado, abarca uma reconstrução democrática na França a partir da educação e os autores abordam, ainda, que:

A reforma de nosso ensino deve ser a afirmação em nossas instituições do direito de nossos jovens a um desenvolvimento completo... Ela se deve proclamar e proteger o direito de todas as crianças, de todos os adolescentes à educação. Esta tomará por base o conhecimento da psicologia dos jovens e o estudo objetivo de cada individualidade (GRATIOT-ALFANDÉRY, 1994, p. 3, tradução nossa).

Wallon projeta o sujeito completo e, nesta proposição, critica o modelo tradicional de ensino, construindo novas possibilidades para a reflexão educativa de forma implícita e explícita no projeto Langevin-Wallon.

Segundo Wallon (2017, p. 136-137), tudo se modula diante da afetividade:

É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afetividade mais ardente, em que continuam a operar certas reações, pelo menos vegetativas, da emoção. Também não deixam de ser a redução da emoção atualizada por outras influências. São o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que permanecem à vida orgânica a postural e outros que dependem da representação, ou conhecimento, e da pessoa.

De acordo com Salla (2012 apud ALMEIDA, 2012, p. 5-6), a ideia de Wallon é de que “a pessoa é resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento”. E é este conjunto que vai interferir nos processos subsequentes. Vai sinalizar, por exemplo, como os mundos interno e externo nos afetarão através do campo afetivo, por meio de emoções, dos sentimentos e das paixões. “Para Wallon, os acontecimentos à nossa volta estimulam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, interferindo no desenvolvimento humano”. Ainda, corrobora que somos seres integrados, “portanto,

informações e acontecimentos que nos afetam e fazem sentido, ficam retidos na memória com mais facilidade”. Contudo, cabe ressaltar que a construção de sentido passa pela afetividade, então, será difícil reter algo novo quando este não nos afeta significativamente.

Rousseau por Wallon

Wallon começou a publicar suas obras em meados de 1925, quando existia um impasse no tema da psicologia da criança, reflexo da longa trajetória que se fazia a partir das obras de Rousseau (ZAZZO, 2017).

Rousseau, que viveu de 1712 a 1778, trazia uma tradição de mentalidade heterogênea, a qual existia uma ruptura do mundo da criança e do mundo adulto, duas mentalidades distintas.

Na introdução do livro, intitulado *A evolução psicológica da criança*, Zazzo (2017, p. 12) menciona que, para Wallon, “a sua primeira e a sua mais profunda tendência é assimilando-a a si que o adulto pretende penetrar na alma da criança. E esta pretensão é vã: deste modo, não descobrirá na criança mais que uma projeção de si mesmo”. Wallon começa, então, a repensar e se opor a práticas de ideologia históricas, principalmente na questão da oposição da criança ao adulto, como exemplo, a teoria do homúnculo¹ e a criança como uma “tábula rasa”.

Existe, neste diálogo indireto entre autores, um importante cerne sobre o qual se destaca a natureza social do indivíduo.

Wallon é particularmente sensível à oposição constante que Rousseau estabelece entre natureza e sociedade e em diferentes ocasiões, ele demonstra que a noção de “natureza” é ambígua em Rousseau. “Onde está a natureza, nas coisas ou nas consciências?” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 27).

Wallon se dedica a analisar na obra de Rousseau as ambiguidades que se confundem em meio às observações demasiadamente profundas e às verdades precisamente profundas (WALLON, 2010). Faz notar-se que “mestre e aluno são seres puramente imaginários” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 1994, p. 8, tradução nossa) que Rousseau cria como demonstração. Assim, por mais chocantes que alguns processos possam parecer, é necessário lembrar que essas práticas são todas fictícias.

¹ A teoria do homúnculo era a visão da criança como uma redução do adulto.

Para Wallon, Rousseau traz sua própria afetividade personificada nas palavras de seus textos, muitas vezes incompreendidos pelo leitor nas incongruências paradoxais do autor.

Esse dinamismo da vida psíquica, Rousseau o marca nos comportamentos afetivos, passionais, morais, ainda mais claramente do que o comportamento intelectual. É de uma sensibilidade comum que várias emoções procedem. É o amor de si mesmo que está na origem das relações com os outros. As circunstâncias, a imaginação, a opinião é a causa dessas diferenciações. Esses três tipos de influências se combinam, opondo-se, controlando-se mutuamente, resultando em estados variáveis de equilíbrio ou desequilíbrio que tornam o indivíduo um ser livre ou escravizado (WALLON, 1968, p. 80, tradução nossa).

Segundo Wallon (1968), Rousseau detém um único princípio da atividade e da moralidade humana: a busca pela felicidade pessoal e, em última instância, a sensibilidade primitiva. Ainda para o Wallon, existe um grande esforço de interpretação dialética em uma concepção dedutiva e mecanicista da vida psíquica.

Um princípio domina a pedagogia de Rousseau: uma criança não é um adulto e não deve ser tratado como um adulto por adultos. Ele tem à sua frente vários passos a serem dados. Se um recém-nascido tivesse estatura e a força de um adulto, ele seria "um idiota completo" que não seria nem mesmo ciente de si mesmo. Essa ideia de que de tempos em tempos o desenvolvimento da criança em estágios sucessivos é muito claramente afirmado por Rousseau (WALLON, 1968, p. 56, tradução nossa).

Na leitura de *Emílio*, por Wallon, prevalecem as avaliações positivas das ideias de Rousseau, como criticar e acabar com a escola jesuítica; apresentar argumentos aceitos pela psicologia do século XX são méritos apreciáveis a que se juntam o “espírito dialético” e “a ressonância materialista incontestável” (TAAM, 2007, p.75)

Contudo, Wallon se preocupa com o futuro da criança em ter seu direito sacrificado. Segundo a contribuição de uma autora francesa sobre a crítica de Wallon a Rousseau,

Numa “evocação patética”, escreve: “Devolvemos o medo ao homem feliz de qualquer idade, que mesmo que ele seja bem cuidadoso, ele não morre sem tê-lo sentido”. Daí um segundo princípio afirmar que “todo ensino seja aceito com prazer, que ele seja esperado, desejado, que ele responda a uma necessidade, a

uma curiosidade, à solução de uma dificuldade vivida pela criança” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 26-27).

Wallon propõe que o que era mais genuinamente revolucionário em Rousseau é sua maneira de pensar, sua sensibilidade para oposições: ele gosta de paradoxos que se opõem à opinião comum, ele é atento aos contrastes que trazem diversidade e mudança, ele se concentra em contradições que estimulam a reflexão e antagonismos que geram ação... Ele tem uma mente dialética, embora ele ainda não use a dialética como método de investigação e explicação (GRATIOT-ALFANDÉRY, 1994).

Ambos nobres, da corte, “burgueses anarquistas” que desafiaram o tradicional de sua época. Perseguidos, refugiados, mas convictos de suas ideias e perseverantes na escrita.

Wallon acrescenta na sua análise sobre a utópica concepção de Emílio na obra de Rousseau:

Existem algumas ambiguidades confusas, ao lado de observações profundas e verdades fortes. E primeiro, que livro é esse? De acordo com seu título, um romance; de acordo com o subtítulo um tratado sobre educação. A natureza híbrida da estrutura é reconhecida pelo próprio autor: Eu sei que em empreendimento como esses (escrever um tratado sobre educação), o autor, sempre à vontade nos sistemas que está dispensado de colocar em prática, facilmente dá muito belos preceitos impossíveis de seguir, e que, por falta de detalhes e exemplos, o que ele mesmo diz ser praticável permanece inútil quando ele não mostrou a aplicabilidade (WALLON, 1968, p. 55, tradução nossa).

Enquanto um se manifesta nas conjecturas orgânicas e sociais, outro faz isso na utopia crítica, mas ambos, segundo a afetividade de Wallon, são defensores de uma sociedade mais justa.

Um traz um olhar para o outro, o qual traz um olhar para dentro de si que se resplandece diante de um espelho no qual um nobre, empobrecido de afeto e com crises intelectuais, grita por um método educativo mais eficiente em futuras gerações.

O calor da fogueira, o escárnio e perseguições não amedrontam ambos os autores destinados a fazer a diferença na educação, mesmo se contradizendo; nesta incompreensão de saberes o fazem reflexivos até em gerações na contemporaneidade.

Contudo, o nobre médico, filósofo, político teria um caminho mais adequado para alicerçar a individualidade concreta das crianças em sua projeção constante do eu

biológico-social. A pessoa completa pela sua trajetória dentro da proposta do materialismo dialético de Wallon.

O materialismo dialético não conhece a causalidade com sentido único, mas demonstra como o efeito se torna causa capaz de modificar-se a si mesma e de engendrar também toda uma série de situações continuamente variáveis que tendem a resolver-se em equilíbrio apropriados e frequentemente novos (TAAM, 2007, p. 72).

Logo, a crítica de Wallon contribui para que teorias do homúnculo, de preservação do estado natural da criança, sejam devidamente esclarecidas diante de uma nova reflexão dialética proposta neste artigo.

Considerações finais - Wallon x Rousseau

Os apontamentos propostos neste artigo buscaram ampliar a compreensão da visão de Henri Wallon sobre a escrita de Rousseau, o qual nos auxiliou a descobrir novas problemáticas importantes e reflexivas na primeira infância e o quanto isso pode ser manipulado ou direcionado quando há intervenções. A contradição de Rousseau se torna notória, a ambiguidade sobre sua ótica nas relações de infância e feminina, sobretudo do “Homem social” em sua completude, abarcam a gravidade que há nas estruturas sociais ainda preestabelecidas na contemporaneidade. Wallon, em sua compreensão da escrita de Rousseau, ainda que não muito solúvel, nos propõe algumas reflexões profícuas nos mundos que separam a criança do adulto e do ser social “completo”. Ambos os autores nos auxiliam em vieses diferentes, mas clarificam com objetividade o que precisa ser revisto e considerado, sobretudo, quando a educação na infância e suas intencionalidades podem aprimorar ou destruir uma sociedade.

Referências

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon (1879 -1962)**. Paris, UNESCO: Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 821-835.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Henri Wallon-Psicologia e Educação**. Edições Loyola, 2006.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio; ou, Da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL. Brasil, 1979.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio; ou, Da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALLA, Fernanda; ALMEIDA, Laurinda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. **Nova Escola**, v. 217, 2012. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>>. Acesso em: 08 maio 2022.

SOËTARD, M. Jean-Jacques Rousseau. **Recife**: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. [Coleção Educadores].

TAAM, Regina. Henri Wallon: leitor de Rousseau. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 23, 2007.

WALLON, Henri. Introduction à l'Emile. In: **Enfance**, tome 21, n°1-2, 1968. Ecrits et souvenirs. pp. 53-89

WALLON, Henri; GRATIOT-ALPHANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização por Patrícia Junqueira, 2010. [Coleção Educadores].

ZAZZO, René; WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

ZAZZO, R. Introdução. In: ZAZZO, René; WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

Concepções de infância, criança e educação infantil na história das ideias pedagógicas contemporâneas

Silvana Martinha Cóta*

Introdução

Desde o anseio em atuar como coordenadora pedagógica, na primeira etapa da educação básica (a fim de contribuir com a formação dos professores), às percepções das práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas pelos profissionais das instituições infantis das quais observo ao longo da minha trajetória profissional nos últimos 20 anos, considero necessário apresentar o percurso das concepções de infância e criança, bem como da Educação Infantil em importantes momentos da história educacional, tecendo reflexões sobre as ideias pedagógicas que influenciaram a educação brasileira.

Nesta perspectiva, este estudo pretende resgatar, num breve histórico, os caminhos percorridos pela educação, com foco no contexto brasileiro, bem como contextualizar a visibilidade que a infância, a criança, os espaços educacionais infantis e os professores desta etapa tiveram ao longo dos anos, destacando pensadores, e alguns importantes momentos, e movimentos significativos em que surgiram concepções pedagógicas.

Para isto, além dos estudos e discussões realizados na disciplina de Pensamento Educacional Contemporâneo, com os materiais bibliográficos e audiovisuais oferecidos pela professora Dr^a Roselaine Ripa, foram realizadas buscas em outros referenciais teóricos que contribuam para a sistematização deste estudo.

As concepções de criança, infância e Educação Infantil no pensamento educacional contemporâneo: algumas aproximações

Nesta breve revisão histórica, buscando por: concepção de infância, criança, organização das instituições – professor, pode-se constatar que o educador Jan Amos Seges, depois Komensky (Comenius) da aldeia de Komna (1592-1670), afirmava que o

* Pedagoga. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC/FAED, vinculada ao Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na rede Municipal de Itajaí – SC.

E-mail: silvana.cota@edu.udesc.br/siltinha@yahoo.com.br

nível de ensino era o “colo da mãe” e deveria acontecer em seus lares. A respeito das crianças menores de seis anos, Comenius usou a imagem de “jardim-de-infância” na qual as “arvorezinhas plantadas” deveriam ser regadas como o lugar da educação de crianças pequenas (PIAGET, 2010).

Durante o século XVII e os que lhe antecederam, a insensibilidade com que as crianças eram tratadas se dava ao fato das condições precárias em que as pessoas viviam. Tratamentos de saúde e preocupações com higiene e alimentação eram dispensados. Diante disso, a mortalidade infantil era encarada como algo normal, principalmente quanto aos bebês, que eram considerados seres incompletos (ARIËS, 2006).

Foi a partir do século XVIII que surgiram os primeiros esboços, e algumas desmistificações quanto à criança, à infância e os aspectos do seu desenvolvimento. De acordo com Dalbosco (2007), a criança era considerada um ser incompleto e inferior ao adulto. Sua participação na sociedade era sempre guiada pela intervenção do adulto, que tinha a incumbência de moldá-la. Desta forma, justificando a fase como um momento de possibilidades latentes, mas muito determinada por limites evidentes. Tal pensamento evidencia um conceito de infância como a projeção do mundo adulto.

Rousseau (1712–1778), considerado um dos principais filósofos do iluminismo¹ no século XVIII, aborda uma nova concepção de criança. Ele questionou as vestimentas da época e os costumes de manter a criança mobilizada desde o nascimento, por meio de faixas que os mantinham sem movimentos propícios para o desenvolvimento (SOËTARD, 2010).

Os hábitos da época eram contestados por Rousseau, pois ele acreditava que a criança não deveria ser “moldada” e controlada fisicamente; sustentava a ideia de o aprendizado se dar a partir dos sentimentos e dos movimentos livres. Os princípios na necessidade da ação e da atividade pela criança foram essenciais para uma nova pedagogia (PAMPLONA *apud* DAGNONI, 2008).

A sua principal obra foi *O Emílio ou da Educação*, “[...] cuja influência foi, sem contestação, a mais profunda e mais durável no desenvolvimento do movimento pedagógico” (SOËTARD, 2010, p. 11). Rousseau, além de situar a criança no centro do processo educacional, argumenta que ela deve conquistar sua própria liberdade e autonomia, além do encontro e conflitos com a dura realidade do mundo.

¹ A principal característica do movimento iluminista, que surgiu na França, foi defender o uso da razão sobre o da fé para entender e solucionar problemas da sociedade.

Para Rousseau, interessa certamente que o educador conheça bem o sujeito que deve educar. Porém, destaca que “[...] a arte do pedagogo consiste em atuar de maneira que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança” (SOËTARD, 2010, p. 11).

Embalados por estas e outras reflexões que surgiram, estudiosos como Fröebel (1782-1852), Pestalozzi (1749-1827), entre outros filósofos e psicólogos, começaram a escrever e fazer experimentos de suas teorias envolvendo as crianças, a infância, os ambientes educacionais e o trabalho do professor.

Apontamentos sobre o contexto brasileiro na atualidade

No transcorrer do século XX, grandes reformas de ensino ocorrem no Brasil, acompanhando movimentos educacionais de pensadores, idealizadores do mundo todo. A “Escola Nova” surgiu na década de 1920 como a “pedagogia da existência”, na qual valorizava o indivíduo como um ser com interesses próprios. Entre seus idealizadores, grandes nomes como: Maria Montessori (1879-1952), Ovide Decroly (1871-1932) e John Dewey (1859-1952), que formulou como ideal pedagógico a sistemática de que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução (SAVIANI, 2007).

Conforme Libâneo (1982), nesta abordagem, o ambiente era considerado influenciador do desenvolvimento cognitivo e o professor não tinha a tarefa de “ensinar” o aluno, antes ele o ajudava a aprender. O movimento fazia duras críticas a então chamada “Pedagogia Tradicional”, na qual o aluno não é considerado um sujeito ativo no processo de aquisição de conhecimento, mas alguém que deve aprender com o professor. As aulas, nesta tendência tradicional, eram organizadas de maneira expositiva, com teorias e exercícios para reforçarem a memorização dos conteúdos.

Neste período da década de 1920, uma das mais influentes educadoras em relação à construção de propostas sistematizadas para a Educação Infantil foi Maria Montessori; seu método consistia em proporcionar a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança teria a liberdade de escolher o material a ser utilizado, além de proporcionar a cooperação e a disciplina. Seus princípios: a atividade, a individualidade e a liberdade, “[...] enfatizando os aspectos biológicos, pois, considerava que a vida é desenvolvimento, achava que era função da educação favorecer esse desenvolvimento” (FONSECA; BORDIGNON, 2018, p. 13).

Montessori foi a primeira mulher a cursar a universidade de medicina, mas suas pesquisas eram voltadas para a educação. O conceito fundamental que sustenta sua obra pedagógica é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado em que

possam viver e aprender. Para ela, a infância se constitui como o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor (RÖHRS, 2010).

A educadora enfatizava em suas obras e discursos que

[...] o interesse em educar a humanidade deve estabelecer, entre o observador e o observado, laços mais íntimos que os existentes entre o zoologista, ou o botânico, e a natureza. O homem não pode, sem dificuldades e atritos, afeiçoar-se ao inseto ou à reação química. Mas a afeição de homem para homem ocorre com maior facilidade; é tão simples, que não só os espíritos privilegiados, mas as próprias massas podem, sem esforço, atingi-la (RÖHRS, 2010, p. 46).

Discorrendo, ainda, sobre o papel do professor e da escola, em suas contribuições, ressalta que o educador deve ser suficientemente dotado do “espírito do cientista”, sinta-se confortado à ideia de que, muito em breve, experimentará a satisfação de tornar-se um observador da humanidade. Destacando, também, que “De nada vale [...] preparar apenas o educador; é preciso preparar também a escola. É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial” (MONTESSORI *apud* RÖHRS, 2010, p.86).

No Brasil, mais especificamente entre as décadas de 1960 e meados de 1970, com a agitação política e o regime militar e, também, observando movimentos pelo mundo, houve um período de mudanças nas políticas educacionais e sociais.

Com a ascensão da globalização e a competitividade no mundo do trabalho, elucidados pelo capitalismo e pela expansão das novas tecnologias, a tendência tecnicista surge com o objetivo de preparar o aluno para tais demandas. Ou seja, o preparo de mão-de-obra em curto espaço de tempo, para também suprir as necessidades econômicas, conforme necessitava o governo. O professor torna-se, nesse processo, responsável pela formação integral e técnica do cidadão.

Valnir Chagas (1921–2006), que se considerava um discípulo de Anísio Teixeira², foi um dos grandes nomes desta década, incorporando ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino. Com iniciativas de reformas que começaram com o ensino superior a partir de estudos desenvolvidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE); elaborou o parecer “reestruturação das universidades Brasileiras”, com o

² Anísio Teixeira (1920–1971) foi um dos personagens centrais da história da educação brasileira, principalmente nas décadas de 20 e 30, quando foi um dos organizadores de importantes movimentos, entre eles, o manifesto dos Pioneiros.

decreto-lei nº 53, de 18/11/1966, complementado por um novo decreto-lei de nº 252, de 28/02/1967 (SAVIANI, 2007).

Como membro do CFE, Valnir Chagas “[...] elaborou praticamente todos os pareceres importantes relativos às reformas de ensino, ao curso de pedagogia, assim como as licenciaturas e formação de professores de modo geral” (SAVIANI, 2007, p. 375).

Conforme Libâneo (1982), os marcos de implantação do modelo tecnicista são as leis 5.540/68³ e 5.692/71⁴ que reorganizaram o ensino superior e o ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, para o autor, não há indícios de que os professores da escola pública tenham assimilado a pedagogia tecnicista, pelo menos em termos de ideário. Porém, um grande passo foi dado, já que as instituições superiores passaram a ter organização e sistematização para variados cursos, entre eles a pedagogia.

Em 1970, ocorreu uma crescente evasão escolar e repetência das crianças de classes mais pobres no 1º grau⁵. Por esse motivo, foi instituída a educação pré-escolar (chamada educação compensatória) para crianças de 4 a 6 anos, tendo por objetivo suprir as carências culturais existentes na educação familiar da classe baixa (FONSECA; BORDIGNON, 2018).

Conforme as pesquisas de Fonseca e Bordignon (2018), essas turmas de pré-escola não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico organizado e sistematizado, que acompanhava a linhagem de “atividades tecnicistas” com treinos mecânicos e repetitivos em folhas mimeografadas. O aumento nas demandas de pré-escola incentivou o processo de municipalização pública.

Neste viés, o atendimento era oferecido em caráter assistencialista (que até hoje predomina em algumas instituições infantis) e consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física; e era desenvolvido, muitas vezes, por secretarias, redes de assistência social – o que permaneceu até a década de 1990. As questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social eram exploradas em algumas instituições educacionais particulares (FONSECA; BORDIGNON, 2018).

Conforme Saviani (2011), no final da década de 1980 já se prenunciava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas no contexto

³ Lei 5.540/68 - Fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, dando outras providências (BRASIL, 1968).

⁴ Lei 5.692/71 - Fixou Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, dando outras providências (BRASIL, 1971).

⁵ 1º Grau era a nomenclatura usada para a parte da educação geral exclusiva das séries iniciais e predominantes nas finais (BRASIL, 1971).

brasileiro. O movimento dos educadores, que se manifestavam nos CBEs – Congressos Brasileiros de Educação, que deveria acontecer em 1990, acabou sendo realizado somente em 1991 e encerrou mais uma fase da história das ideias pedagógicas no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 veio reconhecer a criança como uma pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Trouxe, na sua redação, a base para a construção de uma nova maneira de olhar a infância e a criança como um sujeito de direitos, com singularidades e como protagonista de seu próprio desenvolvimento. Já em 2006, mais um avanço com a emenda na sua redação, na qual efetiva a garantia e a oferta obrigatória e gratuita:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela EC n. 59/2009); [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988).

A concepção de criança e infância foi se fortalecendo na produção acadêmica, principalmente a partir da década de 1990, com premissas de afirmação da criança como cidadão de direitos, um ser singular, ativo e protagonista de suas próprias construções.

É possível perceber a expansão da Educação Infantil no Brasil nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas nas instituições infantis para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1998).

Oito anos depois da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394 de 1996, em um importante marco na história para a Educação Infantil, estabeleceu-a como primeira etapa da educação básica, definindo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social, contemplado a ação da família e da comunidade; e deu outras providências quanto à formação dos profissionais, à educação especial e a avaliação (BRASIL, 1996).

Observando a trajetória da educação de crianças pequenas no Brasil, não foi uma conquista fácil, tendo em vista os vínculos com políticas assistencialistas e filantrópicas

a qual pertencia. Como podemos constatar, com a promulgação do Estatuto da criança e do adolescente (ECA, 1990), na qual os serviços voltados para a primeira infância deveriam, obrigatoriamente, vincular-se às políticas educacionais, buscou-se inspiração nos elementos de escolarização para organizar os currículos e práticas pedagógicas na primeira infância (DIAS, 2010).

Porém, estudos, debates e pesquisas referentes à educação infantil por vezes têm buscado compreender quem é a criança, o que é a infância e quais as concepções pedagógicas que permeiam os trabalhos organizados nas instituições infantis pelos docentes. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) trazem esta definição:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

No início do novo milênio, a preocupação com o currículo foi tomando novos rumos e o cenário educacional para a educação infantil passou a apresentar referenciais teóricos, estudos e pesquisas importantes.

A organização do currículo da primeira infância passou a ter como eixos articuladores as *interações* e *brincadeiras*⁶, o que configura uma proposta com garantias e direitos às crianças. As quais devem ter acesso a experiências variadas com diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas é marcado por imagens, sons, falas, escritas. As DCNEIs (2010) pautam ações estratégicas que valorizem o lúdico, as interações, as brincadeiras e as culturas infantis.

Embora as DCNEIs tenham características que respeitem a criança, seus direitos e sistematizam o trabalho das instituições de maneira que elas oportunizem a autonomia e o protagonismo infantil, ao mesmo tempo, observa-se, em instituições infantis, uma dicotomia entre os referenciais teóricos, os documentos oficiais e as práticas pedagógicas. Neste cenário, temos diferentes elementos envolvidos e não podemos deixar de considerar o trabalho do professor.

⁶ A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e no seu artigo 9º estabelece como eixos norteadores para as práticas pedagógicas as Brincadeiras e Interações, dando ainda outras providências.

Nesta perspectiva, a ação pedagógica do professor não pode ser uma prática aleatória, tem que ter objetivos, precisa estar fundamentada, respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos⁷, ao mesmo tempo, o profissional precisa refletir sobre sua própria ação percebendo os avanços teóricos que esta etapa vem consolidando. O docente da educação infantil precisa ter claro quais são suas atribuições e compreensão de seus afazeres.

Nos últimos anos, tem se intensificado o movimento pelo qual “[...] grupos técnicos desconhecidos impõem a todas as escolas e a seus profissionais o que decidem como prioritário ou descartável na garantia do direito ao conhecimento” (ARROYO, 2013, p. 39). Um exemplo desse movimento é a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC⁸, que desde a articulação de “discussões” até sua implementação demonstram características de uma agenda neoliberal, com interesses privatistas e mercadológicos, com o objetivo do apostilamento e da escolarização das crianças na educação infantil.

A padronização de currículos por meio de habilidades, competências e conteúdo, listando o que as instituições deveriam ensinar e quando ensinar, foi a maior aposta da BNCC (ARROYO, 2013). As justificativas do Ministério da Educação – MEC, como sendo o documento uma maneira de melhorar o acesso e a qualidade das instituições, esbarra na presunção de conteúdos que “obrigatoriamente” deverão ser ensinados, pressupondo a impressibilidade de cursos específicos e a elaboração de materiais didáticos que contemplem os “campos de experiências” implantados pela base.

Porém, é preciso lembrar que as DCNEIs não foram revogadas e ainda estão em vigência. E é por meio delas que podemos reforçar os princípios educativos que fundamentam quem é a criança, o que é a infância, como deve ser o currículo, as propostas pedagógicas - as organizações das instituições, bem como a docência na educação infantil. Lembrando que levamos anos para construir tais concepções pedagógicas e para legitimá-las documental, política e historicamente.

Considerações finais

Ainda que de maneira incipiente, as referências bibliográficas aqui sinalizadas nos mostram que foi a partir do século XVIII que surgiram as primeiras desmistificações quanto ao que é a criança, a infância e os aspectos do seu desenvolvimento; e, somente

⁷ As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, no seu artigo 6º, determina que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, estéticos e políticos em suas redações.

⁸ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua primeira versão divulgada em setembro de 2015, sua segunda versão em maio de 2016 (na qual passava por processos de revisão em todo país) e sua terceira versão em abril de 2017, sendo aprovada essa última versão com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

no século XX, estudiosos e idealizadores manifestaram seus pensamentos e ideários pedagógicos destinados às crianças da primeira infância.

No Brasil, grandes mudanças políticas, sociais e educacionais ocorreram a partir da década de 1960. Mas, somente na década de 1990, após a Constituição Federal (1988), com a garantia e a oferta obrigatória e gratuita da educação, e com os movimentos educacionais desencadeados, que se prenunciou mudanças na história das ideias pedagógicas. Com a promulgação da LDBN (1996), instituindo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, as produções acadêmicas, a formação dos docentes e os debates públicos se fortaleceram com novas concepções de criança, de infância e os seus fatores de desenvolvimento.

No início do milênio, as DCNEIs (2010) abarcaram um período de lutas e conquistas para legitimar a educação infantil como uma etapa primordial para o desenvolvimento infantil, com a organização de um currículo pautado nas interações e brincadeiras, com garantias aos direitos das crianças, estruturadas em projetos pedagógicos que contemplem as diversas linguagens e experiências, valorizando o lúdico, o protagonismo e as culturas infantis. O docente também é evidenciado como um importante mediador, articulador das ações pedagógicas, buscando fundamentos teóricos e principalmente respeitando as especificidades, da criança e da infância.

Embora de uma forma preliminar, o estudo propõe uma breve análise da recente implementação da BNCC (2017), com características mercadológicas e conteudistas, objetivando a escolarização das crianças. Contudo, ressalta-se, para finalizar, que as DCNEIs não foram revogadas e ainda estão em vigência, portanto é por meio delas que precisamos continuar a enaltecer as concepções pedagógicas de criança e infância. Bem como a organização das instituições e o trabalho docente pautados em princípios e fundamentos construídos historicamente.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº5.540/68, de novembro de 1968. **Dispõe sobre normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média no país**. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixou Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau no país**. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Editora do Brasil, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol 1: Introdução. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?** Itajaí, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, SC, 2011.

DIAS, Julice (Org.). **Proposta pedagógica da rede municipal de Gaspar: educação infantil**. Blumenau: Editora, 2010.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Primeira infância e educação natural em Rousseau: as necessidades da criança**. Porto Alegre/RS, n. 2, p. 313-336, maio/ago. 2007.

FONSECA, Janete Rosa da; BORDIGNON, Nelso Antonio. **Contribuições para formação docente da Educação Infantil: O descortinar do desenvolvimento cognitivo e moral da criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Editora Lexia, 2018.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Editora Loyola, 1982.

MONTSSORI, Maria; RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. [Coleção Educadores].

PIAGET, Jean. **Jon Amos Comenius**. Jean Piaget; Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Mazzetto; Martha Aparecida Santana Marcondes (Org.). [Coleção Educadores MEC]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Hermann Röhrs; Tradução de Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. [Coleção Educadores MEC]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da Educação** (livro primeiro). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias Pedagógicas do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora Autores associados, 2007.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Michel Soëtard. Tradução de Verone Lane Rodrigues Doliveira. [Coleção Educadores MEC]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

Participação das famílias na educação infantil: um princípio da gestão democrática

Joice Jacques da Costa Pereira*

Introdução

O cotidiano da Unidade Educativa é repleto de relações entre diferentes atores¹ que, de uma forma ou de outra, se afetam, a depender das possibilidades de compartilhamento e relações estabelecidas. Compreender a participação das famílias nas Unidades Educativas como um caminho na busca pela qualidade da Educação Infantil requer pensar os espaços educativos em um contexto democrático.

Por ser a Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, com atuação direta com crianças bem pequenas, desde bebês, torna-se urgente que profissionais das Unidades Educativas e famílias atuem de forma complementar, compreendendo a criança na sua integralidade.

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar a participação das famílias como uma condicionante da gestão democrática, para além das relações estabelecidas entre ambas. Tal discussão torna-se ainda mais relevante em um contexto de país em que cada vez menos os cidadãos têm sido considerados como agentes sociais.

Conforme nos anuncia Paro (2016), ao pensar a gestão democrática e que ela implica necessariamente a participação da comunidade, é importante compreender com maior precisão o conceito de participação. De forma a corroborar com o que nos anuncia o mesmo autor, entendemos aqui a participação na tomada de decisões, no envolvimento das diferentes partes, para além da execução de tarefas.

É importante ter sempre presente este aspecto para que não se torne a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (PARO, 2016, p. 22).

* Mestranda da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de Políticas Educacionais, Ensino e Formação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e Gestão e Metodologia de Ensino (2005). É professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: joice.pereira@edu.udesc.br / joice.jcp@gmail.com

¹ Optamos pela palavra atores por ter como definição “aquele que participa de maneira ativa” (DICIONÁRIO AULETE DIGITAL).

Com o intuito de pensar a participação atrelada à gestão democrática, conceito esse ancorado nas legislações nacionais, este trabalho apresenta três seções: primeiramente, enuncia o lugar da qualidade no percurso até então trilhado pela Educação Infantil, seus avanços legais e basilares na trajetória dessa etapa da Educação Básica. Posteriormente, discute-se a gestão democrática como uma condicionante para a participação. Por fim, destacam-se aspectos referentes à gestão democrática à luz de Rousseau (1712-1778).

O lugar da qualidade no percurso da Educação Infantil

Pensar a qualidade da Educação Infantil requer retomar o percurso trilhado por essa primeira etapa da Educação Básica, até assim ser reconhecida. Porém, é importante evidenciar que o percurso legal, por si só, não garante a qualidade almejada.

O início da trajetória histórica da Educação Infantil é marcado por ações que priorizaram o atendimento às crianças de forma a prover sua guarda, com atendimento voltado à higiene e à alimentação. Neste contexto, os serviços prestados eram precários e não considerados como um direito das crianças e de suas famílias. As comunidades das periferias procuravam organizar-se como podiam para atender a demanda, estruturando creches e pré-escolas comunitárias (BRASIL, 2006a).

O final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados por mobilizações em prol do direito à educação das crianças pequenas. No Brasil, as instituições de Educação Infantil eram concebidas com dois fins distintos: ao mesmo tempo em que buscava-se minimizar os conflitos sociais, almejava-se uma sociedade igualitária, como meio de inserção das mulheres no mercado de trabalho.

As instituições de Educação Infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla (KUHLMANN JR, 2000, p. 9).

Conforme nos anuncia o documento “Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994, p. 13), com a busca pelo acesso e expansão, as vagas eram ofertadas em condições precárias, ficando a qualidade em segundo plano. Na década de 1980, pressões pela expansão da educação das crianças de 0 a 3 anos e a inexistência de recursos específicos para essa finalidade levaram os sistemas de ensino a apresentar formas alternativas de atendimento, paralelamente aos tradicionais Jardins de Infância, Creches e Pré-Escolas. Nesse contexto, apesar de a qualidade ainda não ser o foco das políticas públicas, há um avanço, tanto no debate teórico quanto no plano legal, no que se refere ao atendimento das crianças.

Em 1988, a Constituição Federal define a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado:

Art. 208 - o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente ratifica os dispositivos enunciados na Constituição Federal, dentre outros, em seu Art. 4º, o qual destaca ser:

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Após seis anos, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96) que estabelece pontos importantes para a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica. Define, ainda, que a formação para os professores deve ser ofertada, preferencialmente, em nível superior; a responsabilidade é do setor público à oferta de vagas na Educação Infantil; estabelece critério da idade para diferenciar a creche da pré-escola, além de determinar que os municípios devem, prioritariamente, atender à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2006a).

O avanço em termos de legislação da Educação Infantil promoveu debates, tanto no âmbito das políticas públicas quanto da sociedade civil, acerca da importância de garantir o acesso à educação, com qualidade, para as crianças pequenas. Com a expansão do acesso, as discussões referentes à qualidade do atendimento ofertado passam a ganhar maior visibilidade. Conforme os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006), o debate sobre a qualidade foi marcado, inicialmente, pela abordagem psicológica pautada nos efeitos negativos gerados pela separação entre mãe e criança pequena. A partir da década de 1960, o foco passa a ser o desenvolvimento cognitivo da criança, visando o seu aproveitamento futuro na escola primária.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 define a Educação Infantil como etapa obrigatória a partir dos 4 anos. Posteriormente, em 2013, essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB, determinando que todas as crianças de 4 e 5 anos estejam matriculadas nesta etapa da Educação Básica.

O documento do MEC, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1995; 2009), conceitua qualidade a partir de critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito, principalmente, às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças, bem como a definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, tanto governamentais como não governamentais. De forma a corroborar com os critérios apresentados, o documento “Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil” apresenta um instrumento avaliativo, que tem como metodologia a autoavaliação, envolvendo os diferentes atores, sejam eles crianças, professores(as), gestores(as), funcionários(as), familiares, representantes de organizações locais, entre outros. Este define que a qualidade pode ser concebida de forma diversa, conforme o momento histórico, o contexto cultural e as condições objetivas locais (BRASIL, 2009b).

Vale salientar que “[...] a qualidade e a excelência exigem o envolvimento, o compartilhamento, a cooperação, e exigem, na sua origem - trata-se de um ponto importante -, que as metas e os objetivos pelos quais se trabalha juntos, sejam definidos conjuntamente” (BONDIOLI, 2013, p. 33). Essa constatação aponta a necessidade de uma participação efetiva por parte dos sujeitos envolvidos, considerando que a educação das crianças está diretamente relacionada à coerência dos valores e objetivos entre os responsáveis pela sua educação, de forma compartilhada e complementar.

Cientes da importância do compartilhamento e complementaridade entre família e instituição educativa em todas as etapas da Educação Básica, pode-se considerar que a Educação Infantil se diferencia das demais etapas, no que tange à necessidade de

diálogos permanentes, por se tratar de uma etapa que tem como centralidade do trabalho o educar e o cuidar de crianças tão pequenas, desde bebês.

Para tal, ter a participação das famílias como um dos eixos do trabalho desenvolvido na Unidade Educativa, na busca pela qualidade da Educação Infantil, nos faz refletir sobre a importância da democratização das relações ali estabelecidas, que considerem os diferentes pontos de vista e os coloquem em debate.

Gestão democrática: uma condicionante para a participação

Considera-se que todas as instituições de educação são parte e estão circunscritas por um contexto nacional, cujos cidadãos são diretamente influenciados pelas relações de poder que vêm se estabelecendo, com cada vez menos possibilidades de participação e discussão. Talvez por isso, exercer a gestão democrática de maneira a considerar todos os sujeitos envolvidos nas relações que se estabelecem dentro e fora de um espaço educativo seja ainda um tema a ser muito discutido.

A Constituição Federal (1988), em seu Art. 206, inciso VI, afirma que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) garante o reconhecimento da participação da comunidade escolar, como sujeitos de direitos no plano legal, não mais predominantemente por razões de pobreza, mas por carecer de uma instituição complementar no cuidado e na educação de seus filhos e detalha, em seu artigo 14, que:

- Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
 - I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 - II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No que tange às especificidades da Educação Infantil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009c), em seu artigo 6º, enfatiza que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Destaca, ainda, que a proposta pedagógica da Educação Infantil deve, dentre outros aspectos, “[...] compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” (BRASIL, 2009)².

No entanto, mesmo compreendendo que a comunidade educativa tem um papel ativo na construção de suas próprias culturas e sejam sujeitos de direitos, é necessário ressaltar que as possibilidades concretas de participação que lhes são asseguradas dependem de diversos fatores.

Bondioli (2013) refere-se a um ensaio dedicado a esse tema (MCWILLIAN; MCMILLEN B. J.; SLOPER, MCMILLEN, J.S., 1997) no qual são apresentados quatro modos de conceber o papel das famílias nas instituições educativas:

- As famílias como vítimas da pobreza e da ignorância, incapazes de criar adequadamente os próprios filhos;
- As famílias como mal necessário, para quem é atribuído o papel de cuidar da criança - e, às instituições, o de educá-la -, sendo as famílias destinatárias de informações acerca do que a criança faz na escola, mas não são consideradas como parceiras na elaboração do currículo e do projeto pedagógico;
- As famílias como consumidores, onde sua satisfação é o critério último sobre o qual basear a qualidade da instituição;
- As famílias como parceiras, consideradas como efetivos coatores na Educação Infantil, onde as decisões são tomadas de maneira compartilhada, professoras³ são consideradas especialistas nos processos de aprendizagem e os pais considerados capazes de apoiar o desenvolvimento dos filhos.

Destaca-se, aqui, os diferentes papéis atribuídos pela instituição às famílias quando declara querer sua participação, cujo conceito assume distintas interpretações.

² Resolução do Conselho Nacional de Educação que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Art. 7º, II.

³ Utilizamos a palavra professoras no feminino considerando que a docência na Educação Infantil se constitui majoritariamente por mulheres.

Paro (2016) reitera que são muitas as dificuldades encontradas pela escola pública para concretizar a participação da comunidade na gestão da escola. Porém, evidencia que o primeiro passo é que os atores envolvidos em promovê-la estejam convencidos da importância dessa participação, de modo a não desistir diante dos obstáculos.

Destarte, pensar a participação como uma condicionante da gestão democrática, vai além das normatizações aqui já apresentadas, mas precisa se transformar em ações que coloquem em diálogo constante as diferentes vozes que compõem os espaços educativos. Bondioli (2013) afirma que o envolvimento das diferentes partes interessadas, embora potencialmente em conflito quanto aos interesses e necessidades, é indispensável para assumir a responsabilidade partilhada.

Democracia e participação à luz de Rousseau

Rousseau elaborou sua obra “Contrato Social” em 1762, considerada uma das obras fundamentais da filosofia política, junto com “Emílio, ou da Educação” (seu educando fictício), compreendendo que a formação do ser humano está atrelada à formação da sociedade. Em “Emílio”, Rousseau orienta os pais a criarem seus filhos de forma a encorajar as experiências e o desenvolvimento das crianças, considerando o seu ser natural. Nessa obra, apresenta a família como um ambiente natural na educação das crianças na primeira infância, defendendo a educação pelo exemplo, dando ênfase ao amor e à solidariedade. O autor destaca, ainda, que é a família que transmite às crianças o valor de um bom cidadão. Tal afirmação corrobora com o objeto deste trabalho no que se refere à importância da participação das famílias nos espaços educativos.

Pateman (1992) descreve a participação como a influência direta dos cidadãos na tomada de decisão. No Capítulo II do livro “Participação e Teoria Democrática”, a autora discute participação e democracia a partir de Rousseau, John Stuart Mill e G. D. H. Cole. Ressaltamos, aqui, alguns aspectos defendidos por Rousseau, a fim de contextualizar o lugar da democracia e da participação nos espaços escolares. Para a autora, Rousseau pode ser considerado o “teórico por excelência da participação”, tendo, a partir do “Contrato Social”, cunhado o que é então conhecido por “teoria da democracia participativa”. Segundo Pateman (1992, p. 35):

Toda a teoria política de Rousseau apoia-se na participação individual de cada cidadão no processo político de tomada de decisões, e em sua teoria, a participação é bem mais do que um complemento protetor de uma série de arranjos institucionais; ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma inter-relação contínua entre o funcionamento das

instituições e as qualidades e atitudes psicológicas dos indivíduos que interagem dentro dela.

Pateman (1992) salienta que é possível utilizar as teorias de Rousseau nos tempos atuais, mesmo com outra configuração, no que tange aos sistemas políticos e organizações institucionais. Nesse sentido, a concepção de Rousseau não atinge apenas uma dimensão, considerando que para além de defender a soberania do povo, com decisões que satisfaçam a vontade geral, defende que a participação também desenvolve as capacidades individuais. Defende, ainda, que, pela participação na tomada de decisões, o indivíduo é ensinado a distinguir entre seus próprios impulsos e desejos, aprendendo a ser tanto um cidadão público quanto privado, desenvolvendo habilidades necessárias para um sistema representativo.

As teorias de Rousseau sofreram várias críticas por seu radicalismo na representação política. Dentre elas, Bonifácio (2013), em seu artigo referente aos apontamentos teóricos a respeito do papel da participação política na democracia, destaca que:

Pateman (1992) alerta que o ideal de participação propagado pelo pensador genebrês assume feições individualistas. Isso porque a participação individualizada tornaria mais provável a prevalência de decisões políticas que acatassem a vontade geral. O trecho a seguir sustenta essa interpretação: “Importa, pois, para alcançar o verdadeiro enunciado da vontade geral, que não haja no Estado sociedade parcial e que cada cidadão só opine de acordo consigo mesmo (ROUSSEAU, 1978 *apud* BONIFÁCIO, 2013, p. 47).

Bonifácio (2013) elucida que essa rigidez apresentada por Rousseau, no que tange à participação individualista e soberana dos cidadãos, posteriormente, é flexibilizada quando ele passa a refletir sobre ações práticas de um governo, reconhecendo a necessidade de uma governança partilhada entre povo e representantes políticos.

Porém, no que se refere às contribuições do filósofo relacionadas à temática que aqui propomos, na tentativa de compreender o lugar das famílias na busca pela qualidade da Educação Infantil, ressaltamos alguns aspectos:

- Sua defesa pela democratização das decisões, tendo todos os atores como partícipes de um processo que, para além de uma decisão coletiva considera cada um na sua individualidade, a partir do seu contexto;

- A possibilidade de esses espaços de discussão e decisão serem ainda espaços de formação individual, no exercício da sua cidadania e no desenvolvimento das capacidades individuais;
- Os atores envolvidos percebidos tanto como agentes privados como públicos, no sentido de fazerem suas defesas pelo bem comum.

Considerações finais

Cabe à Educação Infantil, por se tratar da primeira etapa da Educação Básica, promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando suas necessidades, interesses e direitos, bem como conceber o educar e cuidar de forma indissociável. Nesse sentido, exige compartilhamento e diálogo permanentes entre famílias e professoras, a fim de integrar as ações, possibilitando reconhecer as necessidades das crianças e suas manifestações.

Vale salientar que, no Brasil, essa complementaridade ainda apresenta muitas limitações. O envolvimento das famílias nas decisões políticas e pedagógicas não é uma tarefa fácil, especialmente pela trajetória histórica da Educação Infantil brasileira, marcada pelo foco na assistência científica. Embora reconheça-se a relação entre as duas instituições e as legislações já aqui citadas, destaca-se a gestão democrática como princípio do ensino público, a qual tem como uma de suas características a participação das famílias, os critérios e os procedimentos para que essa ocorra na prática e reverbere nas ações que permeiam as relações nas Unidades Educativas, trata-se de uma regulamentação genérica.

Conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009c), as famílias e as instituições de Educação Infantil são contextos educativos que estão em relação, cada qual com suas especificidades relativas à sua finalidade. Nesse sentido, exige o compartilhamento de valores, o acolhimento e a compreensão das emoções e sentimentos, de forma democrática, sem uma verdade absoluta.

Hoje, no Brasil, a direção das Unidades Educativas é constituída de diferentes formas, nas diversas Redes de Ensino. Nos cabe, aqui, considerar a gestão de forma mais ampla, para além da figura do diretor, envolvendo um coletivo de sujeitos com os mesmos objetivos e interesses, mesmo que, por vezes, com opiniões contrárias. Opiniões estas que são constitutivas das relações e que devem ser postas em debate, contrapondo-se a interesses individuais, a fim de transformar os espaços educativos por meio de uma colaboração recíproca em que todos são agentes responsáveis.

O cotidiano das Unidades Educativas ainda é permeado por muitas tensões e se faz necessário considerar que um processo democrático e participativo exige um trabalho coletivo, que perpassa pela escuta, fala, decisão e negociação, voltados para um mesmo foco.

Esse compartilhamento da educação e do cuidado das crianças exige compromisso, pois envolve diferentes expectativas. Destarte, torna-se urgente refletir e discutir abertamente nas instituições o que compreendemos por participação, a fim de desvelar as diferentes práticas e concepções entre as profissionais e planejar espaços e tempos que possibilitem o envolvimento das famílias nas decisões políticas e pedagógicas que são constitutivas dos fazeres na Educação Infantil.

Para que a gestão ocorra de forma democrática, com a participação de todos os atores envolvidos, não somente na execução de tarefas, mas nas decisões políticas e pedagógicas, faz-se necessário que se reconheçam parte do processo e responsáveis pelas ações para que se alcance o resultado almejado.

Referências

BONDIOLI, Anna. Construir compartilhando a qualidade: a contribuição das partes interessadas. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. (Org.). **Participação e Qualidade em Educação da Infância**. Curitiba: UFPR, 2013. cap. 1.

BONIFÁCIO, Robert. Apontamentos teóricos a respeito do papel da participação política na democracia. **Paraná Eleitoral**: Revista brasileira de direito eleitoral e ciência política, v. 2 n. 3 p. 387-414, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília DF, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n.º 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPE/COEDI, 2006.

BRASIL. CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009c.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Participação das famílias na educação infantil: um princípio da gestão democrática

DOI: 10.23899/9786586746198.8

KUHLMANN, Jr., Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Ática. 2016.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [Traduzido do Original em Inglês: Participation and Democratic Theory, Cambridge University Press, 1970].

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed.. Difel. [Título do original francês: Émile ou de l'éducation, 1979].

Cultura material e educação infantil: a influência do espaço na compreensão de infância – da assistência à concepção de cuidar e educar

Mariana de Oliveira Mendes*

Introdução

Para compreender a legitimidade de um estudo sobre a influência dos espaços¹ pensados para atendimento das crianças bem pequenas e pequenas nas instituições de Educação Infantil e o quanto este espaço explicita as concepções e as intencionalidades pedagógicas, além de dar aporte a reflexões e consequentemente ao aprimoramento das ações pedagógicas estabelecidas no tempo presente, se faz necessário revisitar brevemente a história da Educação Infantil brasileira, a fim de situar, nesta linha temporal, questões políticas, econômicas e sociais, questões estas que sempre estiveram diretamente atreladas à educação.

A educação é uma ação social/política, ou seja, está sujeita a regulações e necessidades da sociedade. Os espaços escolares seguem a legislação vigente, mas, primordialmente, são espaços de socialização e de convivência coletiva.

O estudo voltado à cultura material escolar contribui para trazer à tona verdades que, muitas vezes, não foram contadas, por meio das materialidades produzidas e utilizadas em cada contexto, em cada recorte temporal, considerando que “nenhum documento é inocente” (LE GOFF, 2003, p. 110). Estas materialidades pedagógicas acompanharam o desenvolvimento histórico da educação e a cultura material escolar enfatiza, com a análise dos objetos pesquisados, que observar as estruturas prediais e mobiliários, bem como estes foram pensados, concebidos e utilizados, contribui para

* Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Aluna de mestrado no Programa de Pós-Graduação da UDESC/FAED, na linha de História e Historiografia da Educação. Vinculada aos grupos de pesquisa Objetos da Escola: Por uma história material da experiência escolar (1880-1920) e Objetos para Consumo da Escola: O que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar.

E-mail: marianamendes5313@gmail.com

¹ Neste trabalho, quando utilizado o termo “espaço” compreende-se todo espaço físico, incluindo mobiliário e demais materialidades adquiridas e organizadas, pensadas reflexivamente ou não, para o atendimento das crianças bem pequenas e pequenas.

dar aporte às reflexões acerca da temática na Educação Infantil, esta que é a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, contribui para demarcar que o espaço e os objetos que constituíram/constituem este lugar têm influência direta no pleno desenvolvimento infantil, podendo ser considerado como mais um educador.

Sendo assim, para melhor compreensão da temática, este trabalho está dividido nas seguintes seções: Breve visita na história da Educação Infantil no Brasil; Documentação pedagógica para além de um instrumento reflexivo do trabalho docente: um importante registro para análise histórica; Cultura Material: materialidades da história vivida; finalizando com Edificações, mobiliários e sua organização: espaço como educador na Educação Infantil.

Breve visita na história da Educação Infantil no Brasil

Campos e Pereira (2015), Francisco (2015), Guimarães (2017) e Melo (2021) discorrem em suas produções sobre o percurso da Educação Infantil no Brasil e serão referenciados nesta seção para contextualizar os acontecimentos desta que é, atualmente, a primeira etapa da Educação Básica, com o propósito de compreender o papel das materialidades neste lugar, bem como a função dos espaços no decorrer desta história.

Até o final do século XIX, conforme Francisco (2015), a “roda dos expostos” é apontada como a primeira iniciativa assistencialista na infância. Lugar onde as crianças não desejadas eram deixadas e cuidadas por instituições de caridade. Hoje, é evidente afirmar que a precariedade econômica e a ausência de saúde pública eram as responsáveis pelo abandono e a mortalidade infantil, mas a sociedade da época considerava a falta de educação moral e intelectual das mães os reais motivos.

Francisco (2015) ainda nos traz que as primeiras três décadas do século XX foram marcadas pelas reivindicações das classes operárias que buscavam melhores condições de trabalho e de vida. Algumas creches foram criadas pelos empresários para atender filhos dos operários e, assim, atenuar as reivindicações trabalhistas. Em 1922, aconteceu o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que teve por intenção combater a pobreza e a mortalidade infantil e atender os filhos das mulheres trabalhadoras, mas contraditoriamente reforçava o lugar da mulher no lar e a cuidar dos filhos.

Guimarães (2017) discorre que, em 1935, Mário de Andrade criou os parques infantis e, embora não escolares, pode ser considerada a primeira experiência pública brasileira em Educação Infantil. Tinha caráter lúdico e artístico. Conforme Campos e Pereira (2015), em 1940 o Departamento Nacional da Criança no Ministério da Educação

e Saúde foi criado. Na década de 1950, destacam-se as medidas morais, enfatizando que as classes populares precisavam ser domesticadas e que a ausência da relação afetiva entre mãe e filho, em determinados momentos da infância, era capaz de produzir personalidades delinquentes e psicopatas.

Discursos pedagógicos baseados na privação cultural e que a solução para tal problema era a educação compensatória, tiveram seu advento em 1960. Baseando-se no ideal de modelo infantil: a criança da classe média. As crianças economicamente desfavorecidas eram classificadas como inferiores e carentes, faltavam-lhes determinados conteúdos e atitudes que precisavam ser compensados.

No ano de 1975, o Ministério da Educação e Cultura criou a coordenação de Educação Pré-Escolar e em 1977 criou o projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), atendendo crianças de 0 a 6 anos, que tinha como objetivo garantir às mães tempo livre para ingressarem no mercado de trabalho e, assim, contribuir para o aumento da renda familiar (MELO, 2021).

A partir de 1980 houve consideráveis avanços em relação à Educação Infantil no país: universalização da concepção de que a educação de crianças bem pequenas e pequenas é relevante, independente da origem social. Proeminente interesse em pesquisas e estudos relacionados à função social da creche/pré-escola. Com a chegada da Constituição Federal (1988), a educação é concebida como um direito da pessoa, inclui-se das crianças, e um dever do Estado e da família:

Art.2 A educação, direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p. 136).

A partir deste fato, uma mudança no olhar para as instituições de Educação Infantil como espaço de atendimento assistencialista para um lugar em que o objetivo é o desenvolvimento pedagógico da criança, começou a se delinear e se concretizou com a materialização da LDB. Ou seja, a Educação Infantil compreendida legalmente como nível de educação se deu apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 9394, em 1996. E se especificou ainda mais em 1998, com a divulgação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Mas essa mudança não ocorreu somente com o espaço denominado creche/pré-escola, primordialmente, modificou o olhar sobre a infância e suas especificidades. Importante ressaltar que no início desta década, em 1990, o Brasil ratificou, assim como outros 196 países, a

Convenção sobre os Direitos das Crianças, garantindo a esta fase geracional da humanidade direitos fundamentais, dignidade, progresso social e vida com mais liberdade.

É instituída, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para infância. Em 2020, as DCNEI's foram reelaboradas, com ampla discussão e questionamentos por parte da categoria de educadores e estudiosos da infância.

Ao longo das décadas, é perceptível a mudança da concepção de infância e a função social das unidades de Educação Infantil, de cunho assistencialista, com a principal atribuição de cuidar das crianças para que suas mães pudessem trabalhar e garantir a subsistência da família, para um espaço educativo que visa o cuidado e a educação como premissas para o desenvolvimento infantil.

Documentação pedagógica para além de um instrumento reflexivo do trabalho docente: um importante registro para análise histórica

Com a evolução da concepção de infância e a compreensão de que as instituições de Educação Infantil deixaram de ser um mero espaço de cuidado para se tornar um espaço de educação e cuidado, sendo a criança a centralidade do processo educativo, a formação do/a professor/a de Educação Infantil também foi sujeita a algumas regulações, exigindo dos profissionais que já exerciam a docência, e para aqueles que desejavam ingressar nesta modalidade de ensino, formação específica para atuar com as crianças bem pequenas e pequenas:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Dessa forma, observa-se uma qualificação do trabalho junto às crianças do primeiro nível da Educação Básica, aliando a prática, já por muitos conhecida, às teorias sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. E assim, considera a criança no plano educativo como um sujeito social integral e ativo no processo de aprendizagem. Como proferido por Charlot (1986, p. 100), ao defender que a pedagogia deva levar em consideração a “condição” da infância: “[...] a teoria da educação não é

fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana”.

Em consonância à assertiva, desperta, não somente nos estudiosos desta categoria humana, que é infância, mas também nos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, a crescente preocupação em aperfeiçoar e qualificar o trabalho docente. Nesse sentido, a elaboração das documentações pedagógicas torna-se um sinônimo de qualidade e compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Documentações estas que norteiam o trabalho pedagógico e permitem uma reflexão constante diante do proposto às crianças.

Dentre as documentações que validam a prática pedagógica, cabe aqui conjecturar sobre uma das mais evidenciadas: o planejamento pedagógico e toda reflexão da prática que ele nos remete. Sobre a ação de planejar, Corsino (2009, p. 119) profere: “[...] o planejamento é o momento de reflexão do professor, que a partir das suas observações e registros prevê ações, encaminhamentos e sequência de atividades, organiza o tempo e espaço”. Ou seja, podemos considerar o planejamento uma ferramenta que otimiza e efetiva a prática docente, de modo sistematizado, chegando ao seu objetivo, exigindo do/a professor/a neste processo uma intencionalidade.

O planejamento, assim como os registros reflexivos, fotográficos e filmográficos, pareceres descritivos e portfólios, são as principais documentações pedagógicas que confirmam a reflexão sobre a prática e garantem registro histórico das práticas educativas e das relações estabelecidas, resguardando a época e a concepção pedagógica do momento em que foi concebido.

A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho [...] Esse processo envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática (DAHLBERG; MOSS; PENSE, 2003, p. 194).

Através de pesquisas que se debruçaram em estudar as documentações pedagógicas, é possível compreender os caminhos traçados, as conquistas e as derrotas e toda a construção de concepção de infância que temos hoje. O que pouco se revela nestes documentos, que em sua maioria falam por si só, é a observação e as reflexões relacionadas aos espaços utilizados para atender as crianças bem pequenas e pequenas, nas diferentes épocas. Como eram pensados os espaços utilizados para instituições de Educação Infantil? A organização espacial e a aquisição de materialidades eram

pensadas para atender uma demanda de mero cuidado ou já se pensava em um espaço propício ao pleno desenvolvimento da criança? A cultura material nos espaços de educação infantil é considerada parte importante no processo de construção histórica da infância? A fim de responder tais questionamentos é que pesquisas voltadas para a cultura material escolar se fazem presentes.

Cultura Material: materialidades da história vivida

Peres e Souza (2011, p.55-56) afirmam que a

[...] análise da cultura material escolar não pode se esgotar no estudo do próprio artefato, ou seja, é necessário entender que os significados não estão nos objetos apenas, mas nas condutas, valores e sentidos que são atribuídos pelos sujeitos que deles fazem uso.

As pesquisas voltadas para a cultura material escolar têm colaborado para esclarecer questões importantes que auxiliam na compreensão das práticas escolares e a concepção de ensino aprendizagem de diferentes décadas. Souza define com maestria a significância da cultura material:

A expressão cultura material escolar, por sua vez, passou a ser utilizada na área da História da Educação nos últimos anos, influenciada pelos estudos da cultura escolar, pela renovação na área provocada pela Nova História Cultural e pela preocupação crescente dos historiadores em relação à preservação de fontes de pesquisa e de memória educacional em arquivos escolares, museus e centros de documentação. Ao recortar o universo da cultura material especificando um domínio próprio, isto é, dos artefatos e contextos materiais relacionados à educação escolarizadas, a expressão não apenas amplia o seu significado reinserindo as edificações, o mobiliário, os materiais didáticos, os recursos audiovisuais, e até mesmo as chamadas novas tecnologias do ensino, como também remete à intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos com a problemática produção e reprodução social (SOUZA, 2000, p. 170).

Diante da assertiva, não se pode negar que os objetos escolares falam, mesmo sem dizer uma única palavra. Ao voltar seu olhar aos objetos escolares, principalmente aqueles que não carregam consigo um modo de leitura tão evidenciado, como os planejamentos, registros, boletins, que permitem uma leitura clara e, na maioria das vezes, direta das concepções pedagógicas, períodos, intencionalidades e sujeitos inseridos naquele lugar, naquele dado momento histórico, os estudiosos da cultura

material evidenciam que edificações, mobiliários e afins também tem muito a dizer sobre sua participação na história escolar e que um olhar mais direcionado pode revelar muito, trazendo à tona informações relevantes para como sua utilidade contribuiu para o desenvolvimento cultural, político e pedagógico vigentes em um dado período.

Nesta busca constante do sentido das materialidades, conforme já mencionado, Le Goff (2003, p. 110) destaca que os documentos não são imparciais e devem ser analisados, conforme já citado neste trabalho, “[...] nenhum documento é inocente [...] os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estar sujeitos a tratamentos destinados a transformar sua função de mentira em confissão de verdade”. Nesta busca do procurar saber, de evidenciar a história já vivida, a busca de fontes é importante para a escrita da História. Fontes estas não somente impressas/escritas, mas fontes ilustradas, sonoras, imagéticas, afinal qualquer tipo de fonte pode ser analisada e ser responsável por agregar informações relevantes para os registros históricos. Para isso, é preciso saber direcionar o olhar. Buscar olhar de forma imparcial, mas com subsídios necessários para fazer uma leitura coerente desta fonte.

Na Educação Infantil, as fontes que mais são utilizadas, como anteriormente mencionadas, são as documentações pedagógicas, pois elas retratam o modo de pensar dos professores, suas reflexões e encaminhamentos, através dos planejamentos e registros; sobre o que avaliam no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, com os pareceres avaliativos, relatórios; em determinadas situações, através de atividades e produções realizadas pelas próprias crianças tornam-se fontes significativas de pesquisa; fotos e filmagens também falam muito sobre o contexto educativo. Mas o que pouco se percebe são os registros relacionados aos modos como foram pensadas as construções prediais que recebiam as crianças frequentadoras da Educação Infantil, como estes espaços foram estruturados, se a compra dos mobiliários foi pensada para uso, como o objeto para que foi concebido, ou se havia uma intencionalidade, tal como contribuir para um ambiente seguro, convidativo, que estimule a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil. Em suma, cabe a reflexão de como os espaços para o atendimento infantil foram pensados e se as autoridades responsáveis pelas construções e pela organização destes espaços, as materialidades que os compõem e até mesmo os professores que destinaram os locais onde estes objetos ficariam nas instituições, compreendiam/compreendem este lugar como outro e importante educador.

Edificações, mobiliários e sua organização: espaço como educador na educação infantil

Como já apresentado anteriormente, a Educação Infantil no Brasil passou de mero espaço de cuidado para um lugar que concebe que educação e cuidado caminham juntos. Hoje, é impossível dissociar as ações de cuidado de ações que educam, que emancipam e contribuem para a autonomia e pleno desenvolvimento infantil, tanto que as ações de cuidado são planejadas pelos professores que entendem que uma rotina bem estruturada, mas não necessariamente estanque, é fundamental para que as crianças bem pequenas e pequenas se situem no tempo e espaço, compreendendo que, a partir de ações bem planejadas, estes destinam-se como um lugar para o protagonismo infantil:

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como direito a proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).

Todos os espaços (salas de atendimento, refeitório, banheiros, bibliotecas, parques) que compõem a estrutura predial na Educação Infantil, devem garantir prioritariamente a integridade física das crianças. Ao mesmo tempo que é seguro, este espaço precisa ser instigante, lúdico, criativo, desafiador, acolhedor. Um lugar que dê à criança estabilidade emocional e confiança para se "pôr à prova", para interagir de forma confiante:

O espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc) ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas (VIEIRA, 2009, p. 27).

Pensar em espaços no contexto institucionalizado da infância é pensar amplamente a reflexão da cultura daqueles que ali estão. É neste lugar que as crianças experienciam o mundo ao qual estão inseridas e isto ocorre através das vivências em

grupos realizadas nos espaços que foram pensados para atendê-las. O modo como são estruturados diz muito sobre a concepção pedagógica do professor.

O espaço deve ser feito para as crianças e não para a conveniência e praticidade do adulto. Mesas, cadeiras, vasos sanitários, pias em tamanhos pequenos, incentivando a autonomia das crianças em seu uso. Brinquedos, materiais didáticos, mochilas em lugares ao alcance dos pequenos para que possam acessá-los sempre que desejado e possível. Todo o espaço deve ser passível da curiosidade infantil, permitindo seu amplo desenvolvimento. Mas o espaço só será considerado um educador se os professores conceberem que a estruturação é parte de sua reflexão constante, do contrário só será um lugar com materialidades diversas sem nenhuma intencionalidade.

Para isso, há documentações oficiais que podem ser utilizadas como fonte de pesquisa e estruturação de um espaço propício ao desenvolvimento infantil: Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil – SCFIEI, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI e Parâmetros Nacionais de Qualidade e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil.

O primeiro documento referenciado, publicado em 2006, apresenta o professor como responsável no que tange à organização do espaço escolar, ignorando as condições materiais e físicas que muitas vezes limitam as potencialidades deste lugar. Já o RCNEI, segundo documento apontado no parágrafo anterior, é composto por três volumes que prescrevem a adoção de ações e procedimentos de cuidado, segurança e proteção à criança. O documento também sinaliza o espaço como o lugar em que professores e crianças vivenciam suas aprendizagens e experiências. No que se refere ao terceiro e último documento citado anteriormente, é composto por quatro volumes, dois deles apresentam especificamente a construção e reforma do espaço com a participação dos envolvidos neste lugar. Assim, os dois outros volumes (Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil) levam em consideração os desejos e as necessidades dos sujeitos que usufruem dos espaços na Educação Infantil, indicando a criação de comitês e estabelecimento de parcerias.

Considerações finais

Assim como recomendava Herótodo, grego considerado o pai da história, é preciso pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro. E diante da assertiva, fica evidente o quanto os estudos voltados aos espaços, artefatos e as mais diversas materialidades utilizadas na Educação Infantil alinhavaram o que presenciamos hoje. Não é possível desconsiderar o vivido, pois o presente é o resultado

das ações passadas somadas ao constante ato de reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento infantil.

De um mero espaço para atendimento das crianças que necessitavam de um lugar para serem cuidadas, enquanto suas mães trabalhavam, as instituições de Educação Infantil incumbidas de agregar a educação e cuidado em prol do pleno desenvolvimento infantil, grandes mudanças tiveram que acontecer à medida que legislações passaram a garantir a educação como direito da criança. Sendo um direito, necessita de regulações, sustentando, assim, o princípio de equidade.

As pesquisas voltadas à cultura material contribuem ainda mais na reflexão de dados momentos históricos, através de uma análise imparcial, minuciosa e baseada no contexto social, político e econômico em diferentes épocas e contextos, e ajudam a dar ênfase aos lugares e objetos, que por muitos não possuem significado, mas com olhar minucioso dizem muito sobre o vivido.

Partindo das contribuições trazidas pela cultura material, é possível refletir sobre as edificações e mobiliários pensados para a Educação Infantil, compreendendo que os modos de organização e percepção dos espaços favorecem estabilidade emocional e segurança, mas também são instigadores, lúdicos, convidativos e desafiadores, tudo o que uma criança em pleno desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo necessita.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Cultura material e educação infantil: a influência do espaço na compreensão de infância – da assistência à concepção de cuidar e educar

DOI: 10.23899/9786586746198.9

CAMPOS, R. K. N.; PEREIRA, A. L. S. **Primeiras Iniciativas de Educação na Infância Brasileira: Uma abordagem histórica (1870-1940)**. Paraná, 2015. Disponível em: <www.educere.bruc.br>. Acesso em: ago. 2022.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CORSINO, P. (Org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. Qualidade na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 189-207. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. v. II, Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FRANCISCO, R. P. **Pequenos Desvalidos: a infância pobre, abandonada e operária de Juiz de Fora (1888-1930)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MELO, J.C. O Projeto Casulo e a Assistência a Criança Pequena e seus Reflexos na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 32, 2021.

PERES, E.; SOUZA, G. de. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre cultura material escolar (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, C. A. (Org.) **Cultura Material Escolar: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. 1. ed. São Luís: EDUFMA; Café & Lápis, 2011. v. 1, p. 55-56.

SOUZA, R. F. de. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. In: CUNHA, M. V. **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas/Araraquara: Autores Associados/Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de aula de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 2009. 123 f. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, SP, 2009.

A Matemática Crítica na Educação Infantil: contribuições de Paulo Freire

Jamira Furlani*

Introdução¹

“Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 2019, p. 57, grifo nosso).

A epígrafe acima, além de sintetizar o entender de Paulo Freire sobre a existência humana (em um mundo cercado de outros existires), alerta-nos para a importância do ato pedagógico (o desenvolvimento da capacidade crítica do sujeito) em um tipo de socialização que permita o encontro de diferentes existires. Pensar o sujeito em sua plenitude é compreender que esse processo se inicia com as crianças pequenas, desde seu nascimento.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, vem sendo cada vez mais discutida frente à necessidade de construir um currículo voltado à autonomia e criticidade das crianças, desde a primeira infância. Nas propostas pedagógicas, espera-se que as vivências, através da brincadeira e das experiências, estimulem o raciocínio lógico, o planejamento coletivo, a cooperação entre os pares, a importância do olhar da criança, o respeito pela cultura e pela diversidade.

Compreendendo que os processos de apropriação do conhecimento na Educação Infantil se baseiam nas interações e nas brincadeiras, é fundamental que essas ações

* Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desde 2005. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina-UFSC. Especialista em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares (Rede Facvest). Graduada em Pedagogia - Educação Infantil e Séries Iniciais (UFSC) e Pedagogia-Supervisão Escolar (UFSC).
E-mail: jamirafurlani@gmail.com

¹ Utilizarei professora, no feminino, para determinar as/os docentes de Educação Infantil uma vez que, na sua maioria, são mulheres.

sejam a base dos planejamentos das diferentes linguagens existentes no currículo, incluindo a linguagem matemática.

A matemática está presente em nossa vida, todos os dias. Se pararmos para analisar nossas ações, a matemática é uma constante, pois nos organizamos nos horários, nos tempos e nos espaços. Usamos a matemática para nos vestir, chegar ao trabalho, sair de casa no horário do ônibus, aumentar a velocidade do carro ou mesmo para atravessar a rua. Sem perceber (ou pensar sobre), a matemática é usada na sociedade em cálculos econômicos, perspectivas climáticas, organizações culturais, em dados na internet etc.

As crianças também fazem pequenos cálculos, durante suas ações, para organizarem seu cotidiano, tanto nos espaços escolares como em outros locais da sua rotina.

O cotidiano está impregnado de saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D'AMBRÓSIO, 2020, p. 24).

Por ser tão importante entender esses processos de apropriação de conceitos matemáticos na Educação Infantil, o presente texto traz reflexões acerca das vivências que utilizam a linguagem matemática no cotidiano, em diferentes espaços das unidades escolares. Traz, também, um debate acerca da importância das vivências que envolvem a Matemática Crítica para a formação integral de crianças pequenas. Entendo que a Educação Matemática Crítica, na Educação Infantil, apresenta um potencial pedagógico que nos possibilita pensar o cotidiano dessas instituições, no que se refere a uma educação crítica (participativa, autônoma e emancipatória), conforme Paulo Freire preconiza, em suas concepções acerca dos existires no mundo.

A educação infantil

A Educação Infantil tem como princípios básicos o educar e cuidar, trazendo propostas planejadas e construídas de acordo com a realidade, desejos e indicações das crianças. É fundamental que nesses espaços se construam vivências, com cantos e materiais diversos, a fim de desenvolver a ludicidade, bem como características sociais imprescindíveis para que a criança viva a plenitude da infância e se torne um adulto

com capacidades de resolver seus problemas diários de forma mais tranquila e autônoma.

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo apresentadas (HORN, 2004, p. 35).

Nessa perspectiva, todos os locais das unidades de Educação Infantil são espaços de aprendizagem e precisam ser pensados e planejados de acordo com as concepções existentes, entendendo como um local vivo, com movimento e em constante transformação (HORN, 2004).

A brincadeira se torna a prática principal para o desenvolvimento da infância, pois é nela que a criança elabora conceitos, aprendendo regras sociais, desenvolvendo a linguagem, interagindo com o outro e com objetos. Também, é dialogando com seus pares que se relaciona e formula conceitos para sua vida.

Kishimoto (2010, p. 01) afirma que,

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

A matemática crítica se faz presente nessas brincadeiras na medida em que ultrapassa o ato de brincar e discute situações de matemática para a vida de forma democrática e emancipatória.

Nas situações do cotidiano, de forma crítica e participativa, a criança vai adquirindo consciência para realizar e resolver seus problemas, compreendendo o que vivencia dentro e fora dos espaços infantis. Para D'Ambrósio (2020, p. 84),

A capacidade de explicar, de aprender e compreender, enfrentar, criticamente, situações novas, constituem aprendizagem por excelência. Aprender não é a

simples aquisição de técnicas e habilidades e nem a memorização de algumas explicações e teorias.

Aprender é mais do que isso: é unir os ganhos pedagógicos com o existir pleno, na interação com os outros.

Para que esse aprender se desenvolva, a pedagogia de projetos se torna a proposta metodológica que melhor sistematiza o trabalho com crianças, pois com ela se pode repensar e re-significar as vivências nos espaços de Educação Infantil. Também, é por meio de projetos que a professora mediadora atende as necessidades e sugestões das crianças, tornando-as construtoras do processo e da sua aprendizagem. Assim, para Barbosa e Horn (2008, p. 31), “Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização”.

A Educação Matemática Crítica também percebe a pedagogia de projetos sendo a metodologia que melhor articula o conhecimento matemático e a realidade das crianças. Para Skovsmose (2008, p. 13), “[...] trabalhos com projetos e abordagens temáticas têm sido considerados uma resposta emblemática aos desafios educacionais lançados pela educação crítica”. Trabalhar os conhecimentos matemáticos dessa forma na Educação Infantil é dar a oportunidade para as crianças explorarem e conhecerem as diversas aprendizagens que essa área do conhecimento pode possibilitar na sua vida, abrindo discussões e ampliando conceitos e experiências.

Ao trazer as vivências e desejos das crianças para o cotidiano, a educação se torna instigante, pois parte da realidade de quem participa desse espaço e tempo. Freire (2020a) percebe as pessoas na sua totalidade, jamais deixando de lado suas diferenças. Considerado humanista justamente por respeitar os saberes de todos, seu método de pesquisa e trabalho parte dos saberes dos educandos, sua história e cultura. O autor coloca que “[...] respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento” (FREIRE, 2020a, p. 120).

É preciso dar voz às crianças! Professoras que têm posturas democráticas utilizam de diversos momentos para observá-las e escutá-las. Concordo com D’Ambrósio (2020, p. 83) quando afirma que “A intervenção do educador tem como objetivo maior aprimorar práticas e reflexões, e instrumentos de crítica. Esse aprimoramento se dá não como uma imposição, mas como uma opção”. É no diálogo entre pares (adultos e

crianças, crianças e crianças, adultos e adultos) que o conhecimento coletivo se constrói.

Esse diálogo é necessário e precisa ser constante na Educação Infantil, pois é na troca, inclusive com as crianças pequenas, que as professoras vão se constituindo e se transformando. Para Freire (2021, p. 62), “A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes”.

Minhas ideias vão ao encontro de Skovsmose (2014), quando reconhece a matemática em todo o tipo de ação humana e que sua discussão e utilização no cotidiano também é propiciar responsabilidade social. A Educação Infantil, que no seu cotidiano envolve a proposta de projetos e experiências, deve proporcionar conversas sobre diversas situações matemáticas, inseridas em contextos históricos, culturais e sociais.

A partir desse entendimento, as propostas podem ser planejadas para que as crianças se vejam pertencentes a uma sociedade e vejam a matemática em situações reais, para solucionar suas dúvidas e anseios, também entendendo esse espaço de forma mais ampla, justa e democrática (SKOVSMOSE, 2001).

A educação matemática crítica em três exercícios de análise²

Desde que acordamos, nos envolvemos em processos matemáticos para a resolução de problemas diários. A matemática também é vista como uma linguagem que se comunica com o mundo, com suas especificidades e características. Paulo Freire, em entrevista à Maria do Carmo Domite e Ubiratan D’Ambrósio (1995), coloca que “a vida que vira existência se matematiza”. Assim, percebemos que a matemática faz parte da nossa vida e, para isso, precisamos percebê-la no cotidiano. D’Ambrósio (2012, p. 88) também enfatiza que “Praticamente tudo o que se nota na realidade dá oportunidade de ser tratado criticamente como instrumento matemático”. Dessa forma, entendo ser, pedagogicamente, desejável e possível colocar a matemática em constante relação com a realidade, abrindo discussões de forma crítica e participativa, inclusive com crianças pequenas.

² A Educação Infantil utiliza o termo criança para se referir a/o aluna/o/estudante. Assim, as citações nas quais autoras/es utilizarem o termo “aluno”, será compreendido por mim como “criança”.

Primeiro exercício de análise: no futebol de botão

Jogos de tabuleiro são comuns na Educação Infantil e futebol de botão é um deles. Automaticamente, pensar a matemática nesse momento faria com que a professora contasse as peças, marcasse o placar e, indo além, fizesse um campeonato. A matemática crítica pode estar presente na medida em que a professora visibiliza a diversidade identitária das crianças que compõem as equipes, a igualdade nas relações de gênero, com a participação numérica entre meninos e meninas, problematiza a necessária alternância entre “o ganhar” e “o perder”, entre outras possibilidades. É importante que a professora também participe ativamente do jogo, estando integrada com as crianças durante as discussões que surgem no momento.

Ao organizar uma saída de estudos com as crianças a um campo de futebol “de verdade”, o conhecimento passa para além dos muros da escola e se torna visível de forma comunitária. Conhecer outros locais é importante, pois o grupo vivencia novas experiências, como no espaço do estádio/campo de futebol no qual diferentes pessoas coexistem e interagem.

Uma educação que se pretenda ser emancipatória discute questões que vão além de um jogo nos espaços de Educação Infantil, pois percebe a vida da criança, nas suas relações, também fora desses espaços. É fazer uma leitura do mundo ao qual a criança está inserida. Assim, uma brincadeira que foi pensada para somar números de gols se transforma em um projeto de existir: que vivencia questões da realidade das crianças, ampliando as discussões de forma crítica e participativa.

Segundo exercício de análise: na cultura indígena

O artesanato indígena é uma fonte de possibilidades para pensar e vivenciar a matemática, pois nele há figuras geométricas, em diferentes cores, trabalhadas de forma harmoniosa e estética, cheias de significados. Por conter diferentes significados, é preciso contextualizar as experiências dessas culturas. A educação, através da matemática crítica, cria estratégias para que esse debate aconteça, inclusive com crianças pequenas. Também, a educação progressista tem a função de discutir problemas sociais e tentar reduzir a desigualdade, de forma emancipatória e crítica.

Na reprodução de desenhos, é possível apresentar instrumentos matemáticos para a construção de formas geométricas, como esquadros e réguas. Também, pode-se desenhar em tecidos, papel, tela, ampliando, assim, o uso de materiais, texturas e utensílios artísticos.

A música e a dança são representações culturais que estão presentes no cotidiano das crianças, principalmente na Educação Infantil. Ao trazer outros gêneros musicais, a criança amplia seu repertório e compreende as diversas manifestações existentes na sociedade. A música indígena é uma delas e pode ser o ponto de partida para uma grande discussão acerca da cultura indígena.

Muitas vezes, traz-se a cultura dos povos originários para os espaços escolares apenas ao contar histórias ou mostrando adereços, porém existem outros elementos que podem colaborar nessas vivências. A diversidade social, cultural, linguística, artística deve ser mostrada para que processos de aprendizagem das crianças pequenas tenham o caráter de cuidado e respeito. Resgatar pequenas nuances da história dos povos indígenas, bem como situações recentes pela busca de direitos e conflitos com o Estado brasileiro, potencializam o caráter político da escolarização e se aproximam do aspecto crítico e emancipatório idealizado por Paulo Freire.

Em locais em que há aldeias perto das Unidades é possível organizar uma visita para conhecer o cotidiano da tribo ou criar um convite para que indígenas venham até o espaço escolar. São momentos ricos culturalmente, que possibilitam uma enorme troca de experiências, permitem o exercício da alteridade entre as crianças e qualificam discussões mais embasadas de respeito às diferenças.

A grande importância da educação crítica emancipatória é mostrar quem são esses povos originários e como eles vivem hoje. Criar discussões para que as crianças possam compreender a importância da preservação da nossa história, percebendo como aspectos políticos, legislativos e sociais são importantes para os indígenas e para toda a sociedade. Conhecer diferentes culturas proporciona o encontro com o diferente. Entendo que esse encontro é o primeiro passo para o respeito.

Terceiro exercício de análise: na observação da natureza

É muito comum que, nas rotinas da Educação Infantil, professoras organizem calendários na sala, colados na parede, para mostrar para as crianças as datas, dias da semana e como se apresenta o clima (sol, chuva, vento etc.). Porém, muito pouco se discute, de forma aprofundada, sobre o que as estações do ano ou grandes chuvas podem influenciar na transformação da natureza.

É possível, através da observação de apenas uma árvore, criar um projeto em que se percebe suas alterações durante o ano e, com isso, propor discussões acerca das mudanças climáticas, poluição e todas as consequências que o lixo (decorrente do

excessivo consumismo) e a falta de legislação efetiva ao combate à destruição do planeta podem ocasionar para o nosso presente e futuro.

Observar dados estatísticos de mudança climática durante os anos, por exemplo, é uma fonte de saber importante na nossa sociedade. Existem várias possibilidades de discutir o meio ambiente de forma crítica, através de tecnologia (como satélites, drones, sensores etc.). O ambiente tecnológico, de armazenamento de dados, se faz por meio da matemática. Essa matemática pode e precisa ser utilizada para discussão e mudança social, que começam na criticidade e nas mudanças pessoais a partir da infância.

Ao concluir a análise dessas três vivências na Educação Infantil, concordo com Skovsmose (2008), ao afirmar que, independente da abordagem ser construtivista ou sociocultural, mais do que ensinar ou aprender a Educação Matemática Crítica, ela precisa ser amplamente refletida. Assim, é necessário pensar e avaliar sobre a prática pedagógica e as vivências das crianças em diferentes situações e brincadeiras que envolvam a matemática. A partir desse entendimento, as propostas podem ser planejadas para que as crianças se sintam pertencentes a uma sociedade e vejam a matemática em situações reais, para solucionar suas dúvidas e anseios.

A escola, desde a Educação Infantil, tem o papel de desenvolver práticas emancipatórias e críticas, que compreendam a criança como ser social, de direitos, participantes ativos da construção cultural que vivemos.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. As formas ingênuas de percebê-la. As formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 2019, p. 126).

O Conhecimento é construído nas relações das crianças com o meio, com seus pares e objetos. Cabe à Educação Infantil proporcionar situações de desenvolvimento integral, propondo novos conceitos, escutando, discutindo, interagindo, experimentando, avaliando os processos e transcendendo as práticas. “O processo de aquisição do conhecimento é, portanto, essa relação dialética saber/fazer, impulsionada pela consciência, e se realiza em várias dimensões” (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 19).

Assim, desde pequenas, as crianças devem ser estimuladas a pensar criticamente sobre o mundo em que vivem, a fim de construírem juntas uma sociedade mais igualitária, emancipatória e humana.

Reflexões provisórias para uma conclusão

Professoras, em todos e quaisquer níveis da escolarização, têm papel fundamental no desenvolvimento integral de suas crianças/estudantes e suas concepções (pedagógicas e políticas) organizam suas ações diárias. Compreender que a matemática faz parte do cotidiano, não somente nos espaços de vivência (a sala), mas também em todos os ambientes da Unidade Educativa, é o primeiro passo para potencializar as contribuições que esse campo do conhecimento pode dar ao desenvolvimento integral da pessoa.

Toda rotina pedagógica é impregnada de saberes matemáticos que devem ser explorados de forma crítica, inclusive transcendendo o espaço escolar, envolvendo famílias e comunidade. Dessa forma, todos e todas perceberão a matemática presente na sua vida. “Espera-se que a educação possibilite, ao educando, a aquisição e utilização dos instrumentos comunicativos, analíticos e materiais que serão essenciais para o seu exercício de todos os direitos e deveres intrínsecos à cidadania” (D’Ambrósio, 2020, p. 68).

Para Freire (1996), é importante entender que ensinar demanda compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Nesse sentido, afirma que: “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, 2020a, p.102). Esse entendimento nos mostra que a nossa postura de professoras, desde as crianças pequenas, precisa ser política e transformadora.

Durante muitos anos, a Educação Infantil foi vista como um espaço de assistencialismo e cuidado, não educacional, com objetivos e posturas pedagógicas que diferem das discussões atuais. Com o tempo e com muito empenho das/os profissionais da educação brasileira, as práticas e legislações foram mudando, fazendo com que a Educação Infantil se tornasse a primeira etapa da Educação Básica, organizada para vivenciar uma infância de direitos. Além de diversas posturas pedagógicas, como a importância da formação continuada, para Freire, a humildade e amorosidade são características da professora democrática e emancipatória.

É preciso contudo que esse amor seja, na verdade um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador ou educadora progressista e que precisa ser aprendida e vivida por nós (FREIRE, 2020b, p. 124, grifo do autor).

Para Paulo Freire, somos seres inacabados e precisamos estar em constante busca daquilo que acreditamos. Podemos estar transformando a realidade, pois toda a realidade é passível de intervenção e mudança. É preciso esperar!

Referências

- A ENTREVISTA de Maria do Carmo Domite e Ubiratan D’Ambrosio com Paulo Freire.** Matemática Humanista, 1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O_TC3nSz3MM>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** Da teoria à Prática. 23. ed. Campinas/ SP: Papirus, 2012.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – Elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 45. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** Cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor. 14. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas** – A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. In: Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática Crítica** – a questão da democracia. Campinas/SP: Papirus, 2001.
- SKOVSMOSE, Ole. **Desafios Da Reflexão Em Educação Matemática Crítica** – Perspectivas em educação matemática. Campinas/SP: Papirus, 2008.
- SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à Educação Matemática Crítica.** Campinas/SP: Papirus, 2014.

A linguagem imagética na educação geográfica: por uma educação libertadora

Vanessa Pâmela Tomelin*

Introdução

O mundo moderno é intensamente visual. As imagens colonizam nossa mente, seja qual for o assunto que esteja sob análise. Nas salas de aulas não é diferente, relacionar conceitos e conteúdos com representações gráficas acontece de forma suntuosa: nos utilizamos de um vultuoso arsenal de imagens para facilitar o entendimento daquilo que se deseja que o estudante conheça, aprenda, fixe em sua mente. Por vezes, o uso de uma única imagem em uma aula dispensa que se recorra a outros recursos pedagógicos (textos, dinâmicas, músicas, experiências em laboratório etc.) para se chegar onde se deseja: que o estudante apreenda certo conhecimento. Isso acontece por conta do poder revestido em cada imagem, de fixar-se em nossa mente de forma imponente e – oportunamente, definitiva.

No ensino de Geografia, o uso de imagens é mais que uma prática, é uma ação inerente à própria ciência geográfica que tem na visão o instrumento que propicia a análise do seu objeto de estudo: o espaço geográfico. Hollman (2007, p. 01) explica que “[...] as imagens são centrais na produção e na difusão do conhecimento geográfico”, pois uma “[...] série de conceitos e metodologias foram tecendo uma trama disciplinar na qual a visão se converteu em seu elo condutor. A disciplina está constituída por um corpo de imagens que a tornam um discurso visual do mundo” (ibidem – tradução livre). Para Costa Gomes e Ribeiro (2013, p. 28-29), essa conexão entre as imagens e a Geografia ocorre porque “[...] o raciocínio geográfico sempre esteve associado a um imprescindível aparelhamento visual, atendendo, desde seus primórdios, a um verdadeiro imperativo gráfico”. Essa ligação, “essa necessária associação surge mesmo na denominação da disciplina: Geo+grafia, contendo, assim, em seu próprio corpo, a concepção de informações que estão gravadas, inscritas” e de que estas “se revelam à

* Bacharela e Licenciada em Geografia pela UFSC (2008). Especialista em Perícia, Auditoria e Gestão Ambiental pelo IPOG (2012). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Integrante do grupo de pesquisa Ensino de Geografia, Formação Docente e Diferentes Linguagens e do Atlas – Geografias, Imagens e Educação, ambos da UDESC, e do GEESProf – grupo de pesquisa em Ensino de Geografia e Formação de Professores da UFSC. Professora efetiva da Educação Básica, Integral, Tecnológica e Bilingue do CEIT Leonel de Moura Brizola (Magistério Público Municipal de Bombinhas/SC).

E-mail: vahtomelin@gmail.com

medida que se desvenda o código pelo qual elas se exprimem, as regras que as erigem” (COSTA GOMES, 2013, p. 29).

A discussão sobre esse vínculo entre as imagens, a visão e a Geografia, em especial o uso da linguagem imagética no contexto da Educação Geográfica, vem ganhando força nos últimos anos, uma vez que se observa em eventos recentes da área (de Educação, Geografia e Ensino de Geografia) que “[...] tais linguagens imagéticas estão cada vez mais incorporadas e tornam-se cada vez mais recorrentes” (GIRARDI, 2014, p. 01). Essa reincidência indica um crescimento de investigações que se centram nas linguagens que atuam na produção e na difusão de conhecimentos geográficos (GIRARDI, 2014).

Pressupõe-se que esse aumento de investigações acerca das imagens na e para a Educação Geográfica na contemporaneidade tem se dado por tratar-se de um momento histórico em que uma quantidade imensurável deste recurso está à disposição nos mais diversos suportes para compor nosso arcabouço de recursos didáticos. Esta vasta gama de possibilidades nos força a pensar em quais seriam as imagens mais adequadas para promover a aprendizagem em Geografia, qual o impacto real de determinadas imagens na construção dos imaginários geográficos dos estudantes e, ainda, pensar em como a Educação Geográfica pode possibilitar uma mirada diferenciada para essas imagens – um olhar pautado em uma perspectiva geográfica, mas que também desdobre-se em uma visão emancipada, crítica, que reverbere em entendimentos e possibilidades “outras”, para além de padrões, alienações e da reprodução de discursos dominantes.

Diante disso, este artigo tem por objetivo problematizar o uso de imagens em sala de aula na ambiência da Educação Básica e a atuação do professor em relação a esse recurso, especialmente no contexto do componente curricular em questão (Geografia), levando em conta estudos de autores que se debruçam sobre a temática das imagens enquanto partícipes da construção do conhecimento em Geografia e as consideram essenciais para a difusão dos conceitos e conteúdos relativos a esta área do conhecimento. A metodologia de pesquisa adotada será a de revisão bibliográfica narrativa, uma vez que se objetiva, também, entrelaçar teoricamente a questão das imagens no âmbito educacional escolar com uma proposta de Educação Libertadora, atrelada ao que postulava Paulo Freire.

Imagens, ensino de geografia e a promoção de um pensamento crítico

Diante do patente valor que as imagens têm para a ciência geográfica como um todo, da sua presença constante no contexto da construção e da difusão do

conhecimento geográfico e, conseqüentemente, da sua utilização pelo professorado na ambiência das atividades de ensino na Educação Básica, como aporte didático facilitador da construção de imaginários geográficos, emergem questões sobre as quais considera-se pertinente refletir-se, uma vez que busca-se promover a emancipação intelectual do alunado: como as imagens, no contexto das aulas de Geografia na ambiência da escola, podem promover um pensamento crítico? Quais atitudes em relação a elas, por parte dos docentes desta área do conhecimento, possibilitam aos estudantes um modo diferenciado de ver o mundo? Como a Geografia, como componente curricular que se utiliza dos recursos imagéticos, pode contribuir para uma Educação Libertadora?

Hollman (2016) aponta um caminho para respondermos a essas questões quando explica que a história da ciência em geral, assim como a história da observação científica, evidencia que pensar visualmente, ou pensar através de imagens, “[...] permite estabelecer correlações, encontrar regularidades e analogias, identificar particularidades e sobretudo provocar novos questionamentos [...]” (HOLLMAN, 2016, p. 526). A ideia de que novos questionamentos podem se dar a partir de um pensar visualmente, ou um pensar através de imagens, vem ao encontro do que diz Massey (2006, p. 37) sobre a prerrogativa do professor de Geografia em relação ao trato das informações contidas nas imagens: “[...] uma das nossas (muitas) habilidades como professores de Geografia é de mostrar a irrelevância dessas informações e submetê-las a um interrogatório”. Percebe-se nas falas das autoras, talvez, o caráter mais vital do uso de imagens para a Geografia como um todo e, em especial, para o ensino de Geografia e para a promoção de um pensamento crítico: possibilitar e provocar novos questionamentos sobre o mundo e sobre as dinâmicas que ocorrem no espaço geográfico a partir da submissão das informações contidas nas imagens - e delas mesmas - a um interrogatório.

As imagens nunca são isentas de intencionalidade. Elas são revestidas de propósitos e nos conduzem a um olhar específico, a enxergar determinadas coisas, por vezes em detrimento de outras, como destaca Oliveira Junior (2009, p. 19): “[...] além de a imagem ser uma realidade em si mesma, ela nos faz mirar o mundo da maneira como ela o apresenta”. Além disso, é sabido que as imagens carregam em si muito da visão de quem as produziu, conforme afirmam Canto, Rodrigues e Oliveira Junior (2017, p. 04) a respeito das fotografias - que compõem majoritariamente o rol de imagens utilizadas em sala de aula: “provida de conteúdos e intencionalidades, a fotografia não está descolada de quem a produz”. Essa conexão se estende aos que editam e disseminam as imagens, o que reverbera em nosso olhar enquanto espectadores e consumidores de

tais imagens, assim como a intenção conferida a elas interfere naquilo que compreendemos a partir delas.

É preciso pontuar, porém, que embora saibamos da existência de intencionalidades no conteúdo das imagens, sobretudo nas que são disseminadas por veículos comunicacionais de vasta abrangência, como jornais, revistas e até mesmo livros didáticos, e que essas imagens, muitas vezes, acabam por perpetuar a visão, a perspectiva de quem as produziu, editou e/ou divulgou, tendemos a – na grande maioria das vezes – as encarmos como confiáveis reproduções da realidade e como expressões de verdades. Ainda, olhamos para as imagens – ou para a maior parte delas –, como representações fidedignas do real, como retratos verídicos a respeito do que nos dão a ver. E é assim que as apresentamos em sala de aula, que as “damos a ver” aos nossos estudantes.

Larrosa (2004, p. 163) traz à baila a reflexão a respeito de nossa atuação como educadores e ressalta que no meio escolar, por vezes, perpetuamos interpretações e discursos dominantes: “falamos em nome da verdade ou em nome da realidade e enunciados imperativos como “a verdade é a verdade” ou “a realidade é a realidade” são demasiado frequentes em nossas bocas”. Isso ocorre de diversas formas em meio às dinâmicas de ensino, desde a definição de uma metodologia de trabalho até a escolha dos instrumentos de apoio – os recursos didáticos utilizados. De forma convergente com esse posicionamento, Oliveira Junior (2019) discute o uso da fotografia no contexto do ensino de Geografia escolar como instrumento e *prova* de verdade sobre os lugares, prova da realidade. Ele explica que toda vez que um professor se utiliza de uma fotografia para mostrar aos estudantes como é a paisagem de um lugar, ele está a dizer a eles que olhar uma fotografia é como estar no lugar onde a fotografia foi tirada. Essa postura acaba por indicar aos estudantes que existe uma equivalência entre a imagem e a paisagem, ou seja: reforça “a ideia de que a verossimilhança visual deve ser entendida como sendo a realidade [...]” e que o que é visto “[...] por meio de fotografias é para ser tomado como verdadeiro em si, como a verdade do real e não como a verdade da imagem” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 14).

Nessa mesma via, Hollman (2013, p. 77) aponta que “[...] o conteúdo que se transmite através das imagens utilizadas na cultura escolar, de forma geral, se apresenta como uma expressão transparente da realidade com caráter de verdade” e complementa ressaltando que “parece prevalecer a suposição de que a imagem fala mais que mil palavras”. A autora questiona essa tendência afirmando que, se assim o fosse, não seria necessário ao professor ensinar o estudante a olhar para esses recursos. No contexto da modernidade, porém, se faz fundamental conduzir o olhar do alunado

para interpretar, compreender e discutir o conteúdo das imagens. Essa é, inclusive, uma de nossas responsabilidades como professores: ensinar os estudantes a olharem para as imagens de forma crítica, a colocá-las sob interrogatório, sob uma dúvida saudável (HOLLMAN, 2013). Esse “educar o olhar” seria uma forma de interferir naquilo que os estudantes superficialmente veem exposto em uma imagem, uma forma de ajudá-los a “[...] abrir os olhos, ou seja, a se tornarem (mais) conscientes daquilo que “realmente” acontece no mundo, para se darem conta de como seu próprio olhar está preso a uma perspectiva e posição específicas” (MASSCHELEIN; 2008, p. 36). Assim, o professor pode auxiliar os estudantes a alcançarem uma visão mais ampla, a partir de uma posição crítica, emancipada, a ver perspectivas outras, para além de suas próprias (MASSCHELEIN, 2008).

Entende-se, assim, que é necessário e fulcral – através de nossa atuação como docentes no meio escolar, sobretudo enquanto responsáveis pela condução da construção de imaginários geográficos pelos estudantes –, pôr em discussão as verdades e realidades apresentadas nas imagens e, a partir de uma mirada crítica, buscar confrontá-las e, quando pertinente, dissolvê-las. É necessário conscientizar os estudantes de que as imagens não se configuram como representações fidedignas do real e que nem sempre expressam a verdade nem a realidade sobre os lugares e sobre as questões com as quais se relacionam. Por vezes, inclusive, o que visibilizam está desconectado da realidade, ou refletem apenas um recorte, uma perspectiva a respeito do que tratam. É necessário conduzi-los a olhar com criticidade para os recursos imagéticos, sejam eles imagens fotográficas, mapas, imagens de satélite, desenhos, imagens cinematográficas etc., tão presentes em nossas aulas na atualidade, a tecerem novos questionamentos a partir do que as imagens dão a ver, para que, para além da ambiência da sala de aula, tenham a consciência, quando se depararem com esses recursos, que o que neles está posto é, sobretudo, e antes de outra coisa: a verdade da imagem. Essa é uma necessidade de nosso contexto de trabalho atual – uma vez que as imagens estão por toda parte e interferem na forma como vemos e, em especial, como o estudante vê o mundo. Esse olhar, por sua vez, interfere na forma como se relacionará com ele. É preciso, para isso, fazer uso dos espaços escolares, tendo em vista que estes são “[...] lugares de produção e de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos de verdade e disso que chamamos de realidade” (LARROSA, 2004, p. 163). Essa deve ser a nossa busca, se pautarmos nossa atuação em uma perspectiva emancipatória: em possibilitar ao alunado experiências que fortaleçam seu senso crítico, formas diferenciadas de ver o mundo, já que – como ressaltam Larrosa e Kohan em *Em defesa da escola: uma questão pública* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2019, p. 05): “[...] a experiência, e não a verdade, é que dá sentido à Educação. Educamos para

transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”. Esta é a nossa motivação, a “[...] possibilidade de que este ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo” (ibidem).

Por uma educação libertadora

A Educação Libertadora, preconizada por Paulo Freire, parte da noção de que os indivíduos oprimidos em uma sociedade como a que vislumbramos atualmente – desigual e pautada em valores que atendem, primeiramente, às demandas econômicas do Sistema Capitalista globalizado –, por vezes, não se reconhecem como parte de um grupo oprimido, não possuem consciência de que ocupam um lugar de opressão. A educação, assim, sobretudo na esfera pública de nível básico, poderia e deveria promover o esclarecimento desses sujeitos que “[...] não tem consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida” (FREIRE, 1980, p. 58).

Além dessa alienação de parte da classe oprimida em relação à posição que ocupa na estrutura vertical da sociedade e de como essa configuração a desfavorece enquanto sujeitos e cidadãos, há ainda a questão de que reconhecendo-se, ou não, como pertencentes à classe oprimida, os sujeitos que compõem esse grupo almejam (consciente ou inconscientemente) e labutam por uma ascensão social que lhes permita ocupar a posição do opressor: “em sua alienação, os oprimidos querem a todo custo parecer-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo” (FREIRE, 1980, p. 60). Não há, desta forma, no primeiro caso, uma real consciência da opressão que sofrem, nem um mover desses indivíduos, em ambos os casos, para uma luta que possibilite, em vez da troca de posições, o dismantelamento das condições que permitem que o sistema opressor se perpetue na sociedade. Não é viabilizada, assim, a transformação da realidade social opressora.

Diante disso, uma Educação Libertadora seria, para Freire, um processo que promoveria a tomada de consciência, tanto de educadores quanto de educandos, a respeito de sua participação em uma realidade social opressora, sobretudo, enquanto indivíduos oprimidos. Além dessa tomada de consciência, uma Educação Libertadora, em uma perspectiva freiriana, incitaria um mover dos sujeitos oprimidos a emanciparem-se desse contexto, posicionando-se criticamente em relação aos processos que mantêm essa conjuntura. Essa conscientização se daria a partir de posturas e métodos de ensino e aprendizagem que teriam por base, principalmente, o *diálogo* e a *problematização*. Em outras palavras, uma Educação Libertadora promoveria, através da relação dialógica entre os envolvidos nos processos educativos (processos de ensino-aprendizagem de autoria colaborativa), o pensamento

problematizador e crítico dos oprimidos em relação à opressão que sofrem, conscientizando-os e, também, encorajando-os na busca de uma libertação dos condicionantes que geram a opressão.

Tendo isso em vista, um professor que almeje atuar de forma a contribuir para uma educação nesses moldes deve estar atento à sua prática, à materialização de sua ambição de promover essa Educação Libertadora na ambiência da sala de aula, atuando sempre atento à forma de utilização dos recursos que a embasam.

Colocar as imagens que dão suporte ao conhecimento perpetrado nas escolas sob uma dúvida saudável, lançar sobre elas um olhar crítico, questionador, a fim de pôr sob interrogatório as verdades e as realidades que essas imagens apresentam, problematizando-as e promovendo, dialogicamente, o pensamento crítico a respeito delas, uma visão multifacetada e não reprodutora de discursos dominantes, se configura como uma postura e um método que se alinham ao que pretende uma Educação Libertadora.

As imagens têm forte potencial informativo, por isso compõem o rol de nossos recursos didáticos para atuação na Educação Básica, em especial no componente curricular Geografia. A conduta que o docente adota diante delas pode, sem sombra de dúvidas, promover um ou outro tipo de educação. Uma vez que se opte por uma mirada para essas imagens lastreada em uma perspectiva crítica desconstrutora de verdades e realidades, em um contraponto a olhares e análises superficiais, pode-se contribuir para a libertação dos educandos, tendo em vista que todo pensamento crítico a respeito de uma realidade é construído a partir de pequenas e repetidas ações que buscam desvincular o olhar e o pensamento de padrões socialmente difundidos, que acabam – por vezes – por perpetuar uma atitude passiva em relação ao que está sob reflexão.

A condução de um olhar problematizador para as imagens pelo professor é, assim, uma atitude diretamente relacionada e necessária para a promoção de uma educação que almeje a conscientização da classe oprimida de sua posição e da importância de seu mover para a transformação de sua realidade, um gesto que possibilita uma aproximação entre nossa atuação em sala de aula com a finalidade maior de uma Educação Libertadora: a libertação humana.

Considerações finais

Promover o questionamento sobre as verdades e as realidades presentes nas imagens, conduzir o olhar dos estudantes a uma mirada de interrogatório, a um olhar crítico para esses recursos, é uma prática que deve contribuir para o alcance de uma

Educação Libertadora em uma perspectiva freiriana, uma vez que os alunos não são meros receptores de conhecimentos, nos moldes de uma educação bancária, mas sujeitos ativos que podem contribuir para a construção de uma visão multifacetada a respeito dos conteúdos das imagens, do que elas visibilizam e, oportunamente, invisibilizam, das leituras de mundo que promovem ou deixam de promover. A atuação do professor, em especial de Geografia, neste sentido, deve dar-se de forma dialógica-problematizadora, objetivando estimular processos de ensino-aprendizagem colaborativos entre os participantes dos processos educativos que se desenvolvem em sala de aula, através de uma prática que insira o alunado na análise das imagens presentes no rol de seus recursos didáticos, estimulando, assim, o pensamento crítico, a desconstrução de ideias e discursos dominantes, hegemônicos e alienantes.

Problematizando as imagens abre-se uma via de promoção de pensamento crítico por parte dos estudantes em relação aos conceitos e conteúdos com os quais se relacionam, incluindo aqueles conceitos e conteúdos que possibilitam a tomada de consciência de classe. Enquanto docentes, podemos induzir, incitar questionamentos, colocar as imagens – junto ao alunado –, sob uma permanente dúvida saudável a respeito do que imageiam. A crítica em relação ao que visibilizam, ou invisibilizam, é capaz de contribuir para a libertação humana dos indivíduos, uma vez que possibilita aos estudantes a análise crítica do mundo em que vivemos, em especial das relações de poder que se instituem na sociedade e que nos conduzem a um determinado modo de viver. Promovendo uma mirada questionadora para nossos recursos em educação, podemos contribuir para a emancipação intelectual e a libertação humana do alunado.

Referências

- CANTO, T. S.; RODRIGUES, I. O.; OLIVEIRA JUNIOR, W. M. As imagens no percurso de escolarização: olhares a partir do livro didático de geografia. In: Colóquio Internacional A educação pelas imagens e suas geografias, 5. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2017. 10 p.
- COSTA GOMES, P. C.; RIBEIRO, L. P. **A produção de imagens para a pesquisa em geografia**. Rio de Janeiro: Espaço e Cultura - UERJ, n. 33, jan/jun, 2013. p. 27-42.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Cortez & Moraes, 1980.
- GIRARDI, G. A educação pelas imagens e suas geografias: editorial. **Revista Geografares**, ed. especial, p. 1-6, jan./ago., 2014.
- HOLLMAN, V. C. Geografía y cultura visual: apuntes para la discusión de una agenda de indagación. **Estudios Socioterriales** - Revista de Geografía, n. 7, p. 120-135, 2007.

HOLLMAN, V. C. **Enseñar a mirar lo (in)visible a los ojos**: la instrucción visual en la Geografía escolar argentina (1880-2006). Prohistoria; 2013, p. 55-78.

HOLLMAN, V. C. Ante las imágenes: los desafíos del giro visual para la geografía. **Geosp – Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 518-535, 2016.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. exto de Jorge Larrosa (1998), tradução de Alfredo Veiga-Neto, 4. ed. 2 imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 208 p.

MASSEY, D. A Mente Geográfica. Dossiê Doreen Massey. **GEOgraphia**, Niterói, v. 19, n. 40, maio/ago, 2017.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o Olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. Tradução de Lisa Becker. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. 174 p.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, set/dez, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Fotografias, Geografias e Escola**. Goiânia: Signos Geográficos – Boletim Nepeg de Ensino de Geografia., v. 1, 2019.

As ideias de Paulo Freire e suas influências no Centro Educacional Izabel Bassani, Riqueza - SC

Silvane Fassina Furlan*

Introdução

Paulo Freire é considerado um dos maiores educadores brasileiros e um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Explica-se, dessa forma, o porquê é sempre referenciado em outros países e recebe reconhecimento internacionalmente.

Partindo dessa ideia, expôs a autora Hooks (2013) que anos antes de conhecer Paulo Freire já tinha aprendido muito com o trabalho dele, aprendido maneiras novas e libertadoras de pensar sobre a realidade social.

Além disso, em 2021 comemorou-se o centenário de Paulo Freire e, por essa e várias outras razões, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre a sua vida e seus trabalhos.

Desse modo, as leituras propostas nas aulas de Pensamento Educacional Contemporâneo contribuíram para a realização deste estudo de corpus bibliográfico que apresenta, analisa e reflete sobre a vida de Paulo Freire e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

Este trabalho tem como objetivo relatar aspectos da vida de Paulo Freire, suas contribuições para a Educação e especificar de que modo suas ideias influenciam o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Izabel Bassani, localizado no município de Riqueza/SC.

O referido estudo está relacionado ao próprio autor Paulo Freire e demais estudiosos no assunto em questão, tais como Hooks (2013), Beisiegel (2010) e Malaggi (2019). A metodologia está de acordo com o corpus bibliográfico por meio das leituras e análises dos autores mencionados anteriormente.

* Graduada em Letras: Português/Inglês e Espanhol. Mestranda do PPGE/UEDESC. Linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia. Professora do Estado de Santa Catarina.
E-mail: silvane.ff27@edu.udesc.br

Paulo Freire

Conhecer melhor esse educador é primordial para compreender este estudo, por isso, segue-se breve relato de sua vida pessoal, baseado na obra de Beisiegel (2010). Paulo Reglus Neves Freire era filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar de Pernambuco, e Edeltrudes Neves Freire, Dona Tudinha; ele nasceu no Recife, no Estado do Pernambuco, em 19 de setembro de 1921.

Sua família fazia parte da classe média, porém Paulo Freire vivenciou a pobreza e a fome na infância durante a depressão de 1929, uma experiência que o levaria a preocupar-se com os mais pobres e o ajudaria a construir seu revolucionário método de alfabetização.

Em idade escolar, frequentou a escola primária em Jaboatão, Recife, onde concluiu os estudos de acordo com sua faixa etária. Seus estudos secundários foram no Colégio Oswaldo Cruz, também no Recife.

Ainda estudante, conheceu Elza Maria Costa de Oliveira, com quem se casou e juntos tiveram cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes.

Sua esposa Elza foi professora e diretora de escola primária e participou ativamente no desenvolvimento das experiências de Paulo Freire na educação. Pode-se dizer que ela foi uma das principais inspirações em sua trajetória como educador. Complementou seus estudos na advocacia e diplomou-se na Escola de Direito Oswald Cruz, mas desistiu na prática desse curso. Nesse mesmo período, teve sua experiência como professor de português.

Seguindo na educação, no ano posterior foi designado para a diretoria da Educação e Cultura do SESI, em Pernambuco. Tempos depois foi superintendente desta instituição. Também, lecionou filosofia da educação na Escola de Serviço Social, ainda em Recife. Em 1960, foi nomeado professor efetivo de filosofia e história da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

No ano seguinte, iniciou as experiências de alfabetização que resultaram na constituição do Método Paulo Freire. Logo, foi designado para a presidência da Comissão Nacional da Cultura Popular. Por ser militante e estar envolvido em decisões sobre educação, foi considerado traidor pelo governo ditador da época e ficou encarcerado e exilado por 70 dias. Acompanhou refugiados políticos no Chile.

Diante disso, seus alunos brasileiros queimaram seus materiais para não serem presos. Salienta-se que este tempo foi marcado por um período de movimentos sociais em alta, de acordo com Beisiegel (2010).

Paulo Freire aproveitou o período do cárcere para concluir o livro *Pedagogia do Oprimido*. Obra que já está na sua edição de número 16, sendo que a primeira publicação foi no ano de 1968. Após a prisão, mudou-se para os Estados Unidos, onde foi professor em Harvard.

Na década de 80, retornou para o Brasil, foi professor da PUC-SP e assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Além disso, sua esposa veio a falecer. Posteriormente, casou-se com Ana Maria Araújo, que é mestre e doutora em Educação, responsável pela organização e pela publicação das obras deixadas por Paulo Freire.

Na década de 90, Freire criou o Instituto Paulo Freire. Produziu livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos com outros intelectuais, difundindo suas ideias. No dia 02 de maio de 1997, Paulo Freire faleceu de um ataque cardíaco, às 6h53, no Hospital Albert Einstein, em São Paulo, devido a complicações em uma operação de desobstrução de artérias. Mesmo assim, suas ideias e obras seguem vivas através das leituras e análises que seus estudiosos e seguidores fazem delas.

Em especial, no ano de 2021 comemorou-se o centenário de vida de Paulo Freire. Por isso, ele foi celebrado em vários eventos promovidos por muitas universidades brasileiras, com palestras e estudos específicos sobre momentos da vida e das obras desse célebre educador.

Método Paulo Freire

Associar Paulo Freire a um método é restringi-lo. Ele apresentou uma concepção de educação em método de trabalho eficaz, dessa forma, pode ser chamado de filósofo da educação.

Segundo Malaggi (2019), pode-se dizer que em Freire a principal caracterização do que é o ser humano é um “ser da práxis”. Partindo dessa premissa, sua filosofia baseia-se no diálogo entre o educador e o educando, procurando transformar o estudante em um aprendiz ativo.

Nesse sentido, Paulo Freire criticava os métodos de ensino em que o professor era tido como o detentor de todo o conhecimento e o educando apenas um depósito, o que ele chamava de educação bancária.

Sua proposta de trabalho gerava criticidade, pois ligava a alfabetização com uma discussão sobre a vida das pessoas e os problemas que elas viviam. Segundo Beisiegel (2010), o método foi adotado por quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular do Brasil.

Isso serviu de estímulo à alfabetização dos adultos, que foi implementada mediante discussão de suas experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos educandos e que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

Sendo assim, o método eliminava a rígida separação antes observada na educação de adultos, entre a educação escolar e a vida real, para trazer a proposta de uma educação conscientizadora (BEISIEGEL, 2010).

Ainda sobre o método, Beisiegel (2010) complementa que, pela simplicidade, pelas práticas cotidianas e pela defesa da necessidade de conscientização, ele surge para os diferentes agrupamentos envolvidos na construção de uma sociedade mais justa no país.

Seu trabalho pauta-se em temas geradores que, para ele, eram estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais. Esse é o ponto de partida para o processo de construção e descoberta, de emergir do saber popular; os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos. Dessa forma, o trabalho inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos educandos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos educandos e pela comunidade e, assim, seleciona as palavras que servirão de base para os livros.

De acordo com Beisiegel (2010), toda palavra geradora deveria conter todas as possibilidades silábicas da língua para permitir o uso das diferentes situações que pudessem vir a ocorrer durante a leitura e a escrita.

Seguindo essa ideia, Paulo Freire trabalhou em Angicos, cidade natal do governador Aluísio Alves, no Rio Grande do Norte, localizada a 165km de Natal. Nesse tempo, alfabetizou cerca de 300 pessoas em 40 horas consecutivas, 1 hora por dia/noite de aulas.

Sua diversidade de obras e materiais deixados para leituras e diferentes análises permitem estudos que contribuem consideravelmente na busca pela educação de qualidade que o próprio Freire sempre sonhou.

Paulo Freire na educação

Partindo da ideia de Hooks (2013), a ênfase na educação é necessária para a libertação – e, por isso, a ênfase de Freire na educação como prática de liberdade fez sentido imediatamente para ela.

Justifica-se, dessa forma, que Paulo Freire acredita que a educação precisa ser pensada para o público o qual será destinada. Ele tinha como ideia central que toda a educação é política e não existe neutralidade no sentido da educação como uma ação social.

Segundo leituras de suas obras, o educando precisa ler o mundo e estar ciente do lugar que ocupa e do lugar que deseja ocupar. Nesse sentido, para Freire, a educação é sempre dialógica, pois busca a práxis para dar sentido ao trabalho e alcançar seus objetivos.

Sempre trouxe a visão para uma pedagogia crítica, sendo assim, em suas obras traz uma proposta interdisciplinar. Para ele, a educação é como um ato político, humanizador, libertário e dialético.

Paulo Freire também expõe demoradamente suas reflexões sobre as modalidades de consciência e sobre as características de uma educação comprometida com o processo de conscientização (BEISIEGEL, 2010).

Essa conscientização relatada a partir de leituras da obra do autor, acima citado, embora pensada por Freire, está relacionada às consciências intransitiva e transitiva, sendo que a última torna-se a consciência transitivo-crítica, a qual naquele momento não tinha condições de existir devido à atmosfera autoritária e antidialógica das massas populares que produziria a massificação e até mesmo a fanatização das consciências.

Dessa forma, para Freire, a consciência crítica sempre aparece vinculada à construção da personalidade democrática, justificando, assim, a busca pela formação integral das crianças.

Partindo da ideia da formação integral da criança, pode-se afirmar que as ideias de Paulo Freire estão inclusas e influenciam o Plano Político Pedagógico (PPP). Diante disso, segue-se com o estudo de uma instituição localizada em Riqueza/SC.

O PPP do Centro Izabel Bassani e sua relação com Paulo Freire

Para situar o leitor no tempo e no espaço, precisa-se expor sobre como as ideias de Paulo Freire estão inseridas no PPP de uma escola do município de Riqueza, que está

localizado no extremo oeste de SC. Com uma área de 191.6 km², Riqueza tornou-se município, quando desmembrado de Mondaí, pela Lei nº 8.479, de 12 de dezembro de 1991, e sua instalação ocorreu em 1º de janeiro de 1992. Riqueza possui 4.898 habitantes, segundo o IBGE (2010).

A zona rural é formada por pequenas propriedades em que a agricultura e a pecuária são atividades familiares e desenvolvidas em pequena escala. O município é considerado como agrícola e de subsistência. Sendo que esta realidade está mudando nos últimos anos, pois empresas moveleiras de outros municípios estão comprando áreas de terra com o objetivo de reflorestamento. Isso gera êxodo rural e, consequentemente, o aumento das periferias no município e em cidades vizinhas, assim como o elevado número de empregados, diaristas ou com carteira assinada.

O Centro Educacional Izabel Bassani está localizado em Riqueza/SC e foi fundado no dia 09 de abril de 1994, Lei de criação nº 0076, de 25 de março de 1994; anteriormente denominado “Pré Escolar Izabel Bassani”, nome dado em homenagem à professora Izabel Bassani, uma das primeiras educadoras deste município.

A estrutura física da escola possui 9 salas de aula, 2 salas de materiais, sala dos professores, brinquedoteca, laboratório de informática, biblioteca escolar, 3 banheiros, cozinha, lavanderia, área coberta, depósitos, parque de brinquedos. Há um prédio em anexo onde funciona o Programa Novo Mais Educação, com 4 salas de aula, sala de leitura, sala de jogos, cozinha, 2 banheiros e uma horta escolar.

No ano de 2020, o quadro formativo da escola foi composto pela direção, 18 professores, sendo eles especialistas em Pedagogia, Arte, Inglês e Educação Física, e 166 alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; com o Projeto Novo Mais Educação no contraturno, com 108 alunos.

A Missão do Centro Educacional Izabel Bassani é contribuir para a formação integral do ser humano com sólido aprendizado escolar, profundo comprometimento moral e digno equilíbrio das dimensões afetivas, sociais e emocionais, que desenvolvem e ampliam as suas capacidades, habilidades e competências a partir do convívio social (SANTA CATARINA, 2021).

Partindo da ideia anterior e segundo a obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2000, p. 79) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Baseado nessa premissa, o PPP da escola traz como metas a igualdade, a solidariedade, a empatia, a gestão democrática, a valorização do magistério, a sustentabilidade e o compromisso social. E, para promover o desenvolvimento integral das crianças, necessitam-se ações pautadas em princípios.

A consolidação desses princípios Éticos, Estéticos e Políticos nesta proposta pedagógica pensada para as crianças visa a garantia de uma educação cidadã, participativa e uma educação estética da sensibilidade, sendo esses aspectos primordiais para a apropriação pela criança do mundo físico e social. Esse processo constitui-se em uma ação conjunta que envolve a família, a instituição e a comunidade nas quais as crianças estão inseridas (SANTA CATARINA, 2021).

Diante dos apontamentos baseados no PPP da escola, acredita-se que o trabalho do professor é necessário e indispensável para a educação e seu comprometimento com a causa o levará a um melhor desempenho de sua função. O professor deve ser agente de transformação no processo histórico; ser um mediador na construção do conhecimento, indicando caminhos e estimulando o aluno a buscar novos conhecimentos.

Dessa forma, segundo a visão de Freire que contribui para fundamentar o PPP, ensinar é uma especificidade humana que exige: segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos.

Seguindo esses ensinamentos, o PPP da escola traz a formação integral pautada na recuperação de estudos, auxiliando de diversas formas as crianças mais carentes e com maior dificuldade de aprendizagem. A referida recuperação de estudos acontece no contraturno com um professor pedagogo formado que trabalha a partir das dificuldades elencadas pelo professor titular dos alunos listados até que eles supram as dificuldades e que o professor da sala perceba essa melhora.

De acordo com o exposto, encontramos justificativa nos escritos de Freire (1996, p. 26), que explica que “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

Aprimorando essa ideia, trazemos o escrito sobre o currículo que consta no PPP:

[...] promover-se-á uma formação que visa a cidadania, a emancipação e a liberdade como processos ativos e críticos que possibilitam ao estudante o pleno desenvolvimento e a apropriação do conhecimento e da cultura historicamente construídos, bem como o protagonismo de seu percurso formativo (SANTA CATARINA, 2021, p. 40).

Diante disso, percebe-se que a escola se aproxima, no que diz Schram e Carvalho (2007), ao expressar que ela deve ser um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem. Um lugar em que a consciência permita estar continuamente se superando, porque a escola é um lugar privilegiado para pensar.

Considerações finais

Ao concluir este *paper*, faz-se necessário a realização de comentários a respeito do tema que o norteou: Paulo Freire e suas ideias de educação, comparados ao PPP do Centro Educacional Izabel Bassani, de Riqueza/SC. O corpus bibliográfico dos autores mencionados indica a influência das ideias de Paulo Freire nas relações entre a educação pensada por ele e o trabalho desenvolvido pela escola em questão, sendo elas: a contribuição para a formação integral do ser humano pautada na recuperação de estudos; a ação conjunta que envolve a família, a instituição e a comunidade a partir dos princípios fundamentais para o desenvolvimento humano; e aulas baseadas em projetos/temas geradores, no contraturno escolar.

O estudo perpassou relatos da vida e trabalhos de Paulo Freire, bem como seu método de ensino-alfabetização e sua ideia de educação libertadora. Apresenta o Centro Educacional Izabel Bassani e sua política de trabalho, que se encontra no PPP desta instituição. Diante do exposto, conclui-se que este trabalho pode dar continuidade para trabalhos futuros, pois ele permite outras leituras e análises, tanto no campo da alfabetização, de acordo com Paulo Freire, bem como pela prática pedagógica na visão dos educadores. Sugere-se sobre os seguintes temas: as práticas pedagógicas a partir das ideias de Paulo Freire no Centro Educacional Izabel Bassani; Alfabetização sobre a perspectiva Freiriana; e A experiência do uso do método Paulo Freire no Centro Educacional Izabel Bassani.

Referências

BEISIEGGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire/Celso de Rui Beisiegel**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2010. 128 p. [Coleção Educadores].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**; a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MALAGGI, Vitor. **Comunicação, tecnologias interativas e educação**: (re) pensar o ensinar-aprender na cultura digital/Vitor Malaggi, Adriano Canabarro Teixeira. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

As ideias de Paulo Freire e suas influências no Centro Educacional Izabel Bassani, Riqueza - SC

DOI: 10.23899/9786586746198.12

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Projeto político pedagógico (PPP)**: Centro Educacional Izabel Bassani, Riqueza-SC, 2021, 9 p.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antônio Batista. **O Pensar Educação em Paulo Freire: para uma pedagogia de mudanças**. Curitiba: SEED/PR, 2007.

Uma interlocução com Paulo Freire e a formação continuada

Manuela Rolim de Moura*

Introdução

Com o intuito de apresentar a matriz do pensamento educacional contemporâneo a partir de estudos de alguns clássicos da Pedagogia e seus desdobramentos para a educação moderna e contemporânea é que a disciplina Pensamento Educacional Contemporâneo integra a grade de disciplinas obrigatórias do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Para os cursistas do semestre 2/2021, foi proposto, como produto final, a elaboração de um *paper* que relacione os autores estudados na disciplina e a intenção da pesquisa acadêmica.

Para isso, realizamos um artigo de revisão bibliográfica que abarcou as ponderações sobre formação continuada docente, desenvolvidas por Pimenta (2002), Imbernón (2011), Nóvoa (2017), Nóvoa e Vieira (2017) e as provocações de Paulo Freire, essas retiradas de leituras freireanas de *Pedagogia da Autonomia* (2019), *Pedagogia do Oprimido* (1974), *Política e Educação* (2001), bem como de *Educação como Prática de Liberdade* (1967).

Dessa maneira, o objetivo principal deste estudo é interpretar discussões acerca da importância da formação continuada docente, e tecer relações com os ensinamentos de Paulo Freire, que nos façam refletir sobre o futuro das pesquisas acadêmicas nesta temática.

Ainda, é importante ressaltar que o objeto de estudo do artigo foi motivado pelo tema de interesse de pesquisa da acadêmica/autora, que é professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e atuou recentemente na secretaria de educação como assessora pedagógica e formadora de área. Ao desenvolver esta função,

* 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 Educação e Ciberultura. Graduada em Ciências Biológicas/ULBRA-RS. Professora de Ciências efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

E-mail: manuela.moura@edu.udesc.br

começou a observar as necessidades de formação dos docentes e as lacunas da formação continuada da área de Ciências.

Justificamos a escolha do tema, também, em virtude do decreto Nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que “institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, na qual um dos princípios aponta para a formação inicial e continuada, entendidas como “[...] componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e experiências profissionais” (BRASIL, 2016).

Dessa forma, apresentaremos na sequência do presente trabalho, dividido em duas seções, considerações sobre a formação continuada docente, posteriormente, provocações freirianas e, por fim, faremos uma reflexão e contribuição com o campo científico e acadêmico.

A formação continuada deve ser valorizada

A complexidade que envolve a profissão de professor requer múltiplas habilidades no contexto contemporâneo e, para assimilarmos com clareza as reflexões elaboradas, nosso aporte teórico será fundamental. Dessa forma, por se tratar de um artigo de revisão bibliográfica, para melhor apresentar as discussões sobre formação continuada docente, foram trazidos os apontamentos dos autores Pimenta (2002), Imbernón (2011), Nóvoa (2017), Nóvoa e Vieira (2017).

Iniciamos nossa discussão com a manifestação coesa e assertiva de Imbernón (2011), ressaltando que, atualmente, o magistério já não é a transmissão de conhecimento, apenas. Ele afirma que hoje temos outras funções inseridas na docência, como diálogo com a comunidade, luta contra a exclusão social, relações sociais etc. E, dessa maneira, faz-se necessário um novo arranjo da formação inicial e permanente¹.

Acrescentamos, também, que, de acordo com nossos estudos, a formação docente é um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Apesar disso, para Nóvoa e Vieira (2017, p. 23), “os inúmeros diagnósticos feitos no Brasil parecem não terem dado ainda origem a um movimento geracional de transformação profunda da situação da escola pública, das condições de trabalho e de formação dos professores”. Para isso, acreditamos que estudos desse caráter merecem atenção. Quando atuamos para a melhoria da formação docente, estaremos também contribuindo com a melhoria do

¹ Entendemos que a formação continuada está inserida na formação permanente do docente.

ensino e da qualidade da educação. Ainda, Nóvoa e Vieira (2017) julgam que um aspecto central da ampliação profissional docente são os programas de formação continuada.

No que se refere a estes programas, outro ponto a ser destacado é que, conforme Soares (2020), geralmente as instituições e secretarias de educação oferecem programas de formação continuada prontos e fechados, sem levar em consideração a necessidade dos docentes e, dessa forma, não contribuem para que haja a reflexão crítica sobre a prática, como bem destaca Freire em inúmeros momentos de suas obras. Além disso, sabemos que, para que ocorra a melhoria da qualidade do ensino, não basta apenas investimento em um dos eixos deste sistema, mas, sim, em todos eles, como valorização docente, constituição de um plano de carreira e boas condições de trabalho, temas que podem ficar para outro momento de discussão, pois também são de grande valia.

Do mesmo modo, para Nóvoa (2017), a discussão que abarca esta temática é muito maior, pois é necessário repensar as nossas práticas e instituições. Sem isso, reforçamos algumas tendências nefastas de desregulação e privatização. Além de ser um problema institucional, a formação de professores é um problema político.

Ainda, para o mesmo autor, os profissionais chegam em uma fase de estabilidade na profissão e se faz necessário uma atualização permanente. Para compreender e aprimorar o atuar docente é que a formação continuada se desenvolve nesse espaço profissional, resultando em uma reflexão entre os professores.

Para mais, ele destaca que, além de preparar o professor técnica, científica e pedagogicamente, a formação é fundamental para a profissionalidade docente e para uma boa formação, a profissão não pode e nem deve estar fragilizada, enfraquecida. Além disso, não se pode resumir apenas ao domínio das disciplinas ou práticas pedagógicas, mas, sim, da profissão como um todo. Inclusive, Pimenta (2002) considera que as modificações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, utilizando-se de conhecimentos teóricos e críticos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Ao encontro desta reflexão, Imbernón (2011) salienta que dotar os profissionais de conhecimentos e habilidades para que se tornem reflexivos e investigadores é o papel de uma boa formação. Para ele, os instrumentos intelectuais, com o intuito de facilitar as capacidades reflexivas sobre a prática docente, devem ser eixo principal do currículo de formação do professor, cuja meta basilar é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire também enfatiza esta importante etapa da prática docente:

“[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2019, p. 40).

A propósito, a Prefeitura Municipal de Florianópolis construiu, em 2016, um documento intitulado “Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação”, considerando:

Primordial para a execução das políticas educacionais municipais, configurando-se como ações que promovem a valorização e a profissionalização do magistério, a aproximação entre a produção científica desenvolvida nas universidades e o enfrentamento das demandas e desafios educativos que emergem das práticas sociais na contemporaneidade (PMF, 2016, p. 11).

Some-se a isto, como uma possível alternativa para a melhoria desta situação, alguns aspectos frisados por Imbernón (2011) que podem ser aprofundados em relação à formação permanente, entre eles, que seja verificado se as propostas de formação oferecidas em todos os âmbitos contribuem para o aperfeiçoamento do professor, bem como se há uma articulação entre as diferentes modalidades e quais objetivos são atingidos. Além de estudar como a formação permanente contribui para a profissionalização dos professores.

Quando os benefícios são perceptíveis aos estudantes e ocorre uma modificação na atuação em sala de aula, os professores manifestam interesses nos programas de formação continuada, como salientam Gabini e Diniz (2012). Do mesmo modo, em um estudo empírico realizado por Pontes e Giorgi (2020), os dados obtidos evidenciaram que os professores reconhecem a importância da formação inicial e/ou continuada para os processos de produção de seus saberes. Eles constataram que a maioria dos professores da amostra pesquisada busca conhecimentos nas formações continuadas oferecidas fora da escola.

Ademais, Pimenta (2002) já havia constatado que ocorre um movimento no qual políticas públicas de incentivo à formação de professores estão sendo implantadas no Brasil, considerando um tema que já está consensuado como relevante. Para a autora, são necessários investimentos em nível pessoal, institucional, público, político e social no que se refere à formação docente, sendo estes fundamentais para a identidade do professor.

Por fim, além do direito à formação continuada estar regido por legislações específicas, sob o mesmo ponto de vista, os autores Brito e Araújo (2020) salientam que

é importante que as atividades oferecidas sejam atrativas e que os professores possam experimentar novos olhares em sua formação.

A interlocução com Paulo Freire e a prática docente

Como dito anteriormente, ao perpassar por estudos de alguns clássicos da Pedagogia e seus desdobramentos para a educação moderna e contemporânea, examinamos diversos autores, entre eles, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire.

Freire foi escolhido como teórico para conduzir esta discussão sobre a prática educativa, pois tem uma gama de ensinamentos referentes aos saberes necessários a esta função. Um deles é mencionado em *Pedagogia da Autonomia*: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2019, p. 39).

Neste sentido, estamos vindo de uma discussão sobre a relevância da formação continuada, esta que deve ser pautada em uma reflexão crítica sobre a própria prática, bem como nos ensina Paulo Freire em suas diversas obras. Em *Educação como Prática da Liberdade* (1967), o autor defende a necessidade da criticidade em nossas ações, considerando como único modo pelo qual o homem realiza sua vocação natural de integrar-se, apreendendo temas e tarefas de sua época e superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação.

Já em *Pedagogia do Oprimido* (1974), entendemos sobre a importância de uma educação problematizadora que supere a dominação imposta pela educação bancária, que se construa pelo diálogo, que é dialógica. Pautados nessa concepção é que apresentamos, aqui, a relação entre a construção de uma formação continuada docente que converse com os ensinamentos freirianos, em que poderemos avançar e aprimorar o sentido de mão-dupla, de educador-educando e educando-educador, pois ambos se educam, dialogam, aprendem uns com os outros.

Freire ainda nos ensina que as palavras geram a ação e a reflexão e se dão pela práxis. Uma práxis de A com B e não de A para B. Dessa maneira, para que possamos aperfeiçoar nossa ação docente, nossa formação também deve passar pela ação e reflexão.

Em outra obra, o autor aborda questões sobre a importância da constância do aprender, na qual realça, em *Política e Educação* (2001) que a educação é permanente por envolver a finitude do ser humano e de sua consciência sobre sua finitude. Além disso, Freire salienta que ao longo da história, o ser humano incorporou à sua natureza

o saber de que sabia e assim podia saber mais. Dessa maneira, podemos levar esse ensinamento freiriano para o nosso cotidiano escolar, buscando sempre aprimorar nossos conhecimentos tanto teóricos quanto práticos.

Outrossim, essas contribuições de Freire vêm do período² em que foi secretário de educação da cidade de São Paulo e lutou por uma gestão mais democrática, na qual todos os sujeitos tinham vez e voz. Já naquela época, ele defendia a necessidade de superar os cursos tradicionais de férias para professores, em que se davam apenas discursos sobre a teoria e, dessa forma, reorientar a política de formação dos docentes, sendo assim, uma forma eficaz de desenvolver a dialética, combinando teoria e prática (FREIRE, 2001).

Acrescentam-se, nesta discussão, pontos que destacamos anteriormente sobre o plano de carreira e as condições de trabalho dos docentes, como itens indispensáveis à melhoria da qualidade da educação e sua relação com a formação permanente. Freire (2001) manifesta que os educadores, quando percebem a necessidade de uma permanente atualização, têm de criar em si mesmos a virtude e a coragem para lutar por salários menos imorais e condições favoráveis ao cumprimento de sua função.

Dando continuidade a essas reflexões, enunciamos que, em 2012, Militão realizou um estudo sobre as contribuições de Paulo Freire e o debate sobre a formação continuada docente. Neste estudo, foi verificado que os gestores municipais e/ou estaduais costumam implantar os programas de formação sem levar em conta as reais necessidades formativas dos professores. Dessa maneira, ficou constatado que, quando os professores passarem a ser proponentes na formação continuada, ela será efetivada.

Outrossim, um estudo de Santiago e Neto (2011) procurou evidenciar princípios e práticas de formação de professores na perspectiva da pedagogia freiriana. Para eles, são necessárias organizações de situações problematizadoras quando há formação na perspectiva histórico-crítica, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Não se desconsidera a aquisição de metodologias do ensinar e do aprender e não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares.

Além do mais, Pin, Nogaro e Weyh (2016) salientam que as condições necessárias ao desenvolvimento humano devem ser oferecidas e essas ocorrem através de políticas públicas de formação de professores, da valorização da profissão docente e das condições do ambiente escolar. Para mais, concordamos com estes autores que “[...] a

² Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo na gestão petista de Luiza Erundina (1989-1992). Disponível em: <<http://www.interpretesdobrasil.org>>. Acesso em: 08 maio 2022.

formação permanente decorre da finitude do sujeito e da consciência que ele tem da necessidade de sempre se renovar, ser mais, aprender mais” (PIN; NOGARO; WEYH, 2016, p. 559).

Considerações finais

Diante do exposto, vemos que as discussões acerca da relevância da formação continuada são desenvolvidas por diferentes autores, por se tratar de um tema que merece maior atenção e um desdobramento de pesquisas acadêmicas que possam contribuir com a melhoria deste processo.

Quando os próprios docentes se tornam os pesquisadores envolvidos nesta busca, podem dar voz aos seus saberes reais vindos da escola e, assim, a construção do processo de aprimoramento das propostas de formação continuada pode ser otimizada.

Na perspectiva freiriana, somos inacabados e, por isso, devemos estar em constante busca pelo aprender. No processo de formação continuada não é diferente. Sendo assim, pode-se afirmar que este estudo proporcionou contribuições de cunho teórico ao prover reflexões sobre o tema proposto.

Além disso, concordamos com Freire (1967, p. 94) que, “[...] entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude”.

Dessa forma, recomenda-se que estudos acerca da temática levantada nesse artigo possam continuar sendo realizados e ganhar cada vez mais espaço no campo acadêmico e escolar. Espera-se que, dessa forma, possamos ver, em breve, os resultados das pesquisas tomando forma ao encaminhar melhorias no âmbito da formação continuada e permanente dos profissionais docentes.

Referências

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRITO, L. T. S.; ARAÚJO, M. L. F. Professores de biologia e conflitos socioambientais: formação continuada em Suape-PE. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 2, p. 259-271, 2020. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1779>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. [Coleção Questões de Nossa Época. v. 23].

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GABINI, W. S.; DINIZ, R. E. da S. A formação continuada, o uso do computador e as aulas de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte. v. 14, n. 03, p. 333-348. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/10242>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. **Colloquium Humanarum**, v. 9, n. especial, p. 745-752, jul-dez, 2012. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A2ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20DE%20PAULO%20FREIRE%20PARA%20O%20DEBATE%20SOBRE%20A%20FO%20RMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.p%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORES.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2021

NÓVOA, A. Rafferir la position comme enseignant, affirmer la profession enseignante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 1 out. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 13 nov. 2021.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21, 13 set. 2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIN, S., NOGARO, A., WEYH, C. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 553-566, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/17994>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. **Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais de Educação**. Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos – Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

PONTES, T. P. A; GIORGI, C. A. G. Di. O lugar de Paulo Freire na formação e nos saberes dos professores. **Devir Educação**, v. 4, n. 1, p. 116-138, 2 jun. 2020. Disponível em: <<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/162>>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SANTIAGO, M.; NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-Curriculum**. Jan. 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/7598>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Uma interlocução com Paulo Freire e a formação continuada

DOI: 10.23899/9786586746198.13

SOARES, M. P. DO S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educ. Form.**, v. 5, n. 13, p. 151–171, 2020.

Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271>>. Acesso em: 09 mar. 2022.

Formação docente: considerações de Paulo Freire e Dermeval Saviani

Fernanda Nunes*

Introdução

O presente texto constitui um recorte dos estudos desenvolvidos na disciplina “Pensamento Educacional Contemporâneo”, ao longo do semestre 2021.2, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Dentre os diversos autores que compuseram o recorte teórico da disciplina, daremos destaque a Paulo Freire e Dermeval Saviani. Nossos estudos acerca desses autores se deram a partir da leitura de diversos textos e da visualização de vídeos. Ao nos depararmos com o material indicado, pudemos realizar o debate sobre os pressupostos desses autores acerca da educação, levando em consideração os contextos históricos e os aspectos políticos e sociais que influenciaram seus trabalhos. Também, convém ressaltarmos que em nossa vivência na área da pedagogia já havíamos tido contato com os autores mencionados.

No presente texto, nos dedicaremos a uma breve caracterização de duas tendências pedagógicas abordadas por Libâneo (2014) e que compõem o que ele denomina de Pedagogia Progressista. Em seguida, buscaremos apresentar, também, algumas considerações elaboradas por dois estudiosos da Educação brasileira: Paulo Freire e Dermeval Saviani. Tal escolha se deve ao fato de que as tendências pedagógicas nas quais esses autores se encontram, buscam, em âmbito geral, realizar uma análise crítica das realidades sociais (LIBÂNEO, 2014).

Neste sentido, suas perspectivas poderão trazer valiosas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa que pretendemos desenvolver acerca da formação docente no âmbito da Educação Infantil na rede municipal de ensino em que atuamos há quase duas décadas. Para isso, destacaremos da bibliografia desses autores as principais ideias sobre a referida temática. E, por fim, daremos destaque a alguns

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC/FAED. Participante do Grupo de Pesquisa Coletivo Ciranda. Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) – SC.

E-mail: fefanunes123@gmail.com

apontamentos acerca da formação docente presentes em documentos normativos de âmbito federal e municipal.

As tendências pedagógicas progressistas e a formação docente

Como mencionamos anteriormente, a partir do estudo das tendências pedagógicas abordadas por Libâneo (2014), as quais foram por ele classificadas como liberais e progressistas, fomos provocados a refletir, nesta seção, sobre cada uma delas, tendo alguns autores como referência.

Foi na Pedagogia Progressista que nos deparamos com duas tendências cuja conceituação se aproxima de nossa perspectiva de Educação, tendo em vista que ao realizarem uma “[...] análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 2014, p. 33).

As referidas tendências foram nomeadas por Libâneo como: Libertadora e Crítica-Social dos Conteúdos. Nessas, identificamo-nos com seus modos de compreender o papel da escola, os conteúdos e métodos de ensino, os pressupostos de aprendizagem, a relação entre professores e alunos e as suas manifestações na prática escolar. A seguir, apresentaremos cada uma delas.

Tendência progressista libertadora

Acerca da Tendência Progressista Libertadora, temos como expoente Paulo Freire que em nenhum momento deixou de evidenciar o “caráter essencialmente político de sua pedagogia” (LIBÂNEO, 2014, p. 35). Nessa tendência, a “Educação é uma atividade na qual professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social” (LIBÂNEO, 2014, p. 34). Assim, os conteúdos “[...] são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos” (LIBÂNEO, 2014, p. 34). Cabe pontuar que nos identificamos com tal tendência e, em nossa prática diária, procuramos ter clara a realidade de nossos educandos para poder desenvolver nosso trabalho.

Quanto ao método de ensino, essa tendência pressupõe uma “relação de diálogo, em que os sujeitos do ato de conhecer se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido” (LIBÂNEO, 2014, p. 35). Nesse sentido, a relação estabelecida por esses sujeitos (educador e educandos) é horizontal, posto que ambos “[...] se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento” (LIBÂNEO, 2014, p. 36).

No que se refere à aprendizagem, esta é motivada pela “codificação de uma situação-problema” (LIBÂNEO, 2014, p. 36). Ou seja, “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, [...] e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade” (LIBÂNEO, 2014, p. 36).

A Pedagogia Libertadora, que tem Paulo Freire como inspirador e divulgador, tem exercido uma influência expressiva em diferentes experiências que se denominam de Educação Popular (LIBÂNEO, 2014).

Em uma das principais obras de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (1996), é possível perceber, no próprio índice do livro, os principais apontamentos do autor acerca dos saberes que ele considera essencialmente necessários à prática educativa.

A partir da ideia de que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 23), pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23), Freire apresenta uma série de aspectos que são fundamentais para o ato de ensinar. Dentre eles, podemos mencionar: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética – ética e reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996).

Acerca desses aspectos, gostaríamos de dar ênfase à pesquisa e à reflexão crítica sobre a prática, a partir do que Freire apresenta sobre eles. O autor afirma que “faz parte da natureza da prática docente a indignação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 29). Assim, considera que “em sua formação permanente, o professor precisa se perceber e se assumir como pesquisador”, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 29). Além disso, Freire (1996, p. 29) defende que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

Ainda nesse livro, Freire (1996) defende mais duas ideias: a de que “ensinar não é transferir conhecimento” e a de que “ensinar é uma especificidade humana”. Dentre os vários aspectos apresentados para explicar/esclarecer tais ideias, gostaríamos de destacar a competência profissional e a generosidade, o comprometimento e a necessidade do educador compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade.

Mais especificamente, sobre a competência profissional, Freire (1996, p. 91) aponta que “nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”. Para ele, o professor precisa “levar a sério sua formação, estudar” (FREIRE, 1996, p. 91). Mas enfatiza que não basta o professor ter “competência científica” para realizar uma

prática democrática, pois é necessário a ele ter generosidade (consigo e com os educandos). Assim, o educador não pode ensinar o que não sabe, tampouco “mentir aos alunos” e nem mesmo ficar sempre afirmando que não sabe. Antes de tudo, precisa estimular o perguntar e, para isso, é necessário estar preparado. Por isso, a importância da formação técnico-profissional e não apenas o treinamento técnico, pois com aquela, do seu ponto de vista, seria possível “reorientar a atividade prática” (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, Freire (1997, p. 12) afirma que “[...] a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos”.

Nos identificamos bastante com essa questão, pois ela nos provoca uma inquietação e, por isso, constantemente estamos em formação na busca de aprender mais e poder compartilhar os nossos saberes com nossos pares e, também, com as crianças.

Tendência progressista crítico-social dos conteúdos

Passaremos à Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos. Nesta tendência, a escola é entendida “como instrumento de apropriação do saber” (LIBÂNEO, 2014, p. 40), que se presta aos interesses populares. Nesse sentido, a escola teria como função preparar o “[...] aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade” (LIBÂNEO, 2014, p. 41).

Em relação aos conteúdos, não há uma oposição entre a cultura erudita e a cultura popular. Pois, como defende Saviani (1999, p. 66), “[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas”, ou seja, os saberes populares são indispensáveis para o processo de aprendizagem e, por isso, devemos valorizá-los.

Quanto aos métodos de ensino, essa tendência defende que eles precisam relacionar os conteúdos com os “[...] interesses dos alunos e que estes possam reconhecer naqueles o auxílio do seu esforço de compreensão da realidade” (LIBÂNEO, 2014, p. 42). Sendo assim, “[...] os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos [...] partem de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora” (LIBÂNEO, 2014, p. 42).

Ainda, de acordo com a tendência em questão, cabe ao professor “[...] levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe” (LIBÂNEO, 2014, p. 43),

desempenhando, assim, a importante função de orientador. Nesse sentido, “[...] aprender é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos do ambiente organizando os dados disponíveis da experiência” (LIBÂNEO, 2014, p. 44).

Como mencionamos anteriormente, o autor brasileiro Dermeval Saviani se constitui em uma referência acerca da tendência por ora apresentada. Cabe ainda mencionar que seu principal desafio está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos-realidades sociais, visando, desse modo, que a Educação esteja a “serviço da transformação das relações de produção” (LIBÂNEO, 2014, p. 44) do sistema capitalista.

Abordaremos os apontamentos de Saviani acerca da formação, tendo como ponto de apoio o que este autor apresenta em algumas de suas obras. Cabe esclarecer, segundo Saviani (2011, p. 73), que:

Quando Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica” criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta.

Tal expressão, para esta proposta pedagógica, visava “[...] reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais [...] vinculado à dimensão histórica” (SAVIANI, 2011, p. 61). A partir daí, passamos a compreender porque Saviani (1999, p. 79) caracteriza a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto “uma pedagogia articulada com os interesses populares”.

O autor defende que “[...] a cultura popular, entendida como aquela cultura que o povo domina pode ser a cultura erudita, que passou a ser dominada pela população” (SAVIANI, 2011, p. 69) e não apenas pelas classes dominantes. Para que esse movimento seja possível, Saviani (2011, p. 66) afirma que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado”.

Daí a relevância do professor, como aquele que articula, de modo sintético, conhecimentos e experiências advindas da prática social (SAVIANI, 1999). Portanto, para que o professor consiga desenvolver uma prática pedagógica coerente com a perspectiva apresentada, faz-se necessário que os processos formativos contribuam/possibilitem a reflexão sobre a prática para que esta possa ser alterada.

Nesse sentido, Saviani (1996, p.29) propõe que “a Filosofia da Educação só poderá prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que contribuir para que estes adotem uma postura reflexiva quanto à problemática educacional”. E mais, defende que o educador seja “dotado de fundamentação teórica consistente” (SAVIANI, 1996, p. 54). Isso implica, sob o ponto de vista apresentado pelo autor, que as bases histórica, filosófica, científica e tecnológica constituam os alicerces da formação destinada aos professores, a qual deve possibilitar a esses o desenvolvimento de uma consciência da realidade em que vão atuar, dentre outras finalidades.

Gostaríamos de ressaltar, também, que a formação dos professores deve levar em consideração as questões de trabalho que envolvem a carreira docente, assim como afirma Saviani:

A formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e de jornada de trabalho. [...] Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Considerando o exposto, podemos dizer que corroboramos com as ideias de Freire e Saviani e, por isso, em nossa prática diária com a Educação Infantil, buscamos ter claro que as crianças, ao adentrarem nas unidades educativas, possuem uma história que tem que ser contemplada no processo ensino-aprendizagem. A partir da realidade dessas crianças é que devemos planejar o desenvolvimento de nosso trabalho.

A Educação Infantil e formação docente: discussão a partir das normativas legais

Nas últimas décadas ocorreu um crescente reconhecimento e fortalecimento da Educação Infantil em âmbito legislativo em nosso país, a partir do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN nº 9394/96) sobre essa etapa da Educação Básica, a qual “[...] tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996, p. 14). Com o propósito de garantir tal questão, a lei também prevê, em seu artigo 62, parágrafo 1º, que “[...] a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Nesse sentido, mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicaram as Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 01/2020. A primeira 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). E a segunda resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Tais normativas apontam a importância de três dimensões fundamentais que compõem a ação docente, as quais são: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Em âmbito municipal, mais especificamente em Florianópolis, encontramos documentos normativos e orientadores nos quais podemos observar indicativos que corroboram nesse sentido.

No documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em sua parte IV, há o indicativo de que os estudos coletivos da documentação pedagógica “poderão contribuir para o planejamento e qualificação da prática educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 14). Este trecho evidencia que o debate sobre a documentação pedagógica pode suscitar a necessidade de estudo teórico com vistas a aprofundar o conhecimento acerca dos temas abordados, ampliando coletivamente as percepções e entendimentos dos profissionais sobre esses temas, bem como se constituindo na possibilidade de mudarem suas práticas educativas.

Cabe destacar, também, o Capítulo II da Resolução do Conselho Municipal de Educação, nº 01/2017, que trata dos profissionais da Educação. Em seu artigo 20 dispõe que “[...] o sistema de ensino e as instituições educativas devem propor programas de formação continuada para todos os profissionais da Educação” (FLORIANÓPOLIS, 2017, p. 04). Entendendo ações de pesquisa, extensão, reuniões pedagógicas, grupos de estudo, entre outros, como espaços para garantir essa formação.

Considerando tais indicações presentes nos documentos citados, acerca da formação docente, concordamos com Moretti e Moura (2010, p. 358) quando os autores afirmam “[...] o espaço coletivo como espaço de formação docente ao criar condições para a atribuição de novos sentidos às ações dos professores e dessa forma, para a produção de um novo fazer docente”. Demarcando, segundo os autores, que há “[...] a necessidade de que sejam criadas condições de trabalho colaborativo nas escolas visando sua importância nos processos de formação inicial e continuada de professores” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 358).

Nesse sentido, consideramos importante destacar que "[...] a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função" (SAVIANI, 2009, p. 150).

Para este autor, é fundamental

Formar professores com uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfatória instrumentalização técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (SAVIANI, 2020, p. 276).

Cabe destacar, também, alguns apontamentos de Freire acerca da formação, quando este afirma que "[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente" (1997, p. 19). Ainda, segundo o autor,

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 1997, p. 75).

Podemos, então, perceber que a formação continuada proposta nos documentos citados acima vem ao encontro do que Saviani e Freire defendem, ou seja, o docente deve estar sempre em formação, aprimorando-se para desenvolver um trabalho mais consistente.

Considerações finais

Os apontamentos de Freire e Saviani, a partir de suas perspectivas pedagógicas, fortalecem nossa compreensão da importância dos processos formativos dos docentes, seja na formação inicial durante a graduação, seja na formação continuada (em serviço). Tendo em vista que no processo de refletir sobre a prática, a partir das condições às quais está "sujeita", fazendo articulação com a teoria, num movimento de saber mais sobre o objeto de estudo, os professores têm maiores possibilidades de voltar à ação e buscar fazer diferença e fazer diferente do que faziam até então.

Ao longo de nossa trajetória profissional, a inquietação e a sede por saber vêm sendo uma constante, evidenciando a necessidade da formação continuada. Em virtude disso, participamos de diversos cursos e grupos de estudos que nos proporcionam a formação continuada, por considerar que estes contribuem na ampliação dos debates acerca do trabalho educativo-pedagógico na Educação e, conseqüentemente, na Educação Infantil.

Outro aspecto que cabe destacar é que, ao longo dos anos, tivemos a oportunidade de participar de algumas rodas de conversas com estudantes do curso de Pedagogia, nas quais pudemos compartilhar nossos saberes e aprender com a realidade dos educandos que estão em formação. Também, outra forma de ensinar/aprender se deu com as diversas possibilidades que tivemos de acompanhar alguns estudantes de graduação em Pedagogia, em seus estágios de docência, em que a troca com esses estudantes nos permitiu oxigenar nossos saberes. Podemos ressaltar, ainda, outra possibilidade de formação que tem se dado através do acompanhamento de alguns bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Fatos que corroboram com a perspectiva de como são importantes os processos formativos dos docentes, como defendidos por Freire e Saviani.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. 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)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>>. Acesso em: 2022.

BRASIL. 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)**. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>>. Acesso em: 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2012.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 01 de 2017**. Florianópolis/SC: CME, 2017. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_04_2018_11.29.55.7c7f67e4c5476b124d7b109d3b0cef0f.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997. 84p.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos.

Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MORETTI, Vanessa D; MOURA, Manoel O. de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Autores associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32.ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: GALVÃO, Ana Carolina (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, 2020.

Neotecnicismo e neoprodutivismo: reflexões sobre a necrose da formação

Luciana Serra Passos*

Introdução

“Odeio os indiferentes. [...] Quem vive de verdade não pode não ser cidadão e não tomar partido. Indiferença é abulia, é parasitismo, é covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes”

(Antonio Gramsci, 11 de fevereiro de 1917).

Intencionar falar sobre a necrose do processo formativo de professores na Sociedade Administrada hodierna, nos remete à contextualização dos seus fundamentos. Sacristán *et al.* (2011) remonta aos idos de 1980 como um tempo de inflexão no discurso e nas práticas educacionais globais, sob influência das políticas conservadoras neoliberais americanas do presidente Ronald Reagan e, na Europa (Reino Unido), por Margareth Thatcher e seus sucessivos governos.

O autor elucida que, em comum, essas políticas economicistas liberais se ancoram em pilares que preconizam restrições com gastos sociais, privatização de serviços e necessidade de controle do desempenho dos estudantes, afetando e influenciando decisivamente a política educacional global. No Brasil, destaca Saviani (2011), a influência americana recua às décadas de 1960 e 1970, período marcado pela Ditadura

* Pedagoga, Mestranda em Educação pelo PPGE UDESC/SC, Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia. Pesquisadora do grupo de Pesquisa Nexos: Teoria crítica e Pesquisa Interdisciplinar - SUL, coordenado pela Profa. Dra. Roselaine Ripa. Supervisora Escolar da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

E-mail: luciana.passos@prof.pmf.sc.gov.br.

Militar, pelo Tecnicismo¹, em que os ditames da educação nacional eram viabilizados pelos acordos MEC/USAID².

Saviani (2018) historiciza que, desde a década de 1970, a sociedade capitalista vem passando por transformações denominadas de “Terceira Revolução Industrial”, “Revolução da Informática”, “Revolução Microeletrônica” ou “Revolução da Automação”. Essas mudanças na base da produção material da sociedade, demarcadas pela centralidade dos interesses econômicos e das políticas neoliberais, demandam aos processos formativos de professores e seus egressos um novo papel, orientados por concepções ideológicas que dialogam com o Neoprodutivismo e suas variantes (SAVIANI, 2011), pano de fundo das pedagogias hegemônicas e referenciais das vigentes políticas públicas educacionais.

[...] na situação atual os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID, que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas, tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado (SAVIANI, 2018, p. 251).

Nesta perspectiva de abordagem, infere-se que as concepções de formação que fundamentam essas pedagogias endossam o universo ideológico neoliberal, trabalham constantemente para que o currículo escolar esteja aprisionado ao pragmatismo, às necessidades e interesses da sociedade capitalista administrada, um óbice ao que, na década de 1980, Saviani chamou de socialização do saber sistematizado.

É nesse cenário que emerge o objetivo de problematizar o conceito de formação, demandado pela hodierna sociedade neoliberal administrada, ancorado na Pedagogia das Competências, eixo fundante das políticas públicas educacionais, tais como a Base

¹ Com o advento do regime militar e a adoção do modelo econômico associado-dependente, reforça-se a presença das empresas internacionais e o estreitamento dos laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada das empresas, também se importava o modelo organizacional que as presidiam para o campo educacional. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2011, p. 368).

² Acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) (SAVIANI, 2011, p. 345).

Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a BNC Formação Inicial (BRASIL, 2019) e a BNC Formação Continuada (BRASIL, 2020).

Para iluminar as discussões, serão trazidas contribuições de Demerval Saviani e Theodor W. Adorno. Faz-se necessário dirimir, de início, que o convite a ambos para o debate não desconsidera as diferenças de fundamentos e referenciais teóricos, filosóficos, antropológicos e epistemológicos das suas obras, haja vista que há críticas de Saviani a Adorno, o que não impede o debate.

Em uma proposta análoga de interlocução entre os autores, Abreu (2016) tencionou uma problematização que discutiu pontos de aproximação entre reflexões desenvolvidas por Adorno, no que tange à *Teoria da Semiformação* e Demerval Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica), apresentando três pontos de aproximação:

a) ambas as teorias compreendem a formação como um fenômeno que se torna central na prática social da sociedade capitalista; b) as duas correntes teóricas sustentam uma postura crítica às ideias renovadoras em educação por meio de argumentos semelhantes (crítica à pedagogia da existência); c) tanto a Teoria Crítica quanto a Pedagogia Histórico-Crítica observam a resolução do problema da formação pela via da valorização dos elementos críticos provenientes do binômio cultura afirmativa/escola tradicional (ABREU, 2016, p. 23).

Embora as reflexões de Adorno referentes à questão da formação sejam mais amplas, impliquem na crítica à formação cultural da sociedade administrada, portanto, para além da formação escolar, ao se materializar como semiformação socializada, a serviço das classes hegemônicas e da manutenção social, também orienta e ancora os fundamentos da formação por competências, fundante à Pedagogia das Competências.

Nesse ínterim, ambos os autores sustentam um posicionamento crítico a essa acepção de formação, embora com fundamentos teórico-metodológicos distintos, em comum está a preocupação com a formação humana emancipatória, contra a barbárie. É esta preocupação que justifica a escolha dos clássicos autores a protagonizarem a discussão.

Destarte, tensionar a formação por competências é fomentar uma “[...] 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), com o objetivo de perquirir e problematizar uma acepção de formação imbricada com a autonomia, a conscientização e a emancipação dos sujeitos.

A problematização do conceito de formação demandado pela hodierna sociedade administrada será abordada, na primeira seção, tensionada enquanto (in)competência a serviço da (semi)formação. Na seção seguinte, serão apresentadas e discutidas perspectivas de uma formação para a emancipação, enquanto resistência contra-hegemônica à racionalidade instrumental e pragmática que sustenta a formação por competências, por meio das contribuições dos teóricos Adorno e Saviani. Por fim, as considerações finais intencionam fomentar reflexões sobre a fulcral importância em se discutir e desvelar os interesses que subjazem à concepção de formação que ancoram as políticas públicas de formação para a Educação básica, seus limites e (con)formações, ao centrar-se na lógica economicista neoliberal.

(Semi)formação por (in)competência: para quem?

A formação por competências se espraia enquanto eixo fundante dos documentos normativos que regem a educação institucional nacional da sociedade administrada hodierna, tais quais a BNCC e a BNC Formação (Inicial e Continuada). Sacristán *et al.* (2011) alude ao conceito de competências³ enquanto uma linguagem não neutra, “[...] expressão das capacidades dos poderes e das burocracias tem para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses” (SACRISTÁN *et al.*, 2011, p. 07).

Por esse prisma, a formação põe-se a serviço do “[...] sistema de vida criado pela Indústria Moderna [...] que é o da mais alta eficácia, eficiência e conveniência” (MARCUSE, 1999, p. 82), amálgama dos interesses hegemônicos, catapultados por processos formativos norteados pela padronização, controle e consequente heteronomia, elementos basilares do Neoprodutivismo e uma das suas variantes, o Neotecnismo (SAVIANI, 2011).

A partir desta argumentação, infere-se que a racionalidade que orienta esta acepção de formação é alicerçada em uma concepção pragmática, esvaziada de fundamentos teóricos, instrumentalizada por conhecimentos operacionais que objetivam uma funcionalidade ao que se aprende, ao saber-fazer. Saviani (2018, p. 245) contribui ao elucidar e denunciar, com preocupação:

No que se refere às bases econômico-pedagógicas identificamos, a partir da reconversão produtiva, a concepção pedagógica neoprodutivista que tem como

3 A Teoria que preconiza a Pedagogia das Competências foi formulada, especialmente, por Philippe Perrenoud e tem grande influência nas Políticas Públicas Educacionais de Formação do Brasil. Ver Perrenoud (1999; 2000a; 2000b; 2005).

corolário a “pedagogia da exclusão”; b) Quanto às bases pedagógico-administrativas detectamos a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo) com a palavra de ordem da “qualidade total” e a entrada em cena da “pedagogia corporativa”; c) No que diz respeito às bases psicopedagógicas ocorre a reorientação das atividades construtivas da criança (neoconstrutivismo) e a “pedagogia das competências”; d) Pelo aspecto das bases didático-pedagógicas, destaca-se a pedagogia do “aprender a aprender” e sua dispersão pelos diferentes espaços sociais (neoescolanovismo) (SAVIANI, 2018, p. 245, grifos do autor).

É nesse cenário que o conceito de Semiformação ou *Halbbildung*, cunhado por Adorno, se mostra atual e potente para tensionar os fenômenos educacionais. Para além de uma abordagem de formação constituinte dos processos formativos escolares, mas muito importante para a análise do seu papel, a *Teoria da Semiformação* adorniana denuncia uma crise nos mecanismos de formação (*Bildung*) que, por sua vez, é indício de uma crise mais ampla da própria cultura.

Para o teórico, o contrário de formação não é a sua ausência, “[...] a negação da formação está na presença subjetiva da *semiformação* cultural” (FERREIRA, 2007, p. 26, grifo do autor). Adorno (2010) dialetiza que a formação (*Bildung*) tem um duplo caráter: a autonomia e a adaptação. A semiformação (*Halbbildung*) consiste na formação que fragmenta essa dupla dimensão e absolutiza a adaptação social, tal qual é vislumbrada neste trabalho a acepção de formação por competências como uma *semiformação* institucionalizada.

Em consonância com os postulados semiformativos hodiernos, emerge com grande preocupação a proliferação e o “consumo” acrítico, pelos professores, das proposições das pedagogias hegemônicas, imbricadas aos modismos na educação. Modelos com “nova” roupagem são preconizados enquanto inovação, veiculando uma acepção de educação e escola identificadas com o que Saviani (2018) denomina de “modo de hoje”:

Celebra-se, assim, as virtudes supostamente intrínsecas do momento presente, das novidades. [...] A pedagogia emergiu como uma das áreas mais sensíveis às novidades, exigindo que o educador esteja sempre atento às últimas inovações buscando incorporá-las na sua prática pedagógica. Vulnerável aos modismos, a pedagogia deve navegar constantemente nas águas da atualidade. Esse culto da experiência imediata se expressa na centralidade do conceito de “cotidiano” (SAVIANI, 2018, p. 238).

Freitas (2012), Moraes (2001, 2009), Duarte (2001, 2003, 2008, 2010) e Santos (2019) asseveram que, nessa lógica, a formação de professores, aliada às avaliações em larga escala, consolidam-se como estratégias colocadas ao delineamento de um novo perfil docente: menos reflexivo e pragmático. Ao impingir o recuo teórico, a desintelectualização e a despolitização dos professores, a concepção de formação central é pautada no conhecimento tácito, circunstancial, de utilidade cotidiana, de conhecimentos significativos para a prática, com a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico, ou seja, uma negação às formas clássicas de educação.

O papel do professor é reduzido a um “organizador de atividades”, cujo objetivo é o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana, deixando de ter um papel mediador entre o aluno e o conhecimento historicamente construído pela humanidade (DUARTE, 2003). A Pedagogia das Competências traz como traço distintivo a listagem de habilidades e competências, que deve ser objeto de avaliação. Eis as 10 (dez) famílias de competências propostas por Perrenoud (2000, p. 14) ao novo profissional docente:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação continuada.

Ao professor concebido pela “Pedagogia das Competências”, cabe mobilizar recursos que devem se articular entre uma competência geral e outras competências específicas, para tratar aspectos de um problema, como, por exemplo, “[...] animação de uma atividade didática ou [...] prever e prevenir a agitação de uma classe, [...] assim como uma empresa terceiriza certas operações de produção” (PERRENOUD, 2000, p. 16).

Assevera-se que, enquanto linguagem dos interesses hegemônicos unilaterais, com o objetivo de desenvolver comportamentos flexíveis que se adaptem às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas, à deriva da ação da “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2011), a formação

por competências corrobora com um *modus vivendi* naturalizado, ou seja, materializa-se como uma semiformação institucionalizada que assegura o ajustamento das pessoas às condições de produção preconizadas pelo neoliberalismo capitalista, a serviço da racionalidade estratégica da produção econômica, ao conformar-se à “vida real”.

Adorno e Saviani: reflexões para uma educação contra a barbárie

Na *Teoria da Semiformação* (*Theorie der Halbbildung*), ensaio publicado em 1959, Theodor W. Adorno dialetiza os conceitos de *Bildung* (formação) e *Halbbildung* (Semiformação) enquanto constitutivos da Sociedade Administrada, conceituando a Semiformação como “[...] o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria” (ADORNO, 2010, p. 25).

O nobre expoente da Teoria Crítica da Sociedade denunciou que os sintomas do colapso da formação cultural se faziam observar por toda parte. Um fenômeno complexo, que não se reduzia a um objeto da pedagogia, tampouco as reformas educacionais isoladamente contribuiriam para sua superação, ao contrário, poderiam agravar a crise porque mitigariam a interlocução com a realidade extrapedagógica (ADORNO, 2010).

Nesta perspectiva, a compreensão da categoria formação cultural para o autor não é possível a partir da análise de fatores isolados, exige que esteja situada na totalidade social, com base no movimento social, só assim se conseguirá desvelar como se sedimenta “[...] uma espécie de espírito objetivo negativo” (ADORNO, 2010, p. 9).

O autor assevera que, apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a Semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual e que a explicação para tal situação não será encontrada em acontecimentos recentes, nem na expressão tópica da sociedade de massa (ADORNO, 2010).

Para Adorno, o conceito de cultura é fulcral à Teoria da Semiformação. Ao problematizar historicamente o conceito de cultura, o autor refuta uma formação cultural que se ancore na acepção da apropriação da cultura enquanto um fim em si mesma, sacralizada, dissociada da implantação das coisas humanas, o que explica, à época do nazismo, na Alemanha, que muitos dos autores da barbárie eram pessoas consideradas “cultas”, apreciadoras dos bens culturais com entusiasmo e paixão, o que chamou de “consciência dissociada”.

Desse modo, alerta o autor, uma formação cultural que não seja voltada para uma formação enquanto *Bildung*, que implica na apropriação subjetiva da cultura, reforçaria a semiformação (ADORNO, 2010).

É importante destacar a distinção que Adorno faz entre a “não cultura” e a semiformação. O autor afirma que a não cultura, como mera ingenuidade, como simples ignorância, permite uma relação imediata com os objetos, pois o homem não estando inteiramente domesticado pode elevar-se à consciência crítica. Já a semiformação porta os ideais, os interesses de um grupo dominante enquanto noções ideológicas, carregadas de afetividades, subjugando a razão, se interpondo entre o sujeito e a realidade, filtrando-a (ADORNO, 2010).

Os interesses que se interpõem entre o sujeito e a realidade hodierna, em curso no Brasil, são os que representam as organizações empresariais na educação pública, que emergem enquanto uma Internacional capitalista educativa (SAVIANI, 2018), pois se fundamentam na lógica empresarial como modelo social (FREITAS, 2018).

Nesta lógica, qualquer movimento progressista se configura enquanto antítese e a formação por competências constitui a linguagem que comunica eficazmente as intencionalidades hegemônicas, por meio de uma formação orientada por conhecimentos instrumentais, esvaziada de fundamentos teóricos, pragmática e operacional, à serviço da adaptação ao modelo de sociedade vigente, centrado nos valores econômicos. Nesse esteio, permite-se inferir que as pedagogias corporativas, tal qual a Pedagogia das Competências, configuram-se enquanto semiformação, assim sendo, uma Pedagogia da Incompetência ao ser cotejada com a *Bildung* adorniana:

A formação 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. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo (ADORNO, 2010, p. 13).

A ascensão dos interesses empresariais na educação pública, a proliferação das pedagogias hegemônicas, a formação por competência e o recrudescimento do Neoprodutivismo são amálgamas das políticas públicas de formação hodiernas que também consubstanciam um discurso ideológico que propaga o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum, incutindo, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2011).

Intercambiar o cenário educacional aludido, com a *Teoria da Semiformação* adorniana, é buscar compreender e desvelar que

[...] a cultura converteu-se totalmente numa mercadoria. O pensamento perde o fôlego e limita-se à apreensão do fatual isolado, [...] 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; HORKHEIMER, 1985, p. 182-184).

Em um contexto orientado pelo capitalismo, onde as relações econômicas subjugam as relações sociais, espraia-se uma concepção de formação que obstaculiza à classe trabalhadora o desenvolvimento de “consciência de si”, negando-lhes, dessa forma, todos os pressupostos de desenvolvimento de uma formação. Para Adorno, a formação que outrora contribuiu para emancipar a burguesia foi monopolizada unilateralmente, na contradição entre formação cultural e sociedade é chancelada a semiformação (ADORNO, 2010).

Deste modo, Maar (2003) dialetiza que a semiformação se configura como a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital e, simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital:

É quando o processo que se inicia com a transformação da força de trabalho em mercadoria permeia todos os homens – transformando em objetos e tornando a priori comensuráveis cada um de seus impulsos, como uma variante da relação de troca – que se torna possível à vida reproduzir-se segundo as relações de produção imperantes (ADORNO, 1993, p. 201 *apud* MAAR, 2003, p. 465).

Aderir acriticamente aos paradigmas da formação por competências, ancorados em pressupostos orientados pela instrumentalidade e pragmatismo, é corroborar com uma aceção de formação enquanto semiformação que hipostasia o saber limitado como verdade, produzindo a consciência correspondente, um óbice à real emancipação dos homens. Quanto mais a realidade social se afasta da consciência cultivada, tanto mais esta é submetida a um processo de reificação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). É válido ressaltar que Adorno não nega o papel da adaptação na educação, o que questiona e denuncia é o limitar-se a esta dimensão, logo, para o autor, 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).

Por conclamar uma formação emancipatória, por conseguinte, a possibilidade de permanência da *Bildung*, o autor enfatiza sobre a imperiosidade de “[...] agarrar-se com firmeza à formação depois que a sociedade já a privou de sua base” (ADORNO, 2010, p. 39).

Perspectivar uma acepção de formação com vistas a uma sociedade autônoma, para Saviani (2011), é resistir aos ditames neoliberais através de uma pedagogia crítica, contra-hegemônica. Para tal, faz-se necessário buscar compreender os determinantes sociais da educação, desvelar as contradições da sociedade e o seu imbricamento com a educação, posicionar-se diante dessas contradições e indagar as ambiguidades, de modo a tensionar o que subjaz os processos formativos e as questões educacionais. O autor apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma Pedagogia contra-hegemônica, como possibilidade de resistência e (re)existência para uma (trans)formação emancipatória.

Considerações finais

As transformações na base de produção material da sociedade, a centralidade dos interesses econômicos e das políticas neoliberais, demandam dos processos formativos de professores e dos egressos das escolas um novo papel, ancorados em concepções ideológicas que dialogam e impulsionam o desenvolvimento do Neoprodutivismo, principalmente a vertente Neotecnista, pano de fundo das Pedagogias hegemônicas, tal qual a Pedagogia das Competências.

Nesse contexto, o educador é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado (SAVIANI, 2011).

Buscar tensionar a formação por competências, considerando os limites inerentes a um paper, à luz das contribuições de Theodor W. Adorno e Demerval Saviani, é intencional fazer uso da crítica, por meio de teóricos que embora analisem o fenômeno educacional e a sociedade por diferentes prismas, discutem e problematizam a questão

da formação como fulcral na prática social, em uma perspectiva emancipatória, contra a barbárie.

Vislumbrar descortinar as múltiplas facetas que subjazem à concepção de formação que norteia a Pedagogia das Competências, aqui aludida enquanto orientação para uma educação corporativa e mercadológica, é compreendê-la enquanto semiformação a serviço das classes hegemônicas, é, como enfatiza Adorno (2010), condição implícita a uma sociedade autônoma, pois quanto mais lúcido cada ser humano, mais lúcida a sociedade.

Referências

- ABREU, T. X. de. Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Crítica: Contribuições e limites de uma aproximação teórica para a discussão da Formação Humana. In: Seminário Nacional do HISTEDBR, 10. **Anais...** 18 a 21 de julho de 2016. UNICAMP. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/948-2785-1-pb.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1995.
- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. A. C.N. (Org). **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas da pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_%20versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- BRASIL. 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)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Define 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)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc., Campinas**, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. [Coleção polêmicas do nosso tempo, 82].

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FERREIRA, I. F. **Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, UNESP, Araraquara, 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ.Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 abr. 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 2018. São Paulo. Expressão Popular.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, ago. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 dez. 2020.

MARCUSE, H. **Tecnologia, Guerra e Fascismo**. São Paulo. Editora Unesp, 1999.

MORAES, M. C. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho/Portugal, v. 14, n. 1, p. 07-25, 2001.

MORAES, M. C. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. *et al.* Educar por Competências: o que há de novo?. Porto Alegre. Artmed. 2011.

SANTOS, M. L. dos. **Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Financeirização da Educação Básica e a (con)formação docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP; Autores Associados, 2011. [Coleção memória da educação].

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Neotecnismo e neoprodutivismo: reflexões sobre a necrose da formação

DOI: 10.23899/9786586746198.15

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórica-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

A Escola Unitária de Gramsci e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani: por uma escola desinteressada

Alessandra Luíse Nienkotter*

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica das concepções sobre educação de Antonio Gramsci e Demerval Saviani, aproximando brevemente os conceitos de Escola Unitária e Pedagogia Histórico-Crítica, dos respectivos teóricos, objetivando compreender o processo de elaboração de ambas e de que forma são atravessadas por elementos em consonância, tanto pela leitura gramsciana de Saviani quanto pela base materialista dialética dos autores. Para além, objetiva, também, apresentar estes teóricos e suas formulações como possíveis alternativas *desinteressadas* de formação integral, necessárias para a construção de um projeto nacional-popular revolucionário de educação, tendo como horizonte a superação do capitalismo e da formação escolar que responde imediatamente às necessidades do capital.

A pesquisa se limita a explorar a relação de aproximação dos autores, partindo do trabalho de elaboração da teoria pedagógica de Saviani, leitor de Gramsci, portanto, desconsiderando as discussões em torno da crítica às bases marxistas do primeiro. O objetivo, portanto, é explorar de que forma os conceitos de Gramsci ganham forma nas elaborações de Saviani e como podem ser aliadas críticas na construção de uma formação nacional popular de educação.

A concepção de Escola Unitária em Gramsci será apresentada a partir da análise da sistematização sobre a escola, feita no Caderno 12 de 1932¹, dos Cadernos do Cárcere². Para a análise de Saviani, as obras “Escola e democracia” (1981), “Pedagogia

* Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisadora no grupo Lutas Sociais, Trabalho e Educação (LUTE), coordenado pela Profa. Dra. Mariléia Maria da Silva.

E-mail: aluisenk@gmail.com

¹ Nos estudos gramscianos, os cadernos são referidos com a letra Q seguida da numeração do caderno. Essa forma será utilizada ao longo do trabalho de agora em diante.

² A publicação dos Cadernos do Cárcere, organizada por Carlos Nelson Coutinho, pela editora Civilização Brasileira, é a mais conhecida no Brasil, atualmente. Neste trabalho, será utilizada a tradução do Q 12, de

Histórico-Crítica: Primeiras aproximações” (1989) e “Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classe na educação escolar” (2015) serão utilizadas, nas quais o pesquisador descreve o processo de elaboração e consolidação do que conhecemos por Pedagogia Histórico-Crítica, atualmente.

A pesquisa deste trabalho se apresentará em três momentos no texto. Primeiramente, será discutida a concepção de Escola Unitária em Gramsci e seus elementos constitutivos. Em seguida, será discutida a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica por Saviani e o lugar da sua leitura gramsciana dentro da sua teoria da educação. Por fim, será abordado de que forma essas duas elaborações podem contribuir para discutir a atual problemática de avanço da financeirização da educação e da crescente *formação interessada*, pensada para as escolas públicas de Educação Básica brasileiras, como arcabouço crítico e esboço de um projeto nacional-popular de educação para uma escola desinteressada, de acordo com Gramsci.

O projeto de escola de Antonio Gramsci: escola unitária

Antonio Gramsci nasceu no ano de 1891, em Ales, na ilha de Sardenha, Itália. Desde muito cedo, suas condições materiais e de saúde eram extremamente frágeis. Mesmo conseguindo ingressar na faculdade de jornalismo na Universidade de Turim, por sua excelência nos estudos, sua situação financeira não o permitiu concluir o curso e Gramsci, já filiado ao Partido Socialista Italiano (PSI), dedicou sua carreira à militância e escritos políticos em jornais de esquerda e do operariado.

Foi um dos fundadores e líderes do Partido Comunista Italiano (PCI), em 1921, momento de sua vida em que se dedicou à luta contra o ascendente regime fascista de Benito Mussolini (1883-1945), antes, também, membro do Partido Socialista Italiano (PSI). Foi preso no ano de 1926, pela polícia fascista, passando o restante de sua curta vida em cárcere. Com a saúde bastante debilitada, foi concedida liberdade condicional, porém morreu logo depois, aos 46 anos de idade, em 1937.

Grande parte de seus escritos, estudados hoje, foram produzidos dentro da prisão e são conhecidos como os Cadernos do Cárcere. Além dos cadernos, há, ainda, seus ensaios jornalísticos em revistas como *Avanti!*, *L'Ordine Nuovo* e *La Città Futura*, as cartas que escrevia continuamente para sua família, companheiros e companheiras e suas traduções de escritos em alemão e inglês para o italiano. Assim que Gramsci conseguiu permissão para ler e escrever (em cadernos escolares) na prisão, iniciou um longo período de leitura, escrita e sistematização que só foi interrompido quando já não

Maria Margarida Machado, presente no anexo do livro “Intelectuais, educação e escola: um estudo do Caderno 12 de Antonio Gramsci”, de Giovanni Semeraro.

tinha mais condições devido à sua saúde física, já precária, que se deteriorava nas condições de seu cárcere.

Os temas dos seus escritos eram variados dentro de temáticas como política, Estado, cultura, literatura, história e tradução. Segundo Semeraro (2021), Gramsci possuía um modo de escrever “em espiral”, o que o italiano afirmava ser seu “ritmo de pensamento em movimento”: escrevendo e sempre retornando para modificar, subtrair ou fundir seus escritos, na tentativa de continuamente refinar suas argumentações. Firmemente ancorado no método de Marx e Engels, o materialismo histórico dialético, o qual ele chamava em seus cadernos de *filosofia da práxis*, Gramsci, além de um importante e histórico militante político, foi um profícuo teórico, principalmente considerando as condições e limitações impostas em sua prisão.

Seus escritos sobre educação atravessam alguns cadernos numerados³, como o 4, 5 e 6, mas se concentram de forma mais elaborada no Q 12, no qual Gramsci aprofunda sua categoria de intelectuais e articula com a importância da educação em uma *nova sociedade* na formação de *novos intelectuais, dirigentes políticos*, sujeitos de intelectualidade e moral autônomas e maduras, capazes de conduzir um projeto nacional-popular de sociedade. Por nova sociedade e um novo intelectual, entende-se uma sociedade socialista construída por intelectuais socialistas.

Gramsci demonstrava grande interesse nas discussões sobre a educação do início do século XX, escrevendo, em diversos momentos, críticas à reforma educacional do ministro da Educação da ditadura fascista de Mussolini, Giovanni Gentile (1875-1945), além de comentários e críticas sobre as tendências educacionais do momento, como a Escola Ativa e as ideias de John Dewey (1859-1952), nos Estados Unidos. Além disso, suas cartas também contêm importantes elementos de seu pensamento que são analisados até hoje, conforme foram sendo liberadas e traduzidas. Ele também escrevia constantemente à sua mulher - Giulia Schucht (1896-1980) -, perguntando sobre a disciplina escolar de seus filhos, Delio (1924-1982) e Giuliano (1926-2007), ainda muito pequenos no período em que foi capturado e encarcerado (Gramsci não chegou a conhecer Giuliano, que ainda não havia nascido no momento de sua prisão), que moravam em Moscou com a mãe. Analisando as cartas aos filhos de Gramsci enviadas por ele em seu cárcere, Gomes (2018, p. 03) afirma:

A preocupação de Gramsci com o desenvolvimento integral dos seus filhos remete a uma concepção de educação como formação integral do homem e que visa tanto o desenvolvimento das habilidades físico-motoras como das

³ Com base na organização da edição crítica de Valentino Gerratana.

habilidades intelectuais. Princípio educativo que é central em todo o pensamento educacional gramsciano e que permeia os debates sobre espontaneísmo e coerção, direção e autoridade, entre outros.

Com o propósito de analisar sua concepção de escola unitária, utiliza-se neste trabalho a leitura do Q 12, no qual que ele objetivamente configura seu projeto de formação integral, conforme já mencionado. Nele, Gramsci inicia sua concepção de escola unitária partindo da crítica às escolas daquele momento, segundo ele, divididas por classes sociais. A ideia de escola unitária vem justamente da proposição de ser uma escola única, sem divisões entre grupos sociais, pois “[...] Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades” (GRAMSCI, 2021, p. 222). Para este fim, de acordo com o autor, é estritamente necessário que a formação dessas gerações seja pública, não privada, requerendo que o Estado assuma as despesas, ampliando e complexificando o Ministério da Educação, não deixando a cargo da família, de forma que todas as crianças e jovens acessem a mesma educação e formação.

Gramsci ainda afirma que o número de professores e professoras na escola unitária deveria aumentar consideravelmente, pois acredita que a qualidade da educação oferecida está relacionada com uma relação menor entre professores e alunos. Ele exemplifica o que acredita ser indispensável na estrutura física: dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas e inúmeras salas de estudo, ou o que ele chama de *escola-colégio*. Segundo o autor, a organização da escola unitária implicava em uma rotina de

[...] vida diurna e noturna, libertada das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada de individual etc (GRAMSCI, 2021, p. 221).

Em paralelo à escola unitária, deveria desenvolver-se uma rede integrada de instituições desde a infância para que as crianças fossem “[...] acostumadas a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares” (GRAMSCI, 2021, p. 221). A escola unitária, portanto, corresponde ao ensino fundamental até o médio, indo dos 06 aos 16 anos.

Gramsci demonstrava, ainda, preocupação com a ruptura entre os níveis escolares, em especial entre o liceu (ensino médio) e a universidade. Elementos os quais ele chamou de *autodisciplina intelectual* e *autonomia moral*, necessárias para os estudos em nível superior, que não eram trabalhadas nos jovens do ensino médio, deficiência

essa que fazia com que os jovens não amadurecessem as habilidades necessárias, nem para os estudos universitários, nem para sua profissionalização. Em vez disso, no liceu, tinha-se o ensino dogmático, autoritário e relegado à memorização mecânica.

É por isso que na escola unitária a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva na qual há uma tendência a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias para uma posterior especialização seja de natureza científica (estudos universitários) ou de natureza imediatamente prático-produtiva (indústria, burocracia, organização do comércio etc.) (GRAMSCI, 2021, p. 222).

Uma escola de ensino integral e humanista, que desenvolva plenamente os sujeitos em sua individualidade e também em sua capacidade de serem novos intelectuais de uma *nova sociedade*, de terem a autodisciplina intelectual e a autonomia moral para, independente do caminho que cada jovem trilhará após a conclusão da escola (especializações ou trabalho prático - produtivo), tenham iniciativa, autonomia, criatividade e disciplina, tendo consciência política de serem dirigentes em coletivo de uma sociedade recriada sob bases democráticas. Uma escola ligada à vida que, segundo Gramsci (2021), só pode existir a partir da participação verdadeiramente ativa do aluno na escola.

A escola unitária, portanto, não é unitária “apenas” por ser uma escola única para todas as crianças e jovens de uma sociedade, sem distinção entre classes: é também unitária, pois pretende, segundo Semeraro (2021), ser uma integração, entre trabalho intelectual, industrial e manual, entre produção, ciência, vida e cultura, cidade e campo.

As aproximações da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani

Demerval Saviani nasceu em Santo Antônio de Posse, São Paulo, em 1943, apenas seis anos após a morte de Antonio Gramsci, na Itália. Iniciou seus estudos em um seminário, deixando-o para continuar a graduação iniciada em Filosofia, agora na PUC, na capital paulista. Atuou no magistério desde os anos de 1960 e aposentou-se como professor universitário da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde, atualmente, permanece como professor colaborador.

A PHC⁴ é desenvolvida por Saviani no final dos anos 1970 como resposta à necessidade da existência de uma pedagogia crítica alternativa à pedagogia então dominante, no auge das teorias críticas sobre educação, nascentes das teorias

⁴ Utilizar-se-á, a partir de agora, PHC para se referir à Pedagogia Histórico-Crítica.

reprodutivistas de Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudelot e Establet. Suas assimilações no Brasil foram rápidas neste fim de década, principalmente como formas de resistências críticas à ditadura cívico-empresarial-militar (1969-1982). Justamente pela objetividade dessa assimilação, Saviani (2014) afirma que as teorias reprodutivistas passaram a enfraquecer neste terreno, pois não havia nelas propostas alternativas à ordem vigente.

É nesse momento histórico de necessidade de uma teoria que apresentasse, objetivamente, uma alternativa de educação, que se dá o nascimento das primeiras ideias da PHC, no I Congresso Brasileiro de Educação (CBE), em 1980, de acordo com Saviani, em sua obra intitulada “Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações”, de 1981. O Congresso trouxe muitos debates em busca de alternativas, de oposição e de enfrentamento. Neste período, o regime militar desgastava-se em diversas regiões do país e a perspectiva de liberdade para políticas alternativas parecia mais palpável. Após o Congresso e as inúmeras produções derivadas dele, Saviani começa a esboçar a sua *pedagogia revolucionária* que, ao longo do processo de desenvolvimento, foi *pedagogia dialética* até chegar na denominação *histórico-crítica*. Sobre a definição da denominação da pedagogia, Saviani (2011, p. 119) comenta:

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico – reprodutivista.

Em sua obra *Escola e Democracia*, publicada pela primeira vez em 1983, Saviani aprofunda mais alguns aspectos do contexto da construção da PHC, que se dá a partir da superação das pedagogias crítico-reprodutivistas e em contrapartida às ideias escolanovistas⁵ que se opunham à escola conhecida como tradicional. Segundo o filósofo, a teoria reprodutivista não abarcava em si uma alternativa, pois em sua essência a escola sempre seria reprodução da sociedade em que se insere, não havendo espaço para contradições. Já as pedagogias “novas”, derivadas das ideias da Escola Nova, esvaziava os conteúdos escolares na tentativa de criticar a cientificidade dogmática da

⁵ Referente ao movimento Escola Nova, surgido no século XIX e que pretendia a renovação do ensino. O movimento ganhou força na década de 1930, no Brasil, após a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

pedagogia tradicional, trocando ensino por pesquisa e relegando o papel do professor a mero mediador de um processo centralizado totalmente na criança. Já neste momento, Saviani (1983) afirma, em três teses no capítulo que ele intitula de “Teoria da Curvatura da Vara”⁶, que o ensino não é pesquisa e tampouco deve possuir um caráter anticientífico. Também, afirma ser a disciplina o elemento tido como tradicional e superado pelos “novos métodos”, um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, elemento que também atravessa as considerações de Gramsci sobre educação, como dito anteriormente. Para ele, uma pedagogia crítica com caráter revolucionário deveria, por pressuposto, conter

[...] a valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; pedagogia revolucionária esta que identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e se dispõe a luta concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade (SAVIANI, 1999, p. 68).

Portanto, para Saviani, era necessária uma pedagogia crítica, mas que, entretanto, tivesse seu fundamento na história e no seu movimento dialético. Fica evidente a base marxista da qual parte o educador para pensar sua teoria da educação, na qual o materialismo histórico dialético ou a filosofia da práxis, para Gramsci, são centrais e basilares, enraizando a escola no movimento do real, da história, em que os alunos e alunas não são meros espectadores, mas produtores da vida.

A PHC tem em Karl Marx e Antonio Gramsci suas inspirações principais, como aponta Saviani em algumas de suas obras. Em seu livro, intitulado “Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar” (2015), o autor afirma que em “Contribuição à crítica da economia política”, de Karl Marx, publicado pela primeira vez em 1859, pode compreender a concepção dialética da ciência e o movimento da síntese à síntese (do caos à rica totalidade de determinações e relações numerosas). É a partir da leitura de Marx que Saviani começa a delinear seu próprio método de apropriação do conhecimento na relação ensino-aprendizagem.

Saviani (2015) afirma ter iniciado as leituras das obras de Gramsci na década de 1970, momento em que o autor de fato foi muito lido e incorporado por diversos intelectuais e dirigentes políticos de esquerda do país. Na mesma obra, declara que a

⁶ Referente à expressão usada por Vladimir Ilitch Lênin, ao ser questionado pelo seu posicionamento extremista radical.

leitura de Gramsci alimentou suas análises pedagógicas, revelando acreditar que o italiano foi quem mais avançou nas questões escolares na teoria marxista até então. Em suas leituras gramscianas, viu também na categoria de *catarse* a possibilidade de exprimir um passo fundamental na sua nascente metodologia em cinco passos. Essa categoria viria a ser incorporada no método de ensino-aprendizagem da PHC.

A referida metodologia elaborada por Saviani compõe cinco passos, sendo eles a prática social, seguido da problematização, instrumentalização, *catarse* e fechando com a prática social final. Nos interessa, neste trabalho, o quarto passo, apropriação direta da categoria de Gramsci. Sobre sua definição, escreve o sardo no Q 10⁷:

Pode-se empregar a expressão ‘*catarse*’ para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoísta passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.

Saviani (2015) afirma ser a *catarse* o ponto culminante dos cinco passos, quando a instrumentalização cultural do aluno e da aluna se torna elemento ativo de transformação da prática social, culminando no último passo da metodologia, quando há a ascensão ao nível sintético, ou seja, quando os alunos conseguem chegar ao momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social.

Além disso, o autor inspirou-se nas reflexões de Gramsci sobre os estudos clássicos de latim e grego na Itália para pensar em uma escola em que possuísse seu princípio educativo guiado pela história⁸, além de conversar com o conceito de *segunda natureza*⁹ e a própria escola unitária.

A finalidade da PHC, segundo seu idealizador, é a transformação da sociedade; não a sua conformação e nem voltada aos interesses do movimento do capital, mas, sim, a formação de uma intelectualidade capaz de protagonizar esta transformação, dirigi-la e orientá-la. Portanto, para tal fim, é fundamental o acesso aos conteúdos e saberes presentes no trabalho educativo, que “[...] é o ato de produzir, direta e

⁷ Consulta de verbete em LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). Dicionário gramsciano (1926-1937). 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. 831p.

⁸ Gramsci discorre sobre o velho princípio educativo, com base no ideal humanista, para pensar em um novo princípio educativo, em consonância com a Itália contemporânea. Saviani faz o mesmo ao pensar um novo princípio educativo para a PHC.

⁹ Se remete à ideia de natureza humana, o conjunto das relações sociais de uma consciência historicamente definida, logo, a segunda natureza seria o que o indivíduo de posse de uma instrumentalização intelectual desenvolve.

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13). O acesso e o domínio dos conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo da história pela classe trabalhadora, é, então, fator fundamental para a emancipação e apropriação das ferramentas da classe dominante.

Por uma escola desinteressada

É necessário uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de se formar, tornar-se homem, de adquirir critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter [...] uma escola que não hipoteque o futuro da criança obrigando a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a andar dentro de uma bitola com estação já marcada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola mecânica e de escravidão. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades.
Antonio Gramsci, 1932.

Em um dos seus escritos pré-carcerários, de 1916¹⁰, o sardo afirma que a escola italiana do início do século XX deturpava a ideia de escola do trabalho dos socialistas, entregando o que, na verdade, era uma *escola do emprego*. De acordo com Semeraro (2021), a escola, para Gramsci, é responsabilidade de um Estado efetivamente democrático e deve preparar cada cidadão não para ser conformado no sistema vigente, mas para dirigir coletivamente a própria sociedade.

Em Saviani, encontramos a crítica à Escola Nova e às pedagogias hegemônicas já citadas anteriormente em seus trabalhos iniciais e no processo de desenvolvimento da PHC. Indo além, sua crítica ao neotecnicismo na educação brasileira está em plena conformidade com a crítica à escola, interessada por Gramsci, ambos partindo, inicialmente, da crítica à escola da sociedade de classes e cada vez mais conduzida pela burguesia. Em seu livro de grande circulação, “História das ideias pedagógicas” (2013), o autor traz a ideia de *pedagogia da exclusão*, resultado da crise do capitalismo na década de 1970 e que abriu caminho para o modo de produção toyotista¹¹ que, segundo Saviani, tomou a forma do neoprodutivismo e do neotecnicismo na década de 1990, no Brasil, momento em que se intensifica fortemente a mercadorização da educação. Para ele, a pedagogia da exclusão

¹⁰ “Homens ou máquinas?”, publicado em 1916, no jornal *Avanti!* Trecho retirado de Semeraro, 2021, p. 66.

¹¹ “O sistema toyotista emergiu dos experimentos na empresa Toyota, empreendidos entre 1947 e o início dos anos 1970, no Japão, por Kiichiro Toyoda e Taichii Ohno” (ANTUNES; PINTO, 2014, p. 65).

Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2017, p. 431).

O uso da expressão *escola desinteressada*, por Gramsci, segundo Saviani (2018), nasce de sua crítica às tendências das pedagogias ativas de meados do século XX, que afirmavam pretender uma *escola desinteressada e formativa* que, para o italiano, na verdade, era uma escola que havia se separado da vida e se tornado mera formação especializada profissionalizante. Sua ideia de formação era aquela cultural, que emanciparia os jovens intelectualmente e moralmente, de forma a estarem autônomos para a prática e para a atividade social (ideias presentes no quinto passo do método de Saviani). Para isso, era fundamental a autonomia intelectual e moral dos educandos e educandas e a prática orientada pelo princípio educativo guiado pelo trabalho, a partir da concepção de trabalho em Marx, como atividade na qual o ser humano utiliza sua força para modificar a natureza e, assim, produzir sua subsistência. Para Saviani (2015, p. 23), “Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social”.

Portanto, podemos compreender uma escola que possua um desinteresse imediato em uma formação condicionada a uma sociedade que, sistematicamente, exclui as classes subalternas e, ao mesmo tempo, expropria seu trabalho para a geração de riquezas para a classe dominante. A escola, então, torna-se interessada em uma formação única, sem exclusão, que seja o espaço de desenvolvimento humano a partir da história e que instrumentaliza os educandos e as educandas a partir do conhecimento, da cultura, da disciplina e da capacidade de dirigir uma sociedade de bases democráticas.

Uma escola interessada e ligada à vida e ao trabalho, não ao capital e por emprego, que ao mesmo tempo em que forma os indivíduos para o coletivo os valorize e os conduza na sua formação individual para a criatividade, a autonomia, ao aprimoramento físico e intelectual. Para Gramsci (2021, p. 224), a realização dessa escola significa o “[...] início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social”.

Considerações finais

Para finalizar esse trabalho, é importante refletir que ambos os autores pensam sobre a educação em sua dimensão política pela luta de classes, elemento central do pensamento marxista, e na luta pela superação do sistema capitalista. Todavia, a escola, dentro do mesmo pensamento, não é a *via principal da revolução ou transformação da sociedade*, mas, sim, um aparelho importante na formação e na emancipação política da classe trabalhadora. Tanto Gramsci quanto Saviani compreendem, portanto, a importância de conquistas políticas, mesmo *dentro* do Estado capitalista, visto que entendem, em pensamento dialético, o grande campo de contradições que se encontra na escola pública.

É necessário, porém, atribuir à Gramsci seu valor revolucionário. Mesmo compreendendo as conquistas em um possível processo de transição, Gramsci entendia a escola unitária dentro de um processo socialista de sociedade, ou seja, rumo ao comunismo. Sua finalidade não era, portanto, garantir uma escola *possível* dentro da sociedade de classes capitalista, mas, sim, a construção de um projeto nacional de escola socialista. A escola unitária é a negação da escola de classes. Para além, a finalidade de toda a sua produção teórica e de luta, que culminou na sua prisão e consequente morte, foi a revolução socialista. Gramsci, amparado em suas leituras e reflexões sobre a prática de Lênin, compreendeu que teoria e prática eram necessárias em qualquer processo revolucionário, pois constituem a práxis revolucionária. Portanto, o trabalho de Gramsci não pode ser visto em sua plenitude se analisado apenas por seus escritos políticos. Lutando pelo socialismo na Itália do século XX, Gramsci lutava também pela escola unitária.

Saviani, mesmo vendo o fim na revolução que Gramsci também acreditava, não aparenta possuir uma leitura imediatamente revolucionária do italiano, mas o resgata na sua importância teórica na PHC. Tal leitura gera controversas críticas no campo marxista. Entretanto, não podemos (nem devemos) esquecer que o trabalho teórico, desse que é um dos maiores filósofos da educação brasileira, tem uma significativa importância em nossa história da educação, assim como seu lugar na crítica da crescente precarização da educação pública, cada vez mais sendo *interessada* ao capital nacional e mundial, além de ser membro fundador de diversas entidades de amparo e defesa da educação pública, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Para Marx, “A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (2010, p.151). Resgatando essa ideia marxiana, podemos pensar que mesmo que a escola unitária ou a PHC não sejam um fim, nem a via revolucionária primeira, podem fazer parte de um projeto de uma nova sociedade, uma sociedade em que a educação não seja imediatamente interessada ao capital, que não a torne mera mercadoria subordinada à lógica do mercado.

Portanto, a partir dos elementos da escola unitária e PHC discutidos neste trabalho, acredita-se que ambas as concepções devem fazer parte de um arcabouço crítico e esboço para a construção de um projeto nacional-popular revolucionário de educação *desinteressada* pelo capital, que nos oriente na *práxis* que poderá levar, ao fim, à emancipação humana.

Referências

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

GOMES, Jarbas Mauricio. Gramsci educador: uma leitura das cartas a Delio e Giuliano (1929-1937). **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, 2018, p. 01-22.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (XXIX): Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Tradução de Maria Margarida Machado. In: SEMERARO, Giovani. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano** (1926-1937). 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia escolar e educacional**, v. 21, 2017, p. 653-662.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEMERARO, Giovani. **Intelectuais, educação e escola**: um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Políticas educacionais da atualidade que reverberam as práticas de in/exclusão escolar e as contribuições da pedagogia histórico-crítica

Maria José Lozano*

Introdução

A partir do final do século XX, movimentos importantes para a inserção das pessoas com deficiência nos contextos sociais foram delineando um cenário mundial mais inclusivo. Hoje, o paradigma que sustenta a escolarização desses estudantes é o da inclusão, que se estrutura em concepções que responsabilizam a escola em se adequar para atender e promover formação humana integral de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. No entanto, os avanços no que tange às práticas de educação inclusiva têm se dado de forma lenta e irregular no Brasil e, ainda hoje, a realidade é de um número expressivo de estudantes inseridos nas escolas regulares, mas sem aprendizagem garantida. Ou seja, estão inseridos, mas não estão inclusos, efetivamente.

É justamente por conta de uma inclusão que ainda é excludente que alguns autores passaram a grifar o termo in/exclusão para se referir aos processos de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil e às políticas educacionais voltadas a esses sujeitos, na atualidade. No contexto das políticas educacionais, estamos atravessando um momento instável e inseguro no que tange às garantias de direitos às pessoas com deficiências em nosso país. Nesse viés, o estudo se justifica pela importância de problematizar os discursos do Decreto 10.502/20 que, mesmo suspenso, pode imperar práticas de in/exclusão das pessoas com deficiência. Objetiva-se denunciá-lo como uma política necessária à consolidação do neoliberalismo e do neoprodutivismo através do aporte neotecnicista da educação contemporânea.

Ademais, apresenta as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como indicativos de uma educação inclusiva que inclua sem excluir.

* Formada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela UFSC; Mestranda em Educação do PPGE/UEDESC.

E-mail: prefzezalozano@gmail.com

Educação das pessoas com deficiência no Brasil: breve análise dos avanços e retrocessos no processo de in/exclusão

A educação especial na perspectiva da inclusão, por seus princípios, originou-se em contraponto à marginalização das pessoas com deficiência, até então segregadas, e se propagou a partir da década de 1990, tendo como seu marco internacional mais expressivo a Declaração de Salamanca, de 1994, firmada por 88 países, entre eles, o Brasil.

A partir disso, no contexto nacional, foi, sobretudo, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, em 1996, estabelecendo a Educação Especial como modalidade escolar, que as políticas públicas educacionais passaram a normatizar a escolarização das pessoas com deficiência, objetivando universalizar o acesso e a permanência destes nas escolas regulares. Emergia, assim, o paradigma da *integração* que se definia pela inserção e pela permanência das crianças e adolescentes com deficiências nas classes comuns do ensino regular. Na década seguinte, especialistas na área comprovaram que integrar implicava que o estudante deveria se adaptar ao espaço escolar para aprender e, portanto, evidenciou-se que tal processo não era suficiente para promover a aprendizagem das pessoas com deficiência, mas apenas o acesso às classes comuns do ensino regular.

Emergia, então, no início do século XXI, um novo conceito: o paradigma da *inclusão* que se fundamenta na concepção de que cabe à escola a responsabilidade de adequar-se para promover a aprendizagem dos estudantes, para além do acesso e permanência. Almeida *et al.* (2018, p. 4) contribui com a apresentação ao imprimir a ideia de que

Entende-se inclusão em educação como um processo de democratização da escola com o objetivo de diminuir as exclusões, agregando pessoas e reconhecendo a existência das diferenças. Inclusão está, portanto, baseada no acesso, permanência e participação do indivíduo.

Naquele momento, políticas públicas receberam destaque pelas preconizações inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que se constitui como um marco divisor para a educação especial, que passa a considerar os processos educativos do seu público-alvo (aquele que apresenta deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação) com o objetivo de

[...] assegurar a inclusão escolar [...] orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; [...] oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

Nada obstante, as transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais que emergiram no Brasil, a partir da década de 1990, com a inserção do país no sistema de capital passaram a explicitar a problemática do neoliberalismo no país.

Essas transformações ocorreram com maior ênfase a partir dos anos 1990 [...] quando o Brasil iniciou um processo de reforma do estado e da educação, que visava intensificar a internacionalização da economia brasileira face ao processo de reestruturação produtiva e às mudanças no mundo do trabalho. É oportuno observar que boa parte das reformas realizadas é oriunda das prescrições neoliberais, concretizadas em acordos firmados com agências multilaterais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (SILVA; GOIÁS, 2014, p. 79).

Assim, consubstanciadas em teorias educacionais de base econômica (Teoria do Capital Humano), as declarações de Jomtien e Salamanca preconizavam, conforme Di Giorgi (1996 *apud* Silva; Goiás, 2014), a educação como elemento do desenvolvimento humano, sob um tom marcadamente “humanista, com enfoque multiculturalista”. No entanto, a educação inclusiva surgiu em um momento histórico em que ainda se perpetuava o paradigma de segregação das pessoas com deficiência. Neste particular, convém compartilhar a ideia de Michels (2017, p. 12)

A educação especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional. [...] É nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem do padrão considerados normais, constituídos na sociedade capitalista [...] que tem como necessidade ‘moldar’ e ‘homogeneizar’ os indivíduos.

Hoje, no início da segunda década do século XXI, o cenário nacional, no que tange à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, encontra-se ainda com

lacunas e incita algumas problematizações. O que se tem percebido é que o paradigma atual nacional de inclusão apresentado em âmbito teórico e legal não coincide com ações no contexto social e, sobretudo, no âmbito educacional. O direito de aprendizagem ainda não está consolidado do mesmo modo que está o direito de acesso. Então, a realidade que predomina nas escolas regulares em funcionamento são experiências de rejeição e exclusão, abrindo um campo de tensionamentos e lacunas entre o discurso oficial e as práticas excludentes que emergem cotidianamente nas escolas. Estar na escola não garante que a inclusão aconteça para todos os sujeitos.

E, diante dessa realidade, é importante balizar nossa discussão no conceito que estudos têm apontado como o mais adequado no cenário atual: a concepção de in/exclusão que se refere a uma inclusão excludente, que afere a inclusão não como algo natural, mas um imperativo do nosso tempo e necessária na sociedade atual em que vivemos. Nesse sentido, o termo in/exclusão pretende evidenciar os processos excludentes que podem ocorrer por dentro da própria inclusão. Nesse viés, Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 125) problematizam

O caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. É em decorrência de tal fusão que, de uns anos para cá, temos grafado in/exclusão.

Os autores alertam que não se trata de reduzir a compreensão da inclusão nem dos sujeitos envolvidos nesses processos, mas de problematizar os sujeitos e a própria inclusão como produtos das inúmeras técnicas que os governos utilizam para consolidarem as relações a partir do neoprodutivismo e do neoliberalismo, conforme preveem “as leis” do capitalismo. Ademais, assim como a ideia de inclusão pode ser utilizada como estratégia de governo, a exclusão também pode.

Conquanto, ainda temos uma inclusão que exclui, posto que “A inclusão educacional busca dar credibilidade ao discurso ideológico forjado no âmbito da revolução burguesa para cá, transformando todos os insucessos em resultados da responsabilidade individual” (SANFELICE, 2006, p. 35).

Constata-se, no país, que o cenário das políticas educacionais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem sido bastante marcado por avanços, retrocessos e descontinuidades ao longo desse percurso histórico. Nesse ínterim, foi na contramão da garantia de direitos equitativos que, em 2020, foi assinado o Decreto

1.502/20 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que, ao que parece, incita a cercear o direito de acesso já consolidado. E, portanto, sendo analisado como um retrocesso no viés da inclusão!

Aproximações entre o teor im/explicito do Decreto 10.502/20 e as perspectivas neoliberalistas e neoprodutivistas

No primeiro ano do Governo de Jair Bolsonaro, foi publicado, no dia 30 de setembro de 2020, o Decreto 10.502/20 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. É importante abordar o que o decreto apresenta por conta do teor ideológico em seu discurso que pode levar a um retrocesso no viés da inclusão, ao passo que busca segregar novamente as pessoas público-alvo da educação especial das escolas regulares, deixando-as apartadas dos espaços comuns e do conhecimento científico que deve ser adquirido na escola e não nas instituições de educação especial.

Nesse vetor, faz-se necessária uma digressão no contexto histórico para observar o campo político/educacional da década de 1990 e constatar que (além das políticas de inclusão) aquele cenário também deu espaço para a retomada, sob novos contornos, da Teoria do Capital Humano, já introduzida na escola brasileira pelo tecnicismo na década de 1960. Se, em meados de 1960, o objetivo era o crescimento econômico do país pautado em uma lógica econômica centrada em demandas coletivas, na década de 1990, a lógica que alicerça tal teoria é de interesse privado, “[...] guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51 *apud* SAVIANI, 2013, p. 430). Nesse sentido, a educação é a maquinaria que forma, sob um novo discurso, as pessoas para disputarem as vagas disponíveis no mercado de trabalho, instaurando o que se configura como o neotecnicismo.

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2013, p. 430).

Nessa tessitura, pode-se inferir que, no momento atual, a exclusão não diz respeito apenas aos sujeitos com deficiência, mas a uma boa parte da população, dado que não há emprego para todos. E é a política neoliberal que faz da escola um lócus em

que se perpetue, consoante a Saviani (2013), uma pedagogia de exclusão que, por um lado, habilita os estudantes para que sejam cada vez mais empregáveis e, por outro, ensina-os a introjetar a responsabilidade pela exclusão, caso ela se instaure. Se os estudantes sem deficiência já convivem com a possibilidade da exclusão, aqueles que têm alguma deficiência ou transtorno sofrem ainda mais os efeitos dessa pedagogia excludente.

Portanto, corrobora-se com Vaz (2021) ao constatar que a política educacional atual ainda continua alicerçada nos pilares tecnicistas e sendo influenciada pelos princípios da teoria do capital humano.

Varani, Campos e Rossin (2019, p.183) também contribuem com a discussão ao avaliar que

Na constituição histórica da escola, verificamos seu papel reprodutor, materializado nos tempos e espaços fixos e rígidos; na divisão da teoria e da prática; nos currículos fechados em conteúdos que se distanciam da vida e dos problemas advindos da complexidade do cotidiano; no aligeiramento da formação para constituir um sujeito produtivo e consumidor; na subsunção da dimensão humana pelo conteúdo curricular que visa preparar mecanicamente o educando para servir um tal futuro do trabalho; e na consigna do amoldamento do sujeito para adequar-se, sem crítica, às correias da engrenagem que sustenta o funcionamento da sociedade.

Pode-se, portanto, aproximar o teor do referido Decreto com o discurso neoliberalista e neoprodutivista que também tem se instaurado desde a década de 1990 no país. Para fins do disposto neste Decreto, o inciso X do Art. 2º considera: “[...] escolas regulares inclusivas como instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos”. Sabe-se que considerar o atendimento em classes especializadas nos espaços regulares é um retrocesso e reitera uma prática de inclusão excludente.

Além disso, o artigo 6º do referido Decreto, ao apresentar as suas diretrizes, traz no inciso I:

[...] oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço [...] (BRASIL, 2020).

E o Inciso IV traz como diretriz:

[...] priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Diante do que está explícito e implícito no Decreto, pode-se constatar que, embora o decreto verse sobre inclusão, equidade e aprendizado ao longo da vida, para o público da educação especial (reiterando, inclusive, a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), traz um discurso antidemocrático, neoprodutivista, neotecnicista e excludente, visto que pode induzir as pessoas com deficiência e/ou suas famílias a optarem pelo atendimento segregado nas instituições de educação especial.

Nesse contexto, quando prevê a liberdade de escolha individual, fragiliza o direito universal da igualdade de direitos, pois enfraquece o direito de acesso à escola, o qual foi assegurado por tantas militâncias após séculos de exclusão e que, agora, parece-nos que as políticas deste governo objetivam excluir. Neste percurso, afere-se que ao se pautar na liberdade de escolha individual e ao excluir a intervenção do Estado, enfraquece nossa democracia.

É crível citar, nesse contexto, que o Decreto refuta o que propõe o quarto capítulo da Lei Brasileira de Inclusão: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, se a política reza que as pessoas podem escolher onde matricular seu filho com deficiência, as escolas, através dos seus profissionais que coadunam com essa visão in/excludente, poderão também, embasadas nos preceitos dessa política, incitar e convencer as famílias a optarem pelas instituições de educação especial, mesmo quando os sujeitos tiverem plenas condições de aprender os conhecimentos científicos (que é função da escola) e desenvolver-se integralmente nesse espaço que se constitui na/pela heterogeneidade humana.

Nessa tessitura, o Decreto 10.502/20 pode ser compreendido como uma estratégia de governo para manter nas escolas apenas a população que pode ser vista como uma promessa de mão de obra qualificada, conforme o neoprodutivismo objetiva. Diante do exposto, é urgente atentar às influências do neoliberalismo no que tange à capacidade “autônoma” dos indivíduos e como isso está imbricado a formas de dominação política e de exploração econômica.

É nesse sentido que entretece a nota de repúdio publicada pela comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da ABRASCO, ao Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) e ao AcolheDown, que veicula posição contrária ao teor do Decreto:

Na Educação Inclusiva não se deseja ou espera a separação entre sujeitos ou grupos, ao contrário, compreende-se que todas as pessoas têm a possibilidade de acessar e participar de um modelo de educação em comum, verdadeiramente emancipatório e igualitário, sem que seja negada a convivência cotidiana entre as pessoas com e sem deficiência na mesma escola e sala de aula, garantindo acesso ao atendimento educacional especializado e, conseqüentemente, aos recursos e tecnologias capazes de potencializar o processo de ensino e aprendizagem, quando necessário e pertinente, atendendo às singularidades de cada aluno.[...] O Decreto nº 10502/2020 é considerado um retrocesso por retomar tais perspectivas há décadas superadas nos estudos sobre educação e na legislação internacional que a ampara, incluindo os tratados internacionais dos quais o país é signatário.

Nesse viés, destaca-se que o Decreto em questão foi suspenso após três meses de vigência depois de militância de vários segmentos da sociedade que lutam pela igualdade de direitos das pessoas com deficiência. Dessarte, no dia 18 de dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu suspender o Decreto, declarando o dispositivo inconstitucional. A decisão confirma a liminar deferida pelo Ministro Dias Toffoli, no dia 1º de dezembro, que suspendeu o Decreto provisoriamente, ao julgar a Ação Direta de Inconstitucionalidade. O ministro, ao se referir ao Decreto, considera que em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais sobre a questão, verifica-se que é dada prioridade absoluta à educação inclusiva, não cabendo ao poder público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para deixar de tomar providências para a inclusão de todos os estudantes. Ele destaca que a Política Nacional de Educação Especial contraria esse modelo, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula desses educandos no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações das escolas.

Extraí-se do Decreto nº 10.502/2020 uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas **promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país** (TOFFOLI, 2020, grifos nossos).

Atualmente, no que tange aos (não) direitos das pessoas com deficiência, especificamente, sobre o Decreto 10.502/20, pode-se sugerir que, embora tenha sido suspenso, é ingênuo pensar que as tensões nesse tecido foram dirimidas, pois as concepções presentes se estabelecem como uma sombra que paira sobre o terreno das lutas pela inclusão, um fantasma que ronda, pulverizando o discurso neoliberal e excludente nas constituições de novas políticas, bem como nos discursos e ações de in/exclusão no cerne das escolas regulares brasileiras.

Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a promoção de mudanças sociais e de inclusão

É das implicações do entretecer político-econômico-social que emerge a necessidade de compreensão da problemática educacional das pessoas com deficiência, principalmente sob a lógica das políticas de equidade social para pensarmos em indicativos de novas práxis nas escolas brasileiras e, quiçá, novas políticas educacionais. Nesse vetor, busca-se balizar a problematização desse cenário na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) por se tratar de um excelente aporte para quem acredita, deseja e investe em mudança. A PHC tem como fio condutor a indissociabilidade entre política e educação, pois a educação é um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Esta tendência pedagógica entende que educação escolar tem o papel de possibilitar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, favorecendo o conhecimento sistematizado, formal. Mas, vai além disso, pois parte da premissa que a escola deve incidir no desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos. Assim, diferente das tendências tradicionais que se ocupavam em possibilitar o conhecimento científico, mas concebiam a escola como um aparelho reprodutor de manutenção do *status quo*, a PHC valoriza o papel da escola no que concerne aos processos de ensino do conhecimento historicamente produzido, bem como no que diz respeito à necessidade da escola ser um *lôcus* que promova emancipação humana e transformação social. Ou seja, busca evidenciar que “[...] uma teoria marxista da educação possa ser também uma pedagogia marxista” (SILVA, 2014, p. 82).

A educação do século XXI está alicerçada em pilares que nos levam a compreender que educar implica ter um olhar abrangente sobre os processos de formação humana, que considera e busca desenvolver os sujeitos nas suas múltiplas dimensões. Consoante Varani, Campos e Rossin (2019, p. 181), “a defesa por uma formação humana leva-nos à reflexão sobre a formação omnilateral. O ser social desenvolve diferentes capacidades que o possibilitam ser e agir no mundo, a tornar-se sujeito histórico”. Ao tornar-se sujeito que se sente completo (a partir da convivência social e de seu trabalho), Marx (1845) afirma que este sujeito se constitui não apenas a si mesmo, mas participa ativamente da construção da história da humanidade. Dialeticamente, novos sujeitos se constituem internalizando o historicamente produzido, transformando-se a si mesmo, ao passo que também transforma a natureza e as relações sociais, a cultura, a história.

Corroborando com tal ideia, Saviani (2008) afirma que a tarefa a que se propõe a PHC, em relação à 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 (SAVIANI, 2008, p. 9).

No entanto, não se pode desconsiderar que há um paradoxo presente na educação escolar na/da sociedade capitalista:

[...] Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2).

Portanto, é verossímil que se nos cabe refletir sobre a garantia dos direitos de todas as pessoas terem acesso ao conhecimento científico dentro da escola regular, urge, também, a necessidade de melhores políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão e que orientem as práticas de escolarização entre estudantes com e sem deficiência nos bancos escolares. Pois, se por um lado constatamos algumas

políticas públicas que buscam a promoção de escolas inclusivas, por outro temos políticas excludentes, pois, paradoxalmente, a escola brasileira está inserida em um cenário político que promove a manutenção da configuração socioeconômica e a propagação de valores capitalistas como interesses reais das políticas vigentes. Nesse teor, embora muitas políticas argumentem constituírem-se à luz de equidade de direitos e de valorização multicultural, nós vivemos em uma sociedade capitalista que estimula a manutenção do status quo e não a sua transformação.

Nesse teor, consoante a SILVA (2014, p. 85), vale destacar que

As contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira estão nos pressupostos filosóficos, na proposta pedagógico-metodológica e no significado político da sua realização, porque, ao se fundamentar em bases marxianas e marxistas, leva à compreensão, sob a valorização da história, da educação e do homem que educa. É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural irão se aproximar e contribuir, uma com a outra, para a educação escolar das pessoas com e sem deficiência (SILVA, 2014, p. 85).

Para que haja mudança nas práticas educacionais, na escola e, por conseguinte, na sociedade, de modo que esta seja justa e igualitária no que tange à garantia dos direitos universais, faz-se necessário que as escolas balizem seus currículos e seus projetos políticos pedagógicos na PHC e, também, na Psicologia Histórico-Cultural, por conta da sua base marxista e, sobretudo, por apresentar veemente os benefícios das práticas de escolarização para as pessoas com deficiência.

Considerações finais

A partir da abordagem discutida nesse artigo, constata-se que o cenário das políticas educacionais e das práxis pedagógicas forjadas nas escolas brasileiras ainda estão muito aquém de garantir, conforme preceituam as nossas leis, a equidade de direitos e a emancipação humana, condição *sine qua non* para efetivação de uma educação inclusiva que permita acesso, permanência e aprendizagem de todos.

A educação que poderia ser (não isoladamente) a alavanca para a transformação social ainda permanece sendo utilizada como instrumento político e econômico que visa a consolidação dos estigmas da sociedade capitalista. Para tanto, lança mão de um sistema ideológico que inculque seus valores nos sujeitos individuais e sociais.

Que a inclusão de todas as pessoas aconteça não apenas nos espaços de educação formal, mas em todos os cenários da sociedade. De todo modo, o respeito e a

valorização das diferenças, bem como os demais valores que balizam uma sociedade inclusiva, podem e devem ser construídos nos bancos escolares. É certame que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural podem contribuir significativamente nesse percurso.

Referências

- ABRASCO. Comitê Fiocruz pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência. Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional. AcolheDown. **Nota de repúdio**. Disponível em: <<https://www.abrasco.org.br/site/gtdeficienciaeacessibilidade/2020/10/06/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/>>. Acesso em 01 dez. 2021.
- ALMEIDA, M. S. N.; WEBERLING, F. I.; OLIVEIRA, M. C. Acessibilidade e Permanência no Ensino Superior: Uma Análise Sobre Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica na Uerj e na Ufrj. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 8, n. 22, nov. 2018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/issue/view/361/showToc>>. Acesso em: 5 out. 2021.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- BRASIL. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Primeiro Capítulo. (1845/1846). Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>>. Acesso em: 20 maio 2021.
- MICHELS, M. H. (Org.) **A Formação de Professores de Educação Especial**. Florianópolis: UFSC, 2017.
- SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: Limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, nov. 2006.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Políticas educacionais da atualidade que reverberam as práticas de in/exclusão escolar e as contribuições da pedagogia histórico-crítica

DOI: 10.23899/9786586746198.17

SILVA, R. H. R. Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para a Educação Especial Brasileira.

Revista HISTEDBR, Campinas, n. 58, set. 2014.

TOFFOLI, Dias. **Voto do relator**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2020-dez-20/stf-referenda-suspensao-politica-educao-especial-governo>>. Acesso em: 26 nov. 2021.

VARANI, A; CAMPOS, C. M.; ROSSIN, E. A Formação humana integral e a educação integral: O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio/ago., 2019. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v39n108/1678-7110-ccedes-39-108-177.pdf>. Acesso em 28 mai.2021.

VAZ, K. A política de educação especial no contexto de adaptação do estado brasileiro aos interesses do capital: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Básica**, ano 6, 2021. Disponível em: <rbeducacaobasica.com.br>. Acesso em: 06 abr. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão, Exclusão, in/exclusão**. Verve, 20, 2011.

Pedagogia histórico-crítica e educação infantil

Ana Karina Corrêa Hoeller*

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva**

Introdução

O objetivo desse artigo é tecer algumas aproximações para compreender as concepções da Pedagogia Histórico-Crítica com foco na Educação Infantil. Há questões sobre desenvolvimento infantil que nos instigam a pensar sobre o efetivo papel do professor no processo de ensino-aprendizagem da criança, como um guia dos processos de aprendizagem. O que os professores de Educação Infantil precisam saber da Pedagogia Histórico-Crítica para contribuírem na formação das crianças, para construção do futuro da nossa sociedade?

Quando momentos de exploração e expressão de diversas linguagens são planejados e estão presentes no cotidiano da Educação Infantil, a criança, como produtora de cultura, se expressa pela oralidade e quando desenha, pinta, dança, canta... Para possibilitar que a criança se desenvolva e se expresse dentro das possibilidades e desdobramentos do mundo à sua volta, é necessário refletir sobre as melhores escolhas do professor para auxiliar no seu desenvolvimento. A compreensão do crescimento infantil em sua forma de expressão e dentro de estágios de desenvolvimento e aprendizagem tem sido o tema de estudos de muitos intelectuais.

Analisar e refletir sobre a ação docente no processo da criança se entender como pessoa e entender o mundo em que vive é uma questão importante, considerando a sociedade capitalista em que vivemos e os problemas sociais existentes, como: desemprego, precarização da educação, violência, entre outros. Segundo Saviani (2019),

* Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de São José/SC. Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Catarina e Especialista em Artes na Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes. Mestranda em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6001506350487450>

E-mail: c.anakarina@gmail.com

** Graduação em Educação Artística pela UDESC (1988), mestrado em Educação e doutorado em Engenharia de Produção/mídia e conhecimento (2004), na UFSC. Em 2010, realizou Estágio de Pós-doc na Universidade de Sevilla/Espanha. Em 2011, Estágio de Pós-doc na Universidad Nacional Del Arte – IUNA, em Buenos Aires, Argentina. É professora titular do CEART/UDESC. Atua no PPGAV, PPGE e PROFARTES da UDESC. Coordena o projeto Observatório da Formação no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Brasil e Argentina.

E-mail: mariacristina.silva@udesc.br

professores que ensinam a história da construção da civilização e dos meios de produção da sociedade possibilitam que a criança entenda o espaço que ocupa na sociedade para que possa ser protagonista da sua vida e atuante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para a escrita do presente artigo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com a leitura de documentos oficiais, artigos científicos e livros sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil, como: Dermeval Saviani (2014; 2019; 2008a; 2008b), Dermeval Saviani & Newton Duarte (2021), Alessandra Arce (2013), Ana C. G. Marsiglia (2011), Eloisa A. C. Rocha (2013), Julia Malanchen (2016), Sandra R. G. Stroisch (2007) e outros.

A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica vem sendo construída desde o final da década de 1970 por Dermeval Saviani e seus colaboradores (pesquisadores e professores). Esta pedagogia apresenta uma fundamentação no materialismo histórico dialético, sendo a concepção que busca “[...] compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo” (SAVIANI, 2008a, p. 119-120). A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que busca compreender e explicar a educação, bem como orientar o modo de sua realização prática, ou seja, é uma teoria da e para a prática educativa.

Saviani (2008) afirma que é necessário esclarecer a questão do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sua origem nos fundamentos teóricos da concepção do materialismo histórico e dialético, o que traz outros pontos como: conteúdo, conhecimento e ação docente.

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2008a, p. 121).

Um dos pilares da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem inspiração marxista, é a mudança na organização dos meios de produção para a transformação de uma sociedade capitalista para uma sociedade socialista. Como melhor explica Saviani (2008a, p. 85):

Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista.

No ensino, para a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2008a), com sua concepção dialética, conteúdo e forma (método) estão relacionados. Destacar os conteúdos está relacionado à importância da necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata. “Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas” (SAVIANI, 2008a, p. 122).

A tarefa da educação é: “[...] produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2014, p. 30). E, na Pedagogia Histórico-Crítica, o método pedagógico tem como ponto de referência a prática social e a educação é compreendida como uma mediação no interior desta prática. A sequência do método pedagógico é (SAVIANI, 2014, p. 30-31, grifos nossos):

1. **Identificação:** Identificar como a prática social está presente na sociedade atual – igual para professores e alunos, mas diferente na forma de ser vivenciada por eles. O professor apresenta uma visão sintética da prática social (ainda que síntese precária) e a compreensão dos alunos mostra-se na forma sincrética.
2. **Problematização:** Encontrar os problemas apresentados pela prática social que a escola deveria trabalhar. Depois de identificar os problemas, é preciso procurar instrumentos para enfrentá-los.
3. **Instrumentalização:** Apropriação de conhecimentos acumulados pela humanidade no decorrer da história que permitem solucionar os problemas encarados.

4. **Catarse:** Incorporação dos instrumentos culturais que se tornam partes ativas de transformação social, ou seja, é o auge do processo educativo.
5. **Prática social:** É entendida, neste momento, pelos alunos não mais em termos sincréticos, mas, sim, no nível sintético, mesmo ponto em que o professor já estava. Também acontece a diminuição da fragilidade da síntese do professor pelo seu entendimento ir gradativamente se tornando mais orgânico.

Saviani (2019), quando foi entrevistado por Newton Duarte na Revista *Colloquium Humanarum*, enfatizou que a educação escolar é o caminho mais adequado para a apropriação (pelos trabalhadores) das conquistas históricas da humanidade, o que despertará a consciência da necessidade de intervir de forma prática para continuar o processo histórico e conduzi-lo a um novo patamar. Tal formação histórica precisa estar articulada com ações coletivas organizadas (como aponta a Pedagogia Histórico-Crítica), considerando a educação como mediação no interior da prática social, ou seja, tendo a própria prática social, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada.

Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil

Um ponto que gera dúvidas sobre a presença da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Infantil é a ideia de que se trata de uma pedagogia conteudista, de memorização, da “decoreba”. Outro ponto nevrálgico sobre a relação entre pedagogia histórico-crítica e educação infantil é a existência de políticas públicas e produções acadêmicas sobre a infância que consideram negativo para o desenvolvimento infantil a intervenção intencional e direta do professor. Ou seja, “[...] trazer uma Pedagogia que discute as possibilidades do ‘ensinar’, do ‘dirigir’ intencionalmente o desenvolvimento infantil só poderia gerar dúvidas, desconfiças e, por vezes, até sentimentos mais intensos” (ARCE, 2013, p. 06).

A ação de interferir ou não no desenvolvimento da criança foi investigada por Arce (2013), com o seguinte resultado: o desenvolvimento da criança tem mais ganho quando seu professor é mais ativo. Para ser um professor ativo é necessário conhecer cada criança do seu grupo de atuação, considerando seu desenvolvimento sócio-histórico e cultural. Assim, o professor “[...] torna-se capaz de construir pontes entre o que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe e, é capaz de aprender com a ajuda do mesmo” (ARCE, 2013, p. 07). Ainda, segundo Arce (2013), é necessário existir um equilíbrio entre atividades planejadas pelo professor (oportunidades de aprendizagem e com avaliações do desenvolvimento das crianças) e atividades da iniciativa infantil (expressão, exploração e descoberta).

A Educação Infantil, primeiro nível da Educação Básica, é direito da criança e dever do Estado, como definido na Constituição Federal de 1988. Nesta etapa de ensino, professores e famílias partilham a função de educar e cuidar de crianças. A infância é um momento de descoberta, interação, aprendizado e de expressão nas mais diversas linguagens (oral, corporal, musical, plástica, dentre outras). O ato de ensinar não é neutro, vários são os fatores que o influenciam, como: a forma do professor ensinar (sua escolha pedagógica, sua formação) e o conhecimento que escolhe apresentar para a criança (livros, músicas, passeios...). Estes fazem parte do mundo da criança, que também é construído pelas relações e vivências estabelecidas com sua família.

O desenvolvimento infantil não é algo espontâneo e natural e, para que aconteça, é necessário que a criança interaja com pessoas, com o mundo e que haja uma intencionalidade pedagógica nas interações e experiências vivenciadas por ela no Centro de Educação Infantil. O ensino deve estar presente na Educação Infantil, o que justifica a presença da Pedagogia Histórico-Crítica na ação docente na infância, com planejamento e intencionalidade pedagógica. Arce (2013) pontua que na Educação Infantil o ensino:

É o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a esta criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. [...] Pois, objetiva com cada movimento seu gerar desenvolvimento, tornar a criança capaz de realizar sozinha aquilo que ainda não consegue, de compreender, de pensar, de imaginar, de criar a partir do mundo que construímos como seres humanos, para ir além (ARCE, 2013, p. 10).

E, assim, voltamos ao objetivo da Pedagogia Histórico-Crítica que é a formação de pessoas para ter conhecimento do seu lugar no mundo, da história da humanidade, dos meios de produção, das injustiças e de poder construir possibilidades de mudanças.

No capítulo do livro “Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a Barbárie”, de Saviani e Duarte (2021), mais uma conexão entre Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil é colocada em questão:

Seria, entretanto, a catarse uma categoria identificável na educação de crianças? Em outras palavras, faz sentido falarmos em transformação da concepção de mundo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? Considero sem fundamento esse tipo de dúvida pelo simples fato de que toda concepção de mundo tem sua gênese e seu desenvolvimento, tanto no caso da

história da humanidade como no da vida de cada indivíduo (DUARTE, 2021, p. 287).

Quando o professor privilegia o interesse da criança, mas fica restrito a isso, pode não ser uma escolha acertada. Stroisch (2007, p. 181) afirma que é importante “[...] ir além do interesse, ou partir dele para interagir com o grupo trazendo questões pedagógicas, ouvindo opiniões e discutindo conceitos, apropriando-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela cultura humana”.

O fazer docente é construído na formação profissional, na visão de mundo e de criança, na relação com famílias e colegas de trabalho. As trocas e reflexões constantes entre professores-crianças, professores-professores e professores-famílias desenvolvem um grupo de apoio para compreensão, respeito e tolerância à criança na sua ação, expressão e desenvolvimento. O aprendizado na Educação Infantil deve se pautar em conhecimentos e descobertas.

Rocha (2013, p. 374), pesquisadora da área da Educação Infantil, defende que para pensar e consolidar uma educação e pedagogia para a infância, é necessário articular “[...] campos teóricos que permitam captar o conjunto dos aspectos envolvidos no processo educativo (social, familiar, cultural, psicológico, biológico etc.), no sentido de compreender as crianças e sua infância”. Lembrando que o ato de aprender, em qualquer momento da vida, mas principalmente na infância, deve ser convidativo e estimulante, contando com acolhimento, respeito, suporte e incentivo do professor.

O currículo para Educação Infantil, segundo Saviani (2019), deve ter o aporte da Psicologia Histórico-Cultural para identificar o conteúdo e a forma do desenvolvimento do ensino e a atividade-guia para os diferentes períodos da vida da criança. Na Psicologia Histórico-Cultural, os períodos da vida da criança são (SAVIANI, 2019, p. 8, grifos nossos):

- **Primeiro ano de vida:** a atividade-guia é a atividade emocional direta com o adulto. O conteúdo da educação é o entendimento de características da vida uterina e pós-natal, com a estabilidade do desenvolvimento do bebê condicionada à comunicação emocional direta com o adulto (família). O bebê (natureza tipicamente social) tem seu desenvolvimento determinado pelas condições educacionais em que ele ocorre.
- **Segundo e terceiro anos de vida:** a atividade-guia é a atividade objetal manipulatória. Fase de organizar com intencionalidade conteúdos, meios e procedimentos, norteados pela atividade objetal manipulatória para garantir um processo de ensino que possibilite a aprendizagem da criança no início da vida.

- **Idade pré-escolar (4º e 5º anos):** a atividade-guia é a brincadeira de papéis sociais. Fase de organizar o ensino para tornar possível a apropriação cultural da humanidade pela criança, derrubando concepções naturalizantes do ato de brincar. É o momento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, cuja atividade-guia é a atividade de estudo.

Quando a criança está aprendendo, ela está interagindo com novos conhecimentos e ampliando seus horizontes. Professores e famílias deveriam compreender este processo que a criança percorre até alcançar o domínio do conhecimento, como já mencionado por Saviani (2019). Para Camões, Toledo e Roncarati (2013, p. 267), repensar tempos e espaços pelo olhar da criança pode dinamizar a “[...] produção de sentido, de criação, de imaginação, de relação e, assim, das mais diversas aprendizagens”. Dessa forma, podemos deduzir que o desenvolvimento da criança se compõe a partir das experiências vivenciadas e sentidas por ela em seu dia a dia.

Em seu livro “A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental”, Marsiglia (2011, p. 67) apresenta uma intervenção na Educação Infantil dentro da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e afirma que concorda com a importância dos conhecimentos trazidos pelas crianças, o início da ação educativa, mas compreende que “[...] o papel da escola vai além daquilo que de imediato o aluno deseja, porque existem conteúdos importantes de serem apreendidos”.

A intervenção de Marsiglia (2011) aconteceu em um Centro de Educação Infantil, com um Grupo 6 (crianças de cinco a sete anos). O tema gerador do trabalho foi “A história do livro”, visto que as crianças estavam desenvolvendo a linguagem e o domínio da escrita. Tal momento poderia ser ampliado com a compreensão dos suportes e instrumentos de escrita utilizados pela humanidade, processo histórico, humano e cercado de várias circunstâncias. O Quadro 1 exemplifica uma parte da intervenção realizada.

Quadro 1 - Planejamento de intervenção na educação infantil na perspectiva histórico-crítica

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos didático-pedagógicos	Recursos
a) Conhecer as principais características da Antiguidade, especialmente do povo grego e chinês; b) Compreender a destinação da escrita, bem como do uso de diferentes suportes e instrumentos na Grécia e na China. c) Reconhecer a escrita como meio de preservação da cultura; d) Ser capaz de utilizar formas geométricas e posições como estratégia operacional (jogos).	• A Antiguidade e suas organizações sociais; • A escrita chinesa e grega; • Formas geométricas; • Conceitos de posição	• Leitura, análise e interpretação de livros e vídeo; • Sessões de discussão; • Escrita com letras recortadas de revistas; • Circuito de jogos; • Discussão sobre concepções dos povos antigos sobre a Terra; • Pintura em tecido	• Livro <i>A Antiguidade</i> (PERIS, 1992a); • Livro: <i>O livro: como tudo começou</i> (ROTH, 1993); • Livros da coleção “O homem e a comunicação” (ROCHA; ROTH, 2002, 2003^a; 2003b); • Revistas velhas para recorte; • Tecido branco, pincéis e tinta preta; • Revista <i>Nova Escola</i>, ed. 182 (GENTILE, 2005); • Jogos: “Tangran” e “Chung Toi”.

Fonte: Marsiglia (2011, p. 88).

Ao final da intervenção com crianças desenvolvida por Marsiglia (2011, p.113), “[...] as crianças avançaram, sendo capazes de fazer a leitura da realidade de forma diferente daquela visão fragmentada e de senso comum que tinham no ponto de partida da prática educativa”. Dessa forma, é possível reconhecer que há possibilidades de se pensar e fazer Pedagogia Histórico-Crítica também na Educação Infantil, por meio de um projeto coletivo.

As escolas, incluindo os Centros de Educação Infantil, precisam privilegiar a socialização do saber elaborado, atentos com o cuidar na infância, mas também com o educar. A Pedagogia Histórico-Crítica é uma escolha teórica e metodológica para o professor de Educação Infantil que quer contribuir para a criança se desenvolver e se expressar dentro do seu potencial transformador de sociedade, sem exploração ou desigualdade.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a escola deve “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2008a, p. 66). Durante sua infância, a criança precisa se sentir segura para se expressar, aprender e viver, transformando a sociedade. A ação docente do professor da Educação Infantil é importante neste processo da criança se perceber atuante no meio em que vive, aprendendo e conhecendo sua história.

Considerações finais

O professor, como qualquer outro profissional, “[...] deve dispor de modelos que lhe permitam pensar e organizar sua ação. Sem ele, todo profissional tateia de maneira empírica sem ter a menor visão de conjunto daquilo que faz, nem ao menos chance de atingir os objetivos que se fixou” (GARMS, 2005, p. 201). Com a escrita deste artigo, foram desenvolvidas reflexões sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Infantil, com seus mitos, desafios e possibilidades. Com a leitura de autores da área da educação, da infância e da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível analisar e pensar sobre uma Educação Infantil que objetiva o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de modo a contribuir para as mudanças necessárias para fazer do mundo um lugar melhor, mais justo e igualitário.

Ser professor, no Brasil, de Educação Infantil e que acredita na Pedagogia Histórico-Crítica é ato de resistência contra a sociedade da fome, da violência, da corrupção e de tantas outras mazelas. Tendo em vista que esta pedagogia defende uma formação para a superação do capitalismo, base geradora dos problemas sociais (e, também, ambientais) que enfrentamos. O ato de resistir e insistir no conhecimento, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança é uma ação positiva para o desenvolvimento e para a mudança de uma nação. É necessário ter esperança e acreditar, mas é preciso agir, intervir com a Pedagogia Histórico-Crítica desde a Educação Infantil. Esta pedagogia que “[...] defende o engajamento da educação em uma luta mais ampla: a luta pela transformação consciente da realidade, pela superação da sociedade capitalista” (GALVÃO; JÚNIOR; COSTA; LAVOURA, 2021, p. 5).

Um professor com formação sólida, experiência e vivência de mundo, apresenta postura pedagógica mais fundamentada e coerente com o desenvolvimento e expressão infantil e com os desafios da construção do futuro da sociedade brasileira, que são nossas crianças. Agir intencionalmente na formação da criança pode resultar em uma criança com domínio dos conhecimentos historicamente construídos, consciente da história da sociedade, ciente do seu lugar na sociedade e ativa para acreditar e operar

mudanças sociais. Para tornar isso realidade, faz-se necessário professores qualificados e engajados para ensinar, na infância, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, esse artigo se coloca como um estímulo inicial para que professores de Educação Infantil conheçam a Pedagogia Histórico-Crítica, procurando compreender a importância desta pedagogia como um exercício de esperança e resistência. Neste contexto, a criança aprende sobre o mundo em que vive e, assim, constitui-se enquanto sujeito que sabe e que faz a diferença, faz diferente e faz as mudanças necessárias a uma sociedade mais igualitária.

Referências

ARCE, A. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Ministério da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CAMÕES, M. C.; TOLEDO, L. P. B.; RONCARATI, M. Infâncias, tempos e espaços: tecendo ideias. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 259-278.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a Barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 269-294.

GARMS, G. M. Z. Trabalho diversificado no cotidiano da Educação Infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para Educação Infantil**. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005. p. 181-204.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. [Coleção Educação Contemporânea].

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisas e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil**: Enfoques em diálogo. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 367-384.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a. [Coleção Educação Contemporânea].

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p.11-36, dez. 2014.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. [Entrevista concedida a] Newton Duarte. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p.4-12, abr./jun. 2019.

STROISCH, S. R. G. Aprender a participar: um estudo de caso sobre a participação da criança na atividade de ensino. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 163-188.

Dermeval Saviani e a necessária pedagogia de superação – uma perspectiva a partir do novo ensino médio

Samara Morais*

Introdução

O Professor Doutor Dermeval Saviani trouxe grandes contribuições para a educação brasileira. Seminarista até a década de 1970, filho de operários e participante da Juventude Católica Operária, em sua fase adulta, formou-se em filosofia e lecionou para o curso superior de educação.

As obras de Saviani contribuíram para a compreensão dialética de uma pedagogia para além da formação neoliberal. Seu trabalho foi capital e/ou principalmente na organização e na produção de ferramentas para a instrumentalização de novos atores sociais, com mais de cinquenta anos dedicados à defesa de uma educação que provoque a catarse e, conseqüentemente, a superação de diversas problemáticas sociais.

No livro *Escola e Democracia*, o autor organiza sua escrita partindo da lógica da materialidade da educação brasileira jesuítica e do movimento Escola Nova. Segundo Saviani (2007), os avanços da educação precisam ser compreendidos como um movimento hegemônico, de cunho liberal, que visava organizar a comunidade escolar dentro de uma espécie de “ordem democrática” que teria como orientação principal o apascentamento da classe trabalhadora, tendo em vista que os debates se apresentam de modo raso e nada revolucionário. Ao analisar esses embates, Saviani (2005, p. 89) observa que:

[...] em 1934, com as discussões em torno da Constituição, polarizam-se as posições no âmbito da educação entre os liberais, representados pelos escolanovistas, e os católicos, que defendiam a posição tradicional em educação. Por ocasião da primeira LDB, essa polêmica foi retomada, no final da década de 1950, assumindo novos contornos quando da discussão e votação da Constituição de 1988.

* Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense; Especialista em Políticas Públicas, com ênfase em Empregabilidade da Juventude, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Especialista em Gestão Escolar. Mestranda da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, e Pesquisadora do Grupo Lute – Lutas Sociais, Trabalho e Educação.
E-mail: pedagogasamaramorais@gmail.com

O segundo ponto a ser analisado, a partir das obras e da entrevista descrita¹, está relacionado à intencionalidade de transmutação social presente na educação crítica. É possível observar um direcionamento pedagógico para o trabalho crítico nas obras do autor, com destaque para os caminhos que os educadores devem percorrer e quais instrumentos precisam ser apropriados para esse fim (SAVIANI, 2007, p. 411-422). Além disso, há uma ênfase dos processos de aprendizagem contra-hegemônicos que incentivam aprendizagens que reverberem na catarse e fundamentalmente na superação das questões sociais.

Para Gramsci, a catarse apresenta um novo significado ao termo aristotélico, deixando de estar relacionado ao “efeito da tragédia” para descrever o processo humano da práxis política (LINGUOR; VOZA, 2017). Conforme podemos ver a seguir:

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico passional) ao momento ético político, isto é, à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (GRAMSCI, 1999 p. 314).

O movimento catártico, esmiuçado por Saviani (2007), é fundamental para a dialética. O processo catártico a partir da realidade social contribui para uma compreensão ampliada e transicional, partindo do campo da subjetividade para o campo da objetividade. Nesse contexto, o homem ontológico compreende a necessidade que possui e se organiza para dar fim à condição de “passividade social”, rompendo, assim, com uma lógica hegemônica socialmente naturalizada.

Sendo assim, para Saviani (2007), pensar em educação é pensar em ferramentas e abordagens que possam garantir o suporte necessário para a compreensão do contexto em que se está inserido, partindo de uma análise conjectural ampliada, possibilitando ao sujeito/aluno a reflexão sobre toda a historicidade política, social e econômica da sua existência. Conforme podemos ver abaixo:

Obviamente, o contexto aí é o da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, portanto, a passagem do socialismo ao comunismo que significa o advento da sociedade sem classes. Consequentemente, o Estado que fora utilizado pelo proletariado como instrumento de transição para a sociedade sem

¹ Conferência de Abertura: Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora.

classes, ao ser essa consolidada, perde a razão de ser e desaparece (SAVIANI, 2007, p. 5).

Instrumentalizado a partir das leituras gramscianas e marxistas, Saviani traz a concepção revolucionária de colocar esse professor² no centro do processo, tomando para si o papel teleológico de transmitir a história do mundo e de participar na construção dos agentes responsáveis pelo Estado de transição.

Incursões liberais sobre a escola pública

Desde a década de 1990, é observada a movimentação político-financeira de investidores na educação pública brasileira. Partindo de projeções sobre lucros/investimentos nos países latinos, as privatizações dos anos 2000 não foram superadas, a reorganização do Estado Burguês utilizou somente uma nova roupagem. Essa estratégia de reorganização permitiu o surgimento dos oligopólios³ e o acesso destes aos fundos destinados à educação e aos direcionamentos da educação do país. Influenciando nos projetos e diretamente nas políticas públicas, sendo essa atuação chancelada pelo Estado e por seus representantes (SEIKI, 2021).

A materialidade do crescimento de instituições de administração privadas⁴ do ramo educacional e da ampliação da influência dessas, nos diversos nichos de mercado⁵, corroboram com a manutenção da organização política e cultural brasileira. No caso do “novo ensino médio”, Frigotto destaca que:

[...] é parte constitutiva da manutenção e aprofundamento do apartheid social e consolida as contra reformas que rasgam a Constituição de 1988 mediante a política de liquidação do patrimônio comum dos brasileiros; o desmonte da esfera pública e de uma a uma das políticas sociais e de inclusão para diminuição da desigualdade social, da fome e da pobreza; e o aniquilamento da pesquisa científica no curto prazo pelo corte absurdo do financiamento e, em longo prazo, pelo desmonte da educação básica e universidades públicas (FRIGOTTO, 2021, p. 1).

² Sujeito, trabalhador, histórico.

³ Os oligopólios aqui mencionados estão relacionados às empresas do ramo educacional. Banqueiros e Rentistas diversos que investem nas empresas de educação na bolsa, partindo, principalmente, das projeções que apresentam sobre a educação brasileira.

⁴ Instituições de administração privada contemplam as com fins lucrativos e as que possuem a condição de não lucrativa em seus contratos sociais ou atas de fundação.

⁵ Na graduação e pós-graduação das instituições de administração privada; na formação docente, disponibilizada por empresas e consultorias diversas; E, como observamos na empiria desse ensaio, na Educação Básica.

Com a Nova Base Nacional Comum Curricular⁶ para o Ensino Médio (BNCC-EM), o currículo contará com 1800 horas para as disciplinas propedêuticas e 1200 horas destinadas aos itinerários formativos. Com esta alteração, amplia-se a oferta de disciplinas voltadas para os eixos de interesse e de disciplinas voltadas para a melhor aderência ao mercado de trabalho, diferentemente das 2400 horas previstas para os três anos do currículo regular anterior. A BNCC-EM indica que:

[...] decisões pedagógicas estratégicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências [...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores [...] considerando assim a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e da qualificação para atuar com perspicácia no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

No território Catarinense⁷, o Novo Ensino Médio – NEM materializa as Dimensões da Disciplina Projeto de Vida em três eixos: o primeiro relacionado à dimensão pessoal, “autoestima”, “subjetividade”, “identidade” e “interesses pessoais”; no segundo eixo é abordada a “dimensão cidadã”, “coletividade”, “responsabilidade socioambiental” e “participação comunitária”; já no último eixo, observamos o destaque para a dimensão profissional que se organiza em desenvolver “habilidades técnicas” e comportamentais, além da orientação sobre a “escolha profissional”, reflexão acerca das “experiências” e “oportunidades” dos adolescentes, jovens e adultos (CEE – 2020, p. 58).

Muitas são as contradições presentes no NEM. Além das apresentadas anteriormente, temos, segundo (LEHER, 2017):

[...] “Um retrocesso da formação integrada”; “Um retorno das políticas escolares pré-constituição de 1988”; “Uma profissionalização simplória e precoce”; “Uma suposta igualdade de recursos formativos completamente diferentes”; “Aumento do exército de reserva”; “Compartilhamento de um mundo hostil à mudança social”; “Semelhanças com o projeto da ditadura empresarial-militar brasileira, MP n. 746/2016”.

⁶ Surgida a partir da MP 746/2016.

⁷ Caderno 1 do Conselho Estadual de Educação.

Tal situação foi explicitada pelo autor (LEHER, 2017) como uma formação profissional precoce e descaracterizada do campo das ideias sociais. Como uma “Educação Moral e Cívica⁸ ressignificadas”.

Para Saviani, a educação da classe trabalhadora precisa ser pautada em uma outra concepção, uma concepção relacionada à formação humana e integral desse sujeito, conforme podemos observar abaixo:

Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (SAVIANI, 2010c, p. 426).

Além das fragilidades que surgem a partir da influência do empresariado nacional sobre o currículo flexível e seus nichos de financeirização da educação, observamos, também, a relação do Estado com as constantes investidas sobre a carreira docente. Com a flexibilização das novas contratações, surgem novos atores no espaço social escolar, os profissionais de “notório saber⁹”, isto é: qualquer trabalhador que tenha atuado na educação, seja ela social, complementar, socioeducativa e/ou que tenha experiências laborativas práticas nas novas disciplinas, também poderá atuar no espaço escolar na condição de professor. Isto é: padres, pastores, analistas de recursos humanos, administradores, engenheiros, quando tiverem experiência e conhecimento sobre a disciplina itinerante, poderão atuar ministrando aulas na escola de administração pública.

Nesse processo dialético, o projeto educacional de formação previsto no NEM representa uma reforma da Escola de Administração Pública para atender aos interesses do bloco histórico¹⁰ atual, que podemos brevemente materializar como os membros dirigentes de igrejas e fundações, latifundiários, agroindustriais, comerciais

⁸ A disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) foi obrigatória na política curricular brasileira durante o período da Ditadura civil-militar, a partir do Decreto-Lei n. 869 (BRASIL, 1969), a EMC foi responsável por disseminar valores ideológicos liberais que tinham como propósito a coesão com o pensamento da elite do período.

⁹ A Lei 13.415/2017.

¹⁰ Expressado no Dicionário Gramsciano de Guido Lingori & Pasquele Voza (2017).

internacionais, militares e suas heterogêneas gamas de interesses financeiros e políticos (BOURSCHEID, 2006).

O NEM é, portanto, reconhecido nesse processo histórico como um avanço neoliberal de múltiplas e estratégicas frentes. Foram resumidas, neste ensaio, as estratégias de esvaziamento crítico do currículo; os ataques sobre a carreira docente e principalmente sobre a organização política e social nacional, cujo projeto deixa claro o fortalecimento e a preconização do pensamento burguês.

Modus operandi

No materialismo sistematizado por Marx, percorrido por Gramsci e pedagogicamente documentado por Saviani, a superestrutura ideológica é compreendida como a organização dos blocos históricos dominantes para além da relação econômica. Seus objetivos sobrepujaram o lucro, a política e a cultura.

[...] não foi outro o comportamento do próprio Marx que, em 1848, ao se engajar na luta política dos trabalhadores na Alemanha não se negou a participar do Movimento Democrático sob a condição, porém, de deixar sempre explícita a diferença entre a perspectiva proletária e aquela dos burgueses e pequeno burgueses progressistas (SAVIANI, 2007, p. 8).

A práxis do sistema capitalista age a partir da construção de teorias que se organizam para a manutenção da relação antagônica das classes. Para Saviani (2007), esse conjunto de teorias, quando intencionalmente organizadas, apresentam um perverso viés ideológico, pois tais concepções, quando estruturadas em “rituais”, passam a possuir “existência material”.

Nesse movimento de materialidade da superestrutura, configuramos a escola como um potente “braço” do Estado burguês que, atuando em consonância, passa a compartilhar práticas que privilegiam a classe dominante. A isso conceitua-se Aparelho Ideológico Escolar (SAVIANI, 2007, p. 24-26).

Diante desse processo de incursão na formação escolar da classe trabalhadora, o bloco histórico compromete-se diretamente com o nível de organização, pois o sujeito, quando esvaziado da compreensão de sua historicidade, naturaliza as contradições do sistema capitalista, permitindo, assim, um processo de reorganização ainda mais sistêmico. Conforme podemos ver a seguir:

Contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Mais do que isso: todas as práticas escolares, ainda que contenham elementos que implicam um saber objetivo (e não poderia deixar de conter, já que sem isso a escola não contribuiria para a reprodução das relações de produção). São práticas de inculcação ideológica. A escola é, pois, um aparelho ideológico, isto é, o aspecto ideológico é dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Consequentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa. Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar, a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária (SAVIANI, 1999, p. 37).

A partir das contradições¹¹ que o próprio capitalismo possui, os seus intelectuais constroem propostas diversas a fim de se perpetuarem na relação de trabalho e de valor, em uma condição favorável à manutenção dos privilégios da classe dominante. Justamente por isso, as movimentações passam a ocorrer a partir das necessidades do empresariado e não da população em geral. Para a classe trabalhadora, a responsabilização recai ainda mais intensificada nos períodos de crise, sendo esses privilegiados momentos para o surgimento de conceitos que justificam a “plataformização”, a “uberização” (ANTUNES, 2020) e o acúmulo de funções e ausências de seguridades.

Diante do exposto, e concordando com o que destaca Hoeveler (2019), ao invés de um projeto que supere o abismo de uma sociedade dividida em classes, as políticas de Estado intensificam as fragilidades das relações de trabalho e a exploração do trabalhador.

A assessoria do Banco Mundial aponta em seu relatório três recomendações políticas para a educação brasileira: 1) Avaliar os alunos a partir de uma escala homogênea nacional¹², estimulando a competitividade e as “escolhas políticas nacionais”; 2) Intensificar a superexploração do trabalho docente através da abertura da escola para a contratação de novos profissionais para o magistério. “Adaptando um treinamento de professores e reforçando a qualidade por mentores” (p. 1); 3) Mobilizar a sociedade para uma “reforma política educacional”, garantindo para essa parceria a

¹¹ O conceito de contradição aqui expressado se organiza a partir da compreensão Marxista que os proprietários dos meios de produção se instrumentalizam ad aeternum para a extração de mais valor (não pago), mesmo que isso determine a miséria e consequentemente a “queda tendencial de lucro”.

¹² Neste caso, podemos apresentar o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, cuja avaliação é feita somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

possibilidade de atuação em todas as etapas e execução dos projetos (BANCO MUNDIAL, 2017).

A participação do empresariado nas decisões das políticas curriculares brasileiras por si só deveria fragilizar o processo e a execução do NEM. Entretanto, esse movimento não só ocorre como ainda se organiza para que o empresariado também execute, avalie e intermedie/fabrique materiais didáticos e recursos tecnológicos. O protagonismo publicitado é, na verdade, um produto rentável e altamente político que define, em seus coletivos de poder e operação, quais disciplinas serão oferecidas para os jovens nesse novo currículo itinerante.

O processo de formação não se dá na aniquilação do processo de aprendizagem, pois o trabalhador é parte fundamental da economia e precisa estar instrumentalizado para o desenvolvimento das suas funções laborativas, mas é no processo de formação desse ser ontológico que o Estado expõe a sua estratégia de perpetuação das condições exploratórias. A prática do Estado, nesse cenário, se daria profundamente na condição de alienação, de esvaziamento e principalmente de dominação (MARX, 1987).

Com uma modificação significativa nos currículos, observamos os desdobramentos do sistema que visa responsabilizar a escola, a equipe pedagógica e o indivíduo acerca da empregabilidade e da sua não empregabilidade futura, sendo esta (con)formação a expressão da pedagogia do capital. Diferentemente da formação unitária proposta pelo autor. Conforme podemos ver em Saviani (1989, p. 1-2), a seguir:

[...] Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina o grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Em um segundo, o trabalho é princípio educativo na medida que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade, no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, na medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho, trabalho pedagógico. Inspirado nas reflexões de Gramsci do trabalho como princípio educativo da escola unitária, procurei delinear em diferentes oportunidades uma proposta de escola unitária de formação geral [...].

No escopo material/bibliográfico deste ensaio, o cenário do empresariamento da educação no Novo Ensino Médio atua como um plano de ação com propostas claras de extração de valor. Não se tratando somente da venda de computadores, livros e apostilas, nem mesmo da oferta dos cursos de pós-graduação e graduação. Esse movimento tampouco se encerra na formação docente, nas paradas pedagógicas, nas

palestras e *workshops*. Com o NEM, o Estado responde à miséria atual da classe trabalhadora, ampliando o processo de mercadorização da educação na educação pública, isto é, transferindo conscientemente ainda mais recursos públicos para as instituições/empresas de administração privada, fragilizando o currículo e ainda mais o futuro presente dos trabalhadores.

A intrínseca relação do Estado Brasileiro com o capital internacional não apresenta nenhuma relação ganha-ganha¹³, pois, além da formação simplória profissional disponibilizada para os adolescentes, jovens e adultos, e da constante fragilidade imposta para o magistério, o Novo Ensino Médio também encaminha para o país um cenário de endividamento¹⁴ internacional sem precedentes.

Saviani e prática social final

Saviani não apresenta como materialidade de pesquisa um currículo escolar para a práxis da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), mas parte da compreensão de que as disciplinas não podem ser tratadas de forma isolada ou descontextualizadas. As propostas pedagógicas precisam ser organizadas de modo a instrumentalizar o aluno para a compreensão do todo, introduzindo como orientação uma concepção analítica do mundo, isto é: não reprodutivista.

Para o autor da PHC, o docente escolar precisa se organizar para uma abordagem pedagógica cujo fim é a superação, porque aqui o papel é o de intermediário ativo e participativo no sentido dialético, ou seja, como um processo que precisa ser compreendido para ser historicamente superado, conforme já citado.

Se no Ensino Fundamental a relação é implícita e indireta, no Ensino Médio deverá ser tratada de maneira explícita e direta, relacionando as disciplinas e orientações para uma (con)formação para o trabalho. Segundo Saviani (2021, 1:11:38), “[...] Se a principal substância de valor é o trabalho e esse trabalho demanda tempo de vida da classe trabalhadora”, é fundamental que a classe trabalhadora compreenda os “desdobramentos” históricos da sua categoria.

¹³ Provérbio agudo que costuma ser utilizado no meio empresarial para conceituar uma negociação boa para os dois lados.

¹⁴ Segundo a página oficial do Senado brasileiro, cuja atividade legislativa prevista para o “Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio, Mensagem nº 19, de 2018 (BRASIL, MSF nº 19, 2018).”, tem em seu teor um acordo de **empréstimo** entre o MEC - Ministério da Educação e o BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, no valor de 250 milhões de dólares, sendo parte desses recursos destinados à “contratação de consultorias de alto nível” para o Novo Ensino Médio, tratando-se de um elaborado projeto de manutenção dos antagonismos de classe. De modo que sua organização compromete a empregabilidade, a relação de trabalho e a seguridade da classe trabalhadora.

Sobre a PHC e as políticas curriculares, temos:

Não podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica concorde com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, mas podemos afirmar que essa pedagogia não desconsidera a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas, na linha do que Saviani chamou de momento analítico. Tomando como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese (MALANCHEN, 2016, p. 31).

Imaginemos um professor de História em uma aula sobre Canudos. Para esse planejamento, ele precisará organizar a temática a partir dos saberes concretos da turma, que podem ser sobre a miséria, sobre a utopia ou até mesmo sobre a condição de moradia. O educador, ciente desse escopo, caminha para a problematização, podendo criar seções através das seguintes perguntas: por que a República e os fazendeiros se propuseram a dizimá-los? Quais ofensores sociais possuíam? Pode-se partir da vivência desse aluno para a mediação do conhecimento abstrato. Constrói-se, assim, um movimento catártico de apropriação desse conteúdo e de análise. Nesse contexto, o professor é início, pois provoca. É o meio, porque medeia essa pesquisa e essa relação com o mundo. E é o final, pois se retroalimenta desse conhecimento e desse processo de sistematização para os alunos¹⁵. Dessa forma, o professor acaba organizando e reorganizando as ferramentas e abordagens para a materialização da PHC e para a superação da divisão social do trabalho.

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

A PHC tem como cerne vislumbrar a efetivação das transformações sociais, não resumindo a escola à condição de problematizadora dos processos históricos, mas, também, corresponsabilizando-a para o rompimento necessário da reprodução das condições sociais impostas pela classe dominante.

¹⁵ Podendo expandir para a discussão sobre o surgimento das periferias, tendo em vista que os soldados de Canudos ficaram aguardando providência. Com o calote, acampam com suas famílias atrás do comando militar nacional (Rio de Janeiro), surgindo, a partir desse golpe, o Morro da Providência.

Aprofundadas acerca da realidade/necessidade de instrumentalização humana, as disciplinas regulares curriculares no NEM perdem espaço para as formações da "moda", da subempregabilidade e da subserviência, materializando a concepção de escola burguesa e antidemocrática. Essa, no que lhe concerne, é apaziguadora e perversa, pois massifica a formação humana, de modo a alimentar as necessidades do empresariado. Nessa lógica, a escola contribui para a criação de um exército de trabalhadores hábeis, competentes e baratos para o desempenho das funções mais elementares da sociedade capitalista mundial.

Conclusão

No apanhado documental brevemente exposto aqui, dialogamos sobre a Escola, sobre o Estado burguês e a ação curricular não linear da privatização da educação nacional. Entretanto, para a catarse proposta nesse ensaio, optou-se por uma construção dialética, partindo-se do campo material apresentado. Dessa forma, apresentou-se, brevemente, a historicidade do avanço do movimento do empresariado sobre a educação brasileira; abordou-se a ótica do emparelhamento com os interesses do empresariado nacional e internacional; e especulou-se sobre as alternativas possíveis a este cenário, apresentadas por Saviani ao longo das obras pesquisadas.

Esse processo epistemológico conclui, portanto, que o Estado é responsável pela sistematização, publicização e execução de pseudossoluções das contradições do sistema capitalista. Essas estratégias são percebidas para além do campo pedagógico e para além do lucro.

O bloco histórico atual, sendo a materialidade desse Estado burguês, é o responsável pela construção do pensamento hegemônico e pela construção dos arquétipos condicionantes da manutenção desses alunos à condição de subserviência, de exploração e principalmente do conformismo com o mercado e com as relações de trabalho em um futuro próximo.

Diante desta análise, Saviani torna-se, então, um autor base para a construção de uma dialética de combate, de uma formação contra-hegemônica, voltada, principalmente, para a instrumentalização dos agentes que condicionarão esse processo de ruptura e transição. Constitui-se, portanto, uma abordagem dialética contemporânea, necessária para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para pensar as políticas curriculares da educação da classe trabalhadora.

Referências

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial adverte a respeito da “crise da aprendizagem” na educação global**. Wordbank. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/09/26/world-bank-warns-of-learning-crisis-in-global-education>>. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Decreto-lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. **Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências**. Brasília-DF, 1969.

BRASIL, 2018. Conselho Nacional de Educação. Portaria nº 1.348. **Diário Oficial da União**, 17 dez. 2018, Seção 1, p. 33.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Análise O “novo ensino médio”: traição à juventude que frequenta a escola pública. **Reportagem Brasil de Fato**, 05 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/11/05/analise-o-novo-ensino-medio-traicao-a-juventude-que-frequenta-a-escola-publica>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Edição Organização Brasileira, 1999.

HOEVELER, R. C. O Conceito de Aparelho Privado de Hegemonia e seus Usos Para a Pesquisa Histórica. **Práxis e Hegemonia Popular**, v. 5, p. 145-159, 2019.

LEHER, Roberto. **Uma Etapa Crucial da Contrarreforma**. 3. nov. 2016.

MALANCHEN, Julia. **O Trabalho Pedagógico Nas Disciplinas Escolares**: Contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. 1. ed. eletrônica. 2016.

MARX, Karl. **O Capital I**. Editora Nova Cultural, 1985. v.1, p. 43-78.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: História Crítica do Pensamento Econômico. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

LINGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. **Dicionário Gramsciano**. Editora Boitempo 2017.

MOTTA, Vânia; ANDRADE, Maria Carolina. Base Nacional Comum Curricular E Novo Ensino Médio: Uma Análise À Luz De Categorias De Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP: v. 20, p. 1-26.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. A formação humana na perspectiva histórica-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

Pesquisas em Educação: outros diálogos com os clássicos

Dermeval Saviani e a necessária pedagogia de superação – uma perspectiva a partir do novo ensino médio

DOI: 10.23899/9786586746198.19

SAVIANI, Dermeval. **Conferência de Abertura:** Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. 23 nov. 2021. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=9ND6qIoswLA>>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. CEE. 2020. p. 20-58.

SEKI, Alan. **Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018)**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. 2021, p. 48-71. Disponível em:

<<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43866>>. Acesso em: 28 nov. 2021.

Implicações e tendências da “Escola S”: a reconstrução do tecnicismo

Paulo Fernando de Castro*

Apresentando algumas aproximações da temática

Nesse ensaio, tenho como proposta identificar e desvelar, tanto nos aspectos enunciativos como ilustrativos, as propagandas da Escola S do Senai-Florianópolis/SC, referentes ao “Novo” Ensino Médio, tendo como base Libâneo (2002) e Saviani (2008).

Para isso, foi necessário contextualizar as seguintes propostas: as características da sociedade de ilusão; a Escola S e sistemas S. Apresentar a tendência da reconstrução do tecnicismo, que aqui podemos chamar de Neoprodutivismo/Neotecnicismo do século XXI, e da Educação tecnicista do período da ditadura militar, desde a segunda metade da década de 1960 da História da Educação brasileira. E, por fim, abordar as habilidades e competências que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Ensino Médio) se ocupa.

Diante disso, apresento duas seções como organização do trabalho. Na primeira seção, destaco a contextualização anteriormente mencionada. Na segunda seção, são apresentados os objetivos alcançados através da análise de algumas propagandas selecionadas e numeradas para aparecer como se fossem “manuais técnicos”. As propagandas veiculadas nos ônibus de Florianópolis-SC, em novembro de 2021, foram extraídas do site da Escola S Senai. A investigação se pauta na Escola S Senai dos “sistemas S” e sua ideia propagada de “livre escolha”. O estudante poderá optar por um dos dois percursos itinerários formativos de formação profissional, com trajetória de 3 anos: “STEAM”¹ ou curso técnico concomitante ao Ensino Médio.

Para tanto, na primeira seção, que chamo de Contextualização, trago reflexões sobre a pedagogia das competências, ou pedagogia do “aprender a aprender”, através da obra de Newton Duarte - “Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?

* Mestrando em Educação pela UDESC. Especialista em Ensino Integrado de Filosofia e Sociologia pelo IFSC. Graduado em Filosofia e Sociologia pela UNITAU. Escritor de 5 obras de literatura Infanto-Juvenil, registrado no ISBN. Roteirista de curta-metragem - 1 obra registrada no ISBN.
E-mail: filosofopaulocastro@gmail.com

¹ STEAM da Escola S Senai, inspirado no movimento nos EUA, itinerário de aprofundamento com 40% de carga horária com seis unidades curriculares, que são: robótica; *DesignThinking* e empreendedorismo; *Biohacker*; fabricação digital e modelamento geométrico; mídias digitais e aplicativos e games. Disponível em: <<https://escola-s.com/ensino-medio/>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação”. Além disso, contextualizo a pedagogia tecnicista da segunda metade da década de 1960, do período da ditadura militar como fonte Histórica da Educação brasileira, e, também, o Neotecnicismo do século XXI. Contextualizo ao trazer alguns pontos importantes das competências e das habilidades que constam na BNCC (2020), que traz a ideia de empregabilidade, racionalidade e eficiência para preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Como fechamento dessa seção, apresento algumas características do sistema S, que consta no site da Escola S Senai, com sua proposta curricular pautada no que se apresenta como base à ideia de aprender a fazer (“mão na massa”). E, de forma coerente e coesa, conjunto a prática e os conhecimentos adquiridos na construção de projetos, aliados com os recursos tecnológicos com toda a preparação de auxílios de recursos materiais e estruturais.

Na segunda seção, a qual chamo *Dialogando e criticando*, apresento alguns enunciados e ilustrações extraídos das propagandas da Escola S Senai “Novo” Ensino Médio, com o atual olhar analítico para o Neotecnicismo/Neoprodutivismo do século XXI. Proponho tensionar como movimento dialógico e crítico, ao investigar o currículo em concordância com as habilidades e competências que a BNCC apresenta, prometendo que os discentes terão um percurso completo. Pensando nisso, trago dois pensadores da pedagogia, Libâneo (2002) e Saviani (2008), para dialogar e criticar um novo cenário que se apresenta na contemporaneidade. Assim, ratificado pelas vigentes políticas educacionais sendo pano de fundo das Pedagogias hegemônicas.

Na conclusão, apresento de forma clara e direta a tendência pedagógica Neotecnicista da proposta curricular da Escola S Senai que *desvela* a ideologia neoliberal capitalista. A ideia que me parece ser é de empregabilidade vinculada à capacidade individual do trabalhador(a) qualificado(a) de forma eficiente e sai como uma forma (produto), conforme as duas imagens abaixo, para os diversos propósitos do mercado. Deixo em aberto, tanto as ilustrações presentes no site da Escola S Senai para futuras análises e, também, com possibilidades de futuras produções com estudos voltados aos aparelhos hegemônicos, amparados em Gramsci, as ideias sobre a produção em séries do capitalismo científico.

Figura 1 – Tendência Pedagógica Tecnicista



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=tecnicismo+imagens>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Contextualização

Nessa seção, busco, brevemente, expor de forma clara a contextualização da sociedade de ilusão de Newton Duarte, de acordo com sua obra *“Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação”*.

As ilusões da sociedade de conhecimento estão relacionadas com as pedagogias de competências do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008). O pedagogo fala do seu quarto valorativo que o indivíduo precisa estar preparado para os processos de mudanças. Ele diz que a educação é pautada em uma sociedade dinâmica, em conhecimentos provisórios devido à transmissão a ser acelerada e é necessária a atualização a cada processo constante de formação que o mundo contemporâneo exige. Fonseca (1998 *apud* DUARTE, 2008, p. 11) afirma que “[...] o êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas”. Assim, a sociedade de ilusão do conhecimento que, por si só, é uma ilusão ideológica capitalista da sociedade contemporânea, tem a ideia do neoprodutivismo pelo viés comunicativo, uma provocação das cinco ilusões apresentadas pelo pedagogo como ideias críticas.

Sobre o Tecnicismo, enquanto movimento, aparece nos Estados Unidos durante a segunda metade do século XX. No Brasil, surge a partir do golpe militar em 1964, implantado na segunda metade da década de 1960, influenciado, principalmente, pelas correntes positivistas de Comte e behaviorista de Skinner. Desde o início da década de 70, passando a ser considerada a Pedagogia Oficial, sua tendência tecnicista cresceu

com características próprias, sendo notória nas bibliografias adotadas nos concursos públicos para atuação no magistério. Foi notória a percepção de que as publicações pedagógicas tecnicistas obtiveram um crescimento considerável. Assim, conforme ele disse (GHIRALDELLI, 2001, p. 178):

[...] surge a escola tecnicista, de origem norte americana, com os aspectos organizacionais do sistema de ensino, também, extensão dos processos organizacionais da indústria, voltada para a eficiência, produtividade e racionalidade, preparando mão de obra que pudesse ser aproveitada pelo mercado de trabalho e pelo exército, adequando o ensino com a proposta econômica e política do período do regime militar.

E sobre a reestruturação do Tecnicismo, chamado de Neotecnicismo do século XXI, é pautado por uma equipe do grupo do Banco Mundial que é liderada por Rita K. Almeida (Economista Sênior) e Truman G. Packard (Economista Líder). Com o Instituto Ayrton Senna, titular da Cátedra professor Ricardo Paes de Barros e junto com Insper, São Paulo, na temática Competências e Empregos. As perspectivas para os jovens e seus engajamentos para enfrentar os desafios da produtividade no Brasil, a partir disso, aliados à ideia educacional via MEC, surge no âmbito escolar a proposta com ideia de um contexto neoprodutivista/neotecnicista de competências e habilidades. O mundo do empreendedorismo, nos currículos escolares, para produzir mão de obra qualificada e eficiente para o mundo do trabalho.

A BNCC (2020) do Ensino Médio se ocupa, em suas competências Gerais de Ciências Humanas, os seguintes verbos no infinitivo: Valorizar e utilizar; Exercitar; Valorizar e fruir; Utilizar; Compreender, utilizar e criar; Valorizar; Argumentar; Conhecer-se, apreciar-se e cuidar; Exercitar e Agir. Com 6 verbos no infinitivo, as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, que são: Analisar; Analisar; Analisar; Analisar; Identificar e Participar. Com 32 códigos de Habilidades para os 1º, 2º e 3º anos, e também os verbos no infinitivo identificando as Habilidades de cada código. Exemplo: EM13CHS101 = Identificar, analisar e comparar fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Voltados para cada componente curricular específico de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

O Ensino Médio da “Escola S” com seu “sistema S” propõe um novo jeito de aprender e ensinar; é o que pretende, fundamentado nas necessidades da sociedade do século XXI e do mundo do trabalho atual. E marca como sendo o pioneiro na proposta

do “Novo” Ensino Médio. O que percebemos, em sua proposta curricular, junto à formação geral, é que os discentes podem aprofundar-se na área que mais gostam. Podem optar por umas das áreas do conhecimento do Itinerário “STEAM” ou complementar o diploma com um Curso Técnico, por meio do Itinerário de Formação Profissional.

Ficaria da seguinte forma: No 1º ano, “mundo do trabalho”, terá formação geral de 800 horas + curso técnico de 200 horas, visando o estudante a estimular o autoconhecer, identificar as possibilidades e criar um projeto de vida e carreira. No 2º ano, começam as disciplinas técnicas junto com a do ensino médio de formação geral de 600 horas + curso técnico de 400 horas, assim, o estudante inicia o itinerário escolhido junto com as disciplinas de formação geral. No 3º ano, conclui o ensino médio integrado de formação geral de 400 horas + curso técnico de 600 horas, o estudante adquire a certificação integrada: Ensino Médio + aprofundamento “STEAM”, equivalente a 40% da carga horária do curso, com 6 unidades curriculares, que são: Robótica; mídias digitais; aplicativos e games; Biohacker; DesignThinking e empreendedorismo e fabricação digital e modelamento geométrico; e, de “brinde”, projetos livres. Concluindo, assim, 1200 horas de curso técnico e 2000 horas de formação geral, totalizando 3200 horas.

Dialogando e criticando

Nessa seção, trago dois pensadores da pedagogia, Libâneo e Saviani, para dialogar e criticar a tendência neotecnicista/neoprodutivista da Escola S Senai-Florianópolis/SC. A partir da minha observação empírica das propagandas veiculadas nos transportes públicos em circulação da cidade de Florianópolis/SC, em novembro de 2021, percebendo que as imagens e os enunciados da propaganda têm uma peculiar forma de conquistarem os novos discentes, como ingressantes em uma escola que está de acordo com a realidade e os interesses do mundo do trabalho. Não está explícita a “ilusão” que os novos ingressantes acreditam que sairão desta escola com uma formação completa, mas o que seria o completo? Teria garantia de sua vaga no mercado de trabalho?

Uma das propagandas traz as imagens de um jovem e uma jovem estudantes, brancos, sorridentes e com aspecto típico de um catarinense. Os enunciados afirmam que o estudante pode escolher seu itinerário formativo com garantia de trabalho profissional, isto é, a propaganda mostra uma falsa felicidade de conquista de sucesso profissional. Conforme consta nas propagandas extraídas do site da instituição e que remetem à ideia da reconstrução tecnicista. A reconstrução parte da ideia à tendência

pedagógica liberal tecnicista na História da Educação brasileira, da segunda metade da década de 1960, imbricado na proposta da BNCC do Ensino Médio na contemporaneidade, nas questões de competências e habilidades 'linkadas' às tecnologias atuais.

Contudo, intercalo as 6 propagandas² com as críticas fundamentadas nos autores da pedagogia crítica, mencionados ao desvelar ponto a ponto, o que os enunciados e, no final, as ilustrações explicitamente querem dizer o que reflete o currículo apresentado pela Escola S Senai.

Propaganda nº 1: “O Ensino Médio da Escola S é pautado em um novo jeito de aprender e ensinar, fundamentado nas necessidades da sociedade do século XXI e do mundo do trabalho atual”

Essa propaganda traz a proposta fundamentada na ideia do tecnicismo, como o “aprender a fazer”, que é uma forma de qualificar o discente para o mundo do trabalho do século XXI e está “pautado em um novo jeito de aprender e ensinar”. Tal proposta remete que a didática do professor está direcionada para uma instrumentalização de suas práticas pedagógicas alinhadas com a ideia de competências e habilidades que a BNCC se fundamenta, direcionando a forma como o professor leciona de maneira técnica.

Para Libâneo (2002, p. 23), a tendência liberal tecnicista:

[...] subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão de obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (treina cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas.

Para Saviani, o tecnicismo é uma pedagogia tecnicista, direcionada para a ideia pautada em um novo jeito de aprender e ensinar, de forma eficiente e produtiva, nas práticas do “aprender a fazer”:

² Disponível em: <<https://escola-s.com/ensino-medio/>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico, com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes (SAVIANI, 2008, p. 13).

Propaganda nº 2: “Os alunos podem aprofundar-se na área de que mais gostam, optando por umas das áreas do conhecimento do Itinerário STEAM ou complementar o diploma com um Curso Técnico, por meio do Itinerário de Formação Profissional”

A próxima propaganda vem trazendo como informação a ideia de escolha, uma outra ilusão do estudante, ao optar pelo itinerário que deseja. O discente tem como opções de cursar mais de uma proposta disponível pela escola S-Senai, porém já está direcionado pelo currículo do curso da própria escola apenas aquilo que consta no site, ou seja, dois itinerários do Ensino Médio integrado. Essa descrição nos remete ao que Libâneo destaca quando afirma que:

No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência (LIBÂNEO, 2002, p. 23).

Neste mesmo sentido, o autor, aqui, alerta-nos que a pedagogia tecnicista é direcionada exclusivamente para uma racionalidade, eficaz e produtividade para as demandas do mercado de trabalho. Espera-se que o trabalhador se adapte às condições do trabalho e do mercado e, para tanto, Saviani nos diz sobre a tendência da pedagogia tecnicista:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto

é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada (SAVIANI, 2008, p. 13).

Propaganda nº 3: “Metodologia criativa, conectada ao mundo real, com ênfase em ciência, tecnologia, raciocínio lógico e conhecimentos significativos para a vida”

A propaganda acima mencionada vem com um enunciado que está direcionado tendenciosamente, ao mostrar como a técnica permeia todo o currículo e direciona a instrumentalização das práticas pedagógicas técnicas do professor. Mostrando, mais uma vez, a ilusão que o discente vai ter quando entender que o percurso formativo é restrito apenas à prática do “aprender a fazer”. Um curso alinhado à tendência tecnicista, sem respaldo crítico para sua vida de estudante. Para isso, Libâneo comenta sobre os métodos de ensino do tecnicismo:

Consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. Se a primeira tarefa do professor é modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, a principal é conseguir o comportamento adequado pelo controle do ensino; daí a importância da tecnologia educacional. A tecnologia educacional é a “aplicação sistemática de princípios científicos comportamentais e tecnológicos a problemas educacionais, em função de resultados efetivos, utilizando uma metodologia e abordagem sistêmica abrangente (LIBÂNEO, 2002, p. 30).

E, com o mesmo viés, Saviani fala sobre a pedagogia tecnicista voltada para a metodologia do aprender a fazer, no sentido das competências e habilidades:

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. [...] na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão (SAVIANI, 2008, p. 14).

Propaganda nº 4: “Colocar a “mão na massa”, criando e desenvolvendo projetos, construindo protótipos inovadores e utilizando a criatividade combinada com tecnologia para a resolução de problemas”

O aprender a fazer realmente é traduzido na prática “mão na massa” da pedagogia tecnicista, que foi bem colocada pelos autores da pedagogia crítica Saviani (2002) e Libâneo (2011). Há crítica às outras propagandas mencionadas anteriormente, mas esta realmente volta-se para a preparação de mão de obra qualificada e eficiência para o mundo do trabalho. Para isso, Libâneo faz a crítica à pedagogia tecnicista e como prática de instrução sobre:

O essencial da tecnologia educacional é a programação por passos sequenciais empregada na instrução programada, nas técnicas de microensino, multimeios, módulos etc. O emprego da técnica instrucional na escola pública aparece nas formas de planejamento em moldes sistêmicos, concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, operacionalização de objetivos, uso de procedimentos científicos (instrução programada, audiovisuais, avaliação etc., inclusive a programação de livros didáticos) (LIBÂNEO, 2002, p. 31).

Uma forma de pedagogia tecnicista para cumprir o ato disciplinar nas rotinas do processo de montagem em série das empresas do modo fordista, a qual é voltada para uma proposta de eficiência e produtividade que Saviani nos diz que:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade (SAVIANI, 2011, p. 439).

Propaganda nº 5: “Nos projetos de aprendizagem, sejam individuais ou em grupo, os estudantes são instigados a desenvolver o senso crítico, elaborando a resolução de questões que propiciem a leitura da realidade, integrando a formação geral com a formação técnica e profissional”

Sobre a propaganda acima: como o senso crítico pode ser desenvolvido a partir do ensino-aprendizagem de forma técnica das questões que estão contempladas pelo currículo da Escola S-Senai? E como a prática de aprendizagem leva os discentes a estarem se preparando para uma formação profissional e geral, adequada ao mundo do trabalho, sem levar em conta sua realidade de mundo? Para essas questões, Libâneo comenta a pedagogia tecnicista sobre a aprendizagem no ensino como processo de condicionamento que nos leva:

As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho: o bom ensino depende de organizar eficientemente as condições estimuladoras, de modo a que o aluno saia da situação de aprendizagem diferente de como entrou. Ou seja, o ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos (LIBÂNEO, 2002, p. 32).

Para Saviani, ao fazer a crítica à pedagogia tecnicista sobre a aprendizagem de modo a funcionar como um sistema fabril fragmentado que:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como com a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2008, p. 16).

Propaganda nº 6: “Por meio do diálogo, da argumentação e da reflexão, as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas e atividades práticas do Ensino Médio da Escola S proporcionam uma visão de mundo empreendedora, formando cidadãos com consciência de coletividade e capacidade de gerar impacto positivo para a sociedade”

Pelo que podemos entender na propaganda de nº 6, ela, em si, já apresenta uma contradição em seu enunciado. Entre reflexão, diálogo e argumentação com

habilidades e competências, que são definidas pelo currículo e pela BNCC como parâmetros que o professor deve seguir. Através de sua didática, que está pré-elaborada pelo “manual” técnico, sem a sua interferência reflexiva, mas, sim, com a mediação com seus discentes, uma formação que visa, puramente, o mundo do trabalho do capital, o empreendedorismo. Diante disso, Libâneo comenta que:

O professor administra as condições de transmissão da matéria, conforme um sistema instrucional eficiente e efetivo, em termos de resultados da aprendizagem, o aluno recebe, aprende e fixa as informações. [...] A comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p. 31).

Diante disso, Saviani comenta sobre as palavras muito empregadas na pedagogia tecnicista, que são: eficácia, habilidades e competências.

Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. [...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado (SAVIANI, 2011, p. 441).

O que percebemos diante dessa seção *Dialogando e Criticando*, entre os pedagogos, foi a forma como contribuíram para *desvelar* o que escondiam, de forma oculta ou implícita, os enunciados das seis propagandas. O futuro estudante não atentaria para uma possível decepção sobre a ilusão de que a escola propõe a garantir o sucesso profissional no mundo do trabalho. E fazendo escolhas de alguns dos itinerários, que na verdade são apenas dois, como vimos, uma instrução determinada pelo currículo do sistema S da Escola Senai. O verdadeiro “manual” técnico de “mão na massa”, ou melhor, aprender a fazer, exemplificado pelas imagens abaixo.

Como diria Saviani (2011, p. 59), ao criticar o neoprodutivismo, “[...] a teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica”.

Figura 2 - Imagem Ensino Médio Integrado da Escola S



Fonte: Disponível em: <<https://escola-s.com/ensino-medio/>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

Conclusão

A hipótese trabalhada no ensaio *desvela* a ideologia neoliberal capitalista e a ideia de empregabilidade vinculada à capacidade individual do trabalhador(a) qualificado(a) de forma eficiente e saindo como uma forma pronta (produto) para os diversos propósitos do mercado. O que nos chama a atenção é a não possibilidade de desenvolver no estudante o senso crítico, o diálogo reflexivo e a argumentação durante o processo de ensino-aprendizagem. A tendência pedagógica tecnicista seria prevalecer a importância da técnica através do aprender a fazer (“mão na massa”). A instrumentalização dos conteúdos evidentes no currículo, posto pelas propagandas da Escola S Senai/Florianópolis, os quais os enunciados e/ou as imagens ora estão explícitos sobre a proposta técnica da escolha dos itinerários formativos, ora estão implícitos ou ocultos, não revelados sobre a ilusão (dentro de uma sociedade) de “conquista” no mercado.

Vejo como possibilidades futuras produções de pesquisadores em Educação, com estudos voltados aos aparelhos hegemônicos amparados em Gramsci e as ideias sobre a produção em séries do capitalismo científico, o qual estamos vivenciando uma época de pós-fordismo.

Referências

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados Ltda. 2008.

GHIRALDELLI, Jr. **História da Educação**. Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor. Editora Cortez. 2. ed. rev. São Paulo / SP, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. 28º ed. São Paulo. Edições Loyola, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 4. ed. Campinas: Autores Associados Ltda. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados Ltda. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados Ltda. 2011.

Editora CLAE

2022