



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Fundamentos da educação (Vol.3)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Alexandre Medeiros de Araújo.

ISBN: 978-65-5222-024-0





CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Fundamentos da Educação (Vol. 3)

Organização:

Paula Almeida de Castro

Alexandre Medeiros de Araújo



realizeventos
Científicos & Editora



CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Contrastes, diversidade, inclusão: a educação no próximo decênio.

Fundamentos da Educação (Vol. 3)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F981 Fundamentos da educação / organizadores, Paula Almeida de Castro, Alexandre Medeiros de Araújo - Campina Grande: Realize eventos, 2024.

314 p. : il, v.3

Ebook

DOI: 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.000

ISBN 978-65-5222-024-0

1. Educação. 2. Filosofia da educação. 3. Prática docente. 4. Psicologia. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Araújo, Alexandre Medeiros de.

21. ed. CDD 370.1

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques - CRB 15/714

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

ALEXANDRE MEDEIROS DE ARAÚJO
CÍCERA ROMANA CARDOSO
JAQUELINE ENGELMANN
JOSÉ GLLAUCO SMITH AVELINO DE LIMA
JUCIARA CONCEIÇÃO DE FREITAS
LUCIANA MEDEIROS DA CUNHA
MARCIA MARIA AVELINO DANTAS
MAURÍCIO SANDRO DE LIMA MOTA
PABLO MORENO PAIVA CAPISTRANO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RENATO ZANETI DELGADO
SHEyla CHARLYSE RODRIGUES DE OLIVEIRA
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA

PREFÁCIO

Este E-book apresenta os artigos enviados ao Grupo de Trabalho (GT-04) Fundamentos da Educação, do X Congresso Nacional de Educação (CONEDU), ocorrido nos dias 19, 20 e 21 de setembro de 2024, em Fortaleza- CE. Apesar da temática do Grupo de Trabalho referir-se, especialmente, à pesquisas que investigam, de um modo geral, as “condições de possibilidade” do fazer educativo, informamos ao leitor que ele encontrará nos artigos a seguir, ricas contribuições oriundas dos mais diferentes campos do saber que, de maneira crítica, se entrecruzam de modo interdisciplinar e transdisciplinar em função de um fim: o de elucidar os diversos aspectos teórico-conceituais e metodológicos, subjacentes à prática educativa. Refletir sobre os Fundamentos da Educação é uma exigência, e ao mesmo tempo uma tarefa, que a prática educativa impõe ao educador crítico, uma vez que ele se depara com questões desafiadoras do cotidiano educacional, as quais escapam, muitas vezes, às determinações e previsões teóricas.

Acreditamos ser inteiramente valiosa a contribuição que o(a)s autore(a)s apresentam neste E-book com suas pesquisas, na medida em que nos instigam a repensar nossas práticas, rever nossas teorias e, sobretudo, ao lançar uma luz sobre os Fundamentos da Educação, nos ajudam a pensar em como podemos exercitar melhores práticas educativas, ou seja, práticas educativas transformadoras de sujeitos críticos, autônomos éticos e criativos, em vista de uma sociedade melhor.

Boa leitura a todos!

SUMÁRIO

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.001

**NÃO BASTA SER DE TODOS/AS, TEM QUE SER COM TODOS/
AS E PARA TODOS/AS: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO EM ESCOLAS
ASSOCIATIVAS**..... 9

Walter José Moreira Dias Junior

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.002

**CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALBERT BANDURA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**..... 22

Claudia Maria Bezerra da Silva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.003

**DA SOCIDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE:
MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E NOVAS EXIGÊNCIAS PARA
A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES**..... 44

Úrsula Lima Brugge

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.004

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ISTVÁN MÉSZÁROS PARA
UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: QUAIS PERCALÇOS NA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI?
(2000-2019)**..... 63

Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.005

**LIDERANÇA E REPRESENTAÇÃO DE TURMA: UMA REVISÃO
SISTEMÁTICA**..... 83

Géssica Quênia de Oliveira Alves

André Augusto Diniz Lira

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.006

**O PROCESSO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA
EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL..... 105**

Nelia da Fonseca Pinto Ferreira

João Manoel Magalhães Cruz

Flávia Teixeira Silva Pires

Carolina Crespo Istoe

Rosalee Santos Crespo

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.007

**BURNOUT ACADÊMICO: O EFEITO DO CANSAÇO EMOCIONAL NA
AUTOESTIMA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS..... 120**

Andréa Bezerra de Albuquerque

Patrícia Nunes da Fonseca

Sara Janine Silva de Oliveira Souza

Anna Dhara Guimarães Tannuss

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.008

**O PARADIGMA INDICIÁRIO NA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM
SAÚDE NA ESCOLA..... 139**

Raimundo Sidnei dos Santos Campos

Nataliana de Souza de Paiva

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.009

**FUTURO PASSADO: APONTAMENTOS SOBRE A CRISE DA MEMÓRIA
ESCOLAR EM REINHART KOSELLECK..... 157**

Elson dos Santos Gomes Junior

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.010

**A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO
DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM..... 175**

Jonas Emanuel Pinto Magalhães

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.011

PENSAR O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO..... 196

Jocicleide de Sousa Freitas
Jossilane de Sousa Freitas
Tadeu João Ribeiro Baptista

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.012

RELIGIOSIDADES NUMA ESCOLA PÚBLICA. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA - RJ..... 216

Davison Calixto Jacinto

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.013

ENSINO DE HISTÓRIA E A IDEIA DE CATÁSTROFE HISTÓRICA EM WALTER BENJAMIN: DIÁLOGOS SOBRE A RAZÃO APODÍTICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES HISTÓRICOS NA CLASSE OPRIMIDA..... 235

Deibson Joaquim Dos Santos

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.014

A CIDADANIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA SOCIEDADE BRASILEIRA..... 251

Janaina Andretta Dieder
Norberto Kuhn Junior

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.015

ÉTICA: UMA FACETA OU NECESSIDADE ESTRATÉGICA PARA A GESTÃO ESCOLAR?..... 268

Edilene Teixeira da Silva
Natal Lânia Roque Fernandes
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.016

O ENSINO DE FILOSOFIA NO COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 290

Rosicleide de Araújo Andrade

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.001

NÃO BASTA SER DE TODOS/AS, TEM QUE SER COM TODOS/AS E PARA TODOS/AS: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO EM ESCOLAS ASSOCIATIVAS

Walter José Moreira Dias Junior¹

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é estabelecer algumas reflexões a respeito da gestão de escolas associativas e identificar como os processos educacionais afetam diretamente o nível de *densidade democrática* (SANTOS, 2011, 2019) destas instituições em especial. Entendendo a singularidade deste modelo de escola, que apesar de privada não se constitui como propriedade de uma pessoa ou família, é possível desenvolver um caminho fértil para efetivar uma horizontalidade de suas ações diretivas e educacionais. Será abordado como a democracia interna, tanto na gestão escolar como no campo pedagógico em si, é uma trajetória que potencializa práticas inovadoras, diferentes saberes e a rotina deste tipo de instituição. O engajamento constante de famílias, estudantes e professores/as se faz necessário para que práticas hierárquicas não se estabeleçam e nem tenham condições de se naturalizar. Ter as vozes, dos diferentes segmentos da comunidade escolar, ouvidas e valorizadas no processo decisório do cotidiano escolar é importante para que projetos não se desvirtuem e acabem se corroendo com o passar do tempo, incorporando os vícios hierárquicos e antipedagógicos de escolas privadas tradicionais. Será abordado também como a pluralidade é um fator chave para estas instituições, precisando ser vista no corpo estudantil, docente e nos órgãos de deliberação. Assim, evita-se criar um oásis de privilégios para uma classe social que pode financiar as cotas associativas, que ensina e possui um discurso de defesa da diversidade, mas que não é capaz de democratizar o acesso à escola, através de ações afirmativas, e nem as instâncias de decisão, através de uma real representatividade.

Palavras-chave: escolas associativas, gestão democrática, educação.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor da Secretaria de Estado de Educação do RJ (SEEDUC-RJ) e da Secretaria Municipal de Educação de Maricá (SME-Maricá).

A escola deveria ser o lugar onde educadores e jovens, juntos, construísem o conhecimento. Um conhecimento vivo e estimulante. Se assim fosse, ela deixaria de ser uma instituição de controle, onde as pessoas devem ser premiadas com dinheiro ou com notas para comparecer, trabalhar e produzir conhecimento para se tornar uma associação voluntária de pessoas com objetivos comuns – o do aprendizado. Em uma escola assim, não seria preciso haver prêmios nem castigos, não seriam necessárias catracas eletrônicas nem grades, sejam as do portão, as curriculares ou horárias.

Helena Singer

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho não é realizar um produto final acerca da intersecção de escolas associativas, gestão escolar e educação democrática. Um pouco distante das pretensões acadêmicas de trazer respostas, o ponto importante aqui é levantar perguntas e propor algumas reflexões, sem pretensões de encerrar debates.

Desta forma busca-se tecer uma conversa inicial com o/a leitor/a, que pode concordar ou não com alguns dos pontos apresentados, mas que sirva para desnaturalizar pelo menos algo que pareça óbvio ou que não tinha sido pensado no cotidiano escolar pelos/as leitores/as que vivenciam o chão de escolas associativas.

Assim, se questionar é fundamental, tendo a noção da inacabamento do educador (FREIRE, 2002), além de percebermos que uma educação não se faz com pontos finais, tampouco com exclamações e sim com reticências:

E por isso que sinto falta das reticências nas escolas. São elas que deixam a reflexão pairando. São elas que permitem um silêncio genuíno ao invés da gritaria. São elas que valorizam mais os processos do que a substância final. Precisamos de pontes e não de um único ponto. Seremos mais gerúndio e não infinitivo. Pelo menos com as reticências já são três caminhando.... Pensar uma pedagogia das reticências e valorizar mais a construção e a desconstrução de estados do que o apego pelo resultado em si. E estar e não meramente ser. (CASTRO, 2020).

Objetivo aqui é refletir como a educação democrática e a gestão democrática são fundamentais para fortalecer os projetos educacionais que tem por base o modelo associativo.

OS/AS ASSOCIADOS/AS

Pensar o corpo de associados/as é importante. Em escolas associativas onde se unem famílias e educadores/as, definir nos estatutos as delimitações da atuação de cada um destes segmentos. As famílias tem poder decisório em fóruns ampliados sobre questões pedagógicas? Somente questões estruturais-administrativas?

Garantir espaço de escuta e deliberação junto com as famílias é importante pois ajuda a combater um viés clientelista, desestimulando esse olhar de consumidor para a escola. Diminui a ênfase na posição de só cobrar resultados sem compreender e participar dos processos na escola.

E qual o papel dos profissionais da educação? Como reduzir um viés de funcionários abaixo hierarquicamente, sem flexibilizar aspectos celetistas e garantir uma participação plena desses atores? Não é o caso de um ataque aos direitos trabalhistas, mas tendo garantido todos os seus direitos, como garantir um espaço de trabalho saudável onde os profissionais em cargos de direção e coordenação não sejam vistos como chefes e as vozes dos/as educadores/as sejam tolhidas e negligenciadas.

Sobre os/as profissionais associados/as em cargos de gestão nos detemos mais a frente neste trabalho.

Uma questão latente que se coloca em diversas escolas associativas: funcionários/as de manutenção, limpeza e do administrativo devem ser associados/as ao projeto da escola? Quando o projeto educativo exclui esses trabalhadores e trabalhadoras, cria-se uma hierarquia onde já se tolhe a voz desses/as personagens fundamentais, que estão mais horas na semana na escola do que qualquer outra função. Somente se acatam decisões, sem espaço para ouvi-los/as e aprender com eles/as.

Com isso, em eventos abertos extraordinários, naturaliza-se para esse grupo o lugar da escuta, do trabalho de apoio e de ser enfadonho, pois muitas vezes ocorre pós-expediente e perde o sentido para estar ali quando se é mais um momento que não lhes toca, afinal: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece." (LARROSA, 2002, p.21)

Decisões equivocadas podem ser tomadas porque não se leva em conta vivência que esses/as trabalhadores/as têm em espaços muito mais diversos

dentro das escolas. Afinal, é muito maior a sociabilidade nos corredores e pátios do que salas de aulas com encontros pedagógicos de 50 minutos. Ainda mais se forem organizadas tradicionalmente em um modelo que:

o mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1999, p. 18)

Escolas associativas são feitas à muitas mãos, e não devem naturalizar modelos tradicionais, hierárquicos e centrados nos/as docentes em sala de aula. Neste caso, os projetos também perdem potência e caminha-se infelizmente para uma Pedagogia da Maçaneta (NOGUEIRA, 2017).

É para romper com as maçanetas que singularizam práticas de sala aula, não se deve, inclusive, temer o contraditório, a argumentação. Profissionais estarão abertos/as a compartilhar práticas com o coletivo. Assim como a escola, ao receber famílias, não deve encará-las como adversárias, como algumas vezes vemos nas escolas. Em escolas de modelo associativo, todos estão na mesma trincheira, associados/as funcionários/as e associados/as familiares. Tudo deve ser feito para garantir o melhor para desenvolvimento pedagógico dos/as estudantes. Afinal, a escola associativa é de todos/todas.

De todos e todas, inclusive dos/as professores/as que atuam na mediação aos estudantes PCDs. É preciso frisar isto pois em escolas é comum ocorrer um processo de invisibilização. Muitas vezes não são vistos como parte do corpo docente das instituições.

É fundamental reconhecer os/as educadores/as que atuam nesta função, não como mediadores/as, não como funcionários/as do administrativo, mas como educadores/as com mesma importância e pesos dos educadores especializados e regentes de turma. Inclusive salarial. Parece óbvio isto, mas no dia a dia escolar já acompanhei escolas que restringiam o acesso destes/as profissionais à sala dos/as professores/as e outras que os/as utilizavam como inspetores/as durante os recreios.

OS/AS ESTUDANTES

Para ser de todos e todas é fundamental garantir espaços de escuta, conversa e deliberação dos estudantes. Não é porque são crianças ou jovens que

devem ter sua voz menosprezadas como em escolas de modelo tradicional. Mesmo sem serem associados – de fato – ao projeto educativo na prática, o corpo discente é a alma da escola, e não a secretaria e os diários, como algumas vezes algumas escolas deixam transparecer.

Garantir espaços de participação estudantil é fundamental: assembleias estudantis, grêmio e representantes de turma com função efetiva.

É importante que as assembleias estudantis tenham um caráter regular, para não ficar sob decisão dos professores quando elas ocorrerão e que pauta terão. Por vezes vemos em instituições que adotam a prática de organização de assembleias para ela servir de privilégio ou moeda de troca. Por exemplo, quando há algum mau comportamento de um grupo de estudantes ou de uma turma em específico eles serem proibidos de participar da próxima assembleia, quando na verdade são nesses momentos que as assembleias se tornam ainda mais fundamentais. Escutar os/as estudantes!

A escuta dos/as estudantes não deve ser feita como premiação, com deliberações limitadas ou seu silenciamento ser feito em razão de retaliações.

Como potencializar o espaço das assembleias?

É sabido como as autoavaliações são uma ferramenta importante para o acompanhamento do trabalho pedagógico. Favorece que estudantes tímidos/as também exponham sua opinião, e garante um momento de reflexão que os estudantes têm sobre a sua própria construção do conhecimento. Afinal, é importante que as:

fichas de autoavaliação, em que os estudantes refletem sobre o seu aprendizado, a turma enquanto coletivo e a própria atuação do professor, que terá um retorno sobre a sua prática docente. A visão que os estudantes tem sobre o ato de aprender, sobre a escola em si, sobre processos de tensão ou oportunidades de potencialidade de cada turma. Assim, há uma base para se construir as pautas das assembleias seguintes. Pavimenta-se um caminho para ampliar a densidade democrática desta comunidade educativa. (DIAS JUNIOR, 2024, p.18-19)

Essa ferramenta pode ser melhor aproveitada quando serve de incremento para as discussões das assembleias seguintes.

Isto favorece que os/as estudantes se vejam representados/as e a autoavaliação ganhe ainda mais sentido. Porém, um cuidado deve ser tomado para que não haja o efeito inverso. Se a autoavaliação tem caráter apenas institucio-

nal, burocrático, ela se esvazia de sentido aos olhos dos estudantes e até dos professores.

Isso corre maior risco em instituições em que a autoavaliação feita pelos/as estudantes compõe parte da nota presente nos boletins. O foco muitas vezes vai apenas para o numeral que o/a estudante se autoavaliou e toda a análise qualitativa das respostas dos estudantes a outras perguntas acaba secundarizada e pode acabar nem chegando aos/às professores/as.

Uma questão que pode afligir escolas de maior porte, que utilizam ou querem utilizar as assembleias como instrumento de horizontalidade em suas instituições, é a quantidade de alunos presentes. Caso se reúna muitas dezenas de estudantes ou centenas de estudantes caso a escola tenha diversas turmas do mesmo ano ou se reúna todo um segmento para debater e dialogar.

Aproveitando as reflexões de David Von Reybrock (2020) é possível estabelecer representantes por meio de sorteio em cada turma, e estes sorteados representariam os interesses da turma no espaço da assembleia, a cada nova assembleia novos/as integrantes seriam sorteados. Isso garantiria um processo de isonomia e uma democracia real pois qualquer estudante teria a oportunidade qualificada de defender os interesses de seus/suas colegas e ainda se otimizaria o espaço de discussões, pois, por vezes, assembleias com um quantitativo grande de estudantes acaba por ter conversas paralelas e distanciamento de alguns estudantes pela dificuldade natural de se ouvir em espaços com maior aglomeração e barulho.

Não se deve ter medo da posição de estudantes e da sua participação. Inclusive nos conselhos de classe. Ter representantes das turmas nos conselhos de classe é uma ação enriquecedora desses espaços e ajuda a politizar tanto o ambiente como os presentes. Ajuda a enfraquecer o estigma que muitos conselhos de classe de colégios carregam como sendo o local para criticar os/as estudantes e as turmas, colocando-os/as como culpados/as por não deixarem os/as professores/as realizar o seu trabalho com maior qualidade. Sendo o espaço de apontar as “dificuldades de aprendizagem”, quanto a isso José Pacheco nos alertou:

que não há apenas ‘dificuldades de aprendizagem’ nos alunos, mas que há ‘dificuldades de ensinagem’ nos professores, as práticas se transformavam. (...) Inovar equivale a operar rupturas paradigmáticas e, sozinho, pouco ou nada poderia fazer. Constituímos uma equipe. (PACHECO, 2019, p.46)

Para se refletir sobre as próprias dificuldades de ensinagem a participação dos/as estudantes é rica, e não deve ser restrita ao “conselho em classe”. Conselho de classe é o momento em que educadores/as se reúnem, ao fim de períodos letivos. Mas o “conselho em classe” é bem intencionado, porém não deve substituir o conselho de classe com estudantes.

É válido também quando a coordenação pedagógica e alguns/mas professores/as vão à turma para escutá-la e realizar um “conselho em classe”. Mas este modelo sozinho ainda carrega certos vícios de hierarquia, pois não é o conselho de classe oficial como espaço de poder que está se abrindo para receber estudantes. O “conselho em classe” carrega uma aparência em que alguns/mas educadores/as “desceram” da sua hierarquia para falar com os estudantes.

As escolas que possuem fóruns, conselhos pedagógicos ou colegiados diversos devem ter estudantes representantes nestes espaços. Convém salientar que é razoável que os/as estudantes mais velhos na escola tenham certa prioridade na representação para que esta participação não seja alegórica para se tirar fotos para as redes sociais, e sim para participar de fato, e algumas vezes para discordar e confrontar o que está sendo debatido, e para trazer pontos de pauta que os/as gestores/as e professores/as não tinham imaginado.

Essas são todas medidas para aproveitar o viés associativo destas escolas, garantir um processo de educação democrática, apesar do caminho mais fácil ser o tradicional e hierárquico sempre. Precisamos que a: “escola opere uma pedagogia cooperativa, de troca de saberes, que coloca os estudantes, desde cedo, no papel de definir, planejar, executar e avaliar projetos de seu interesse” (SINGER, 2008, p.4)

Reconhecer a importância da participação dos/as estudantes e de como eles/as são sujeitos neste processo de construção de conhecimento, que não pode ser mão única, para que se garanta a participação deles/as nos mais altos cargos de espaços de gestão, até para que professores/as, coordenadores/as e diretores/as não furem a fila da cantina na hora do recreio, para que seja uma relação de iguais, tal como na epígrafe deste texto da referência Helena Singer.

Outro fator relevante para a democracia em escolas associativas quanto ao corpo discente é a necessidade de um pluralismo para além de aspectos da diversidade. bell hooks (2021) argumenta que diversidade reconhece a existência de diferenças, mas é o pluralismo que vai propor respostas à existência das diferenças: “muitos educadores abraçam a ideia da diversidade enquanto resis-

tem ao pluralismo ou a qualquer outro pensamento que sugira que eles não devem mais defender a cultura dominadora” (hooks, 2021, p.95)

Por vezes, projetos associativos de educação que não possuem convênio com o poder público, cobram mensalidades significativas para a realidade social brasileira. É natural, pois precisam se existir e resistir aos empreendimentos educacionais das grandes redes. Porém, não se pode cristalizar esse cenário para que esta educação mais horizontal que se pretende associando-se professores/as e famílias, sejam somente para filhos/as de classes médias e altas da sociedade.

Não deve se ter medo de classes populares. As escolas deste perfil somente serão democráticas de fato se houver uma política séria de bolsas de ação afirmativa, tanto de viés étnico-racial e de origem social. Não se deve rechaçar de pronto parcerias com o poder público para oferecimento de vagas para rede pública de ensino. Está aí a beleza de das escolas associativas conseguir também atuar como ferramenta para a transformação social.

Em alguns casos, estas escolas se configuram realmente como parte do território em que ocupam, e não como uma ilha que não estabelece conexões com a vida ao redor da classe trabalhadora. Iniciativas como cursos da EJA e alfabetização de adultos no período noturno pode fomentar muito esse ideal pertencimento como também pluralizar ainda mais o corpo discente destas instituições. Até mesmo organizar cursos preparatório para o ENEM e para Escolas Federais de Ensino Médio com bolsas integrais para estudantes de classe popular também possibilita essa construção de novos futuros.

Ainda assim, não basta dar acesso à estas classes. Não raro observa-se em escolas que oferecem restritas bolsas de ações afirmativas, estudantes oriundos de outras camadas sociais sendo isolados pelo grupo dominante de classe média e média alta.

Não basta reconhecer a necessidade da diversidade. É preciso garantir o pluralismo.

Uma ação importante pode ser a criação de um Fundo para Cotistas, para onde educadores/as podem fazer doações voluntárias e que recebe parte dos lucros de eventos abertos. Este Fundo pode amparar estudantes cotistas e suas famílias em carência socioeconômica, com aquisição de material escolar e alimentação na escola.

OS/AS GESTORES/AS

Ao pensar na importância da função de direção em projetos associativos é relevante demarcar que não deve ser um projeto personalista, ao redor de uma figura específica, pois em caso de saídas ou aposentadorias, pode-se ter uma sensação de vazio institucional.

Escolas associativas amadurecem e se potencializam organicamente quando a gestão tem caráter temporário e transitório. Sem figuras que se eternizam, mesmo que em diferentes cargos de “poder”, pois naturaliza que sua voz tenha maior peso em debates, independentemente do teor das colocações.

A alternância de pessoas na função de direção pedagógica é desejável, auxilia inclusive a mais educadores vivenciarem o contexto, a relevância e os desafios deste cargo. Para tal, a fim de facilitar essa rotação e também evitar criar longos períodos com as mesmas pessoas na direção, uma característica importante seria impedir que o/a diretor/a tivesse apenas este cargo.

O acúmulo com a sua função original na escola associativa facilita na hora de saída da direção, para que não haja saídas do projeto, ou demissões de outros funcionários para que se acomode os ex-diretores no corpo de funcionários novamente. Além de garantir que a direção não se esqueça de como é estar na base, seja na sala de aula, no atendimento direto às famílias, para que não se naturalize a hierarquia perante aos demais no cotidiano da escola.

Para horizontalizar as decisões das pessoas que estão exercendo o cargo de direção pedagógica, a existência de um fórum ou conselho pedagógico se faz primordial. Podemos buscar uma comparação ao que Clastres mencionou em seu trabalho etnográfico quanto a lideranças indígenas:

O chefe está a serviço da sociedade, é a sociedade em si mesma – verdadeiro lugar do poder – que exerce como tal sua autoridade sobre o chefe. É por isso que é impossível para o chefe alterar essa relação em seu proveito, colocar a sociedade a seu próprio serviço. (CLASTRES, 2013)

Assim, submeter as decisões da direção a um espaço ampliado de discussão e deliberação a ajuda a quebrar a hierarquia muitas vezes naturalizada em espaços de direção. Estes fóruns ampliados em escolas associativas normalmente têm lugar, além das direções, as coordenações pedagógicas e orientações educacionais dos segmentos e representantes de professores. É necessário criar um ambiente em que os educadores, do chão da sala de aula, não se sintam intimi-

dados neste contexto já que estão em minoria numérica muitas vezes frente aos demais cargos, e no organograma tradicional das escolas estão abaixo de todos os outros nesta reunião.

Uma ação importante, para se democratizar as ações da gestão, é instituir a consulta ao segmento em momentos de vacância dos cargos de coordenação e orientação educacional. Assim, não é somente a direção que irá opinar e definir a contratação destes cargos.

É preciso criar um cenário de respeito e garantias trabalhistas para que não se gere receio nos professores em estar naquele espaço e que virem alvos devido a discordâncias que podem vir a ter. Se nestas reuniões os professores representantes de cada segmento da escola mais escutam do que falam é um indício que a CLT está mais presente – com medo de represálias e demissões –, do que um processo de construção coletiva.

Uma possível sugestão para ter representatividade real de todos os segmentos que a escola abarca seria limitar votos dos membros da gestão por segmentos, nas decisões em que o consenso não seja possível. Por exemplo, um segmento com dois ou três coordenadores e orientadores, escolas com dois ou três diretores, cada grupo destes computar um voto, pois caso contrário, o voto daqueles que estão na sala de aula representando o seu segmento de professores tende sempre a remar contra a corrente.

É importante criar a rotina de levar decisões importantes para este fórum ou conselho. Deve-se fugir de explicações que falta tempo, que a pauta da discussão é grande demais. Este espaço não é o local para se aprovar medidas, e sim para que se discuta as medidas, em seguida se delibere, pois assim a democracia se fortalece e não se torna um ambiente de fachada onde as decisões da gestão já vêm definidas somente para ser apresentadas a um coletivo ampliado. Por vezes, vemos que por meio destas desculpas a participação de professores do chão da sala de aula é vetada nestes conselhos ou fóruns de escolas associativos. Em prol de uma celeridade nos debates.

Além de pensar na participação de estudantes nestes espaços, com já foi abordado anteriormente, se faz fundamental um olhar para a representação étnico racial no conselho ou fórum de deliberação. É necessário buscar uma paridade étnico racial nestes espaços e de gênero se a maioria foi masculina.

Não é raro notar que em espaços de deliberação de maioria branca, curiosamente os/as novos/as contratados/as para a instituição tendem a ser

brancos/as. Cida Bento (2022) no Pacto de Branquitude ajuda a refletir sobre esta questão.

Relevante também instituir um Comitê de Qualidade do Trabalho, de formação plural, onde se possa receber denúncias de assédios, morais e sexuais, que por ventura venham a acontecer.

Já na direção administrativa, como ocorre em diversas instituições de maneira separada da pedagógica, é importante que se crie espaços de discussão com os/as associados/as, sejam eles/as trabalhadores/as do projeto ou familiares que aderiram à proposta da instituição.

A rotina de assembleias regulares e a obrigatoriedade de ter que se vincular a pelo menos um Grupo de Trabalho coletivo da associação pode ajudar nesta sensação de pertencimento e não ter somente o único vínculo o pagamento da taxa associativa ao projeto educativo.

Esses Grupos de Trabalho auxiliam a descentralizar as tarefas e podem ter como tema: Eventos Culturais; Eventos Sociais; Financeiro; Estrutura; Formações em diversos campos de saber; Eventos abertos à sociedade civil. Pode-se adequar a cada realidade das comunidades escolares, cabendo à direção administrativa fomentar a realização de reuniões com uma regularidade mínima de cada Grupo de Trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas linhas anteriores foram expostos algumas inquietações, desejos e esperanças para que escolas de modelo associativo sejam ambientes vivos, democráticos, empáticos e sem precarizações nos trabalhos de seus funcionários/as.

Estatuto, Regimento e Projeto Político-Pedagógico devem ser alvo de constantes reflexões, e não ser cristalizadas ou escondidas do dia a dia da escola. Devem ser objeto de remodelação constante, sempre feito a muitas mãos, pois escolas associativas estão em constante transformação e mudança, e novos/as profissionais e associados/as chegam a todo momento.

De todos/as: pertencente à todos/as os/as associados/as. Sem hierarquia, apagamentos e exclusões.

Com todos/as: funcionários/as, estudantes e famílias.

Para todos/as: para não ser um oásis de privilégio apartado das classes populares.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. Pacto da Branquitude. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

CASTRO, Franco. “Por uma pedagogia das reticências...” In: **Radis**, Fiocruz, 01 de março de 2020.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado – pesquisas de antropologia política: São Paulo: Cosac Naify, 2014

DIAS JUNIOR, Walter. **Assembleias em sala de aula, educação democrática e bell hooks**: a estratégia pedagógica de uma subcultura de resistência na rede pública estadual do Rio de Janeiro. SERTÃO HISTÓRIA – Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos em História Social e Ambiente – NEHSA, Universidade Regional do Cariri | V.3., N.5., jan.-jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

hooks, bell. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19. Jan.-abr. 2002. p. 20-28.

NOGUEIRA, Braz. **A pedagogia da maçaneta e a pedagogia da loteria**, 2017. Disponível em: <http://anabocchini.blogspot.com/2017/02/a-pedagogia-da-macaneta-e-pedagogia-da.html>. (Acesso 30/05/2024.)

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

REYBROUCK, David Von. Contra as eleições. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Boaventura: para que o futuro seja de novo possível**. São Paulo, Outras Palavras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Que democracia é esta?** Lisboa, Público, 19 de julho de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SINGER, Helena. **A Gestão Democrática do Conhecimento**: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. Março de 2008. 231p. Relatório de Pós-Doutoramento na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

SINGER, Helena. O pior é quando o professor falta e o aluno comemora. Portal Aprendiz, UOL, 2007. <https://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2007/11/23/o-pior-e-quando-o-professor-falta-e-o-aluno-comemora/> (Acesso em 30/05/2024)

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.002

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE ALBERT BANDURA: CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Claudia Maria Bezerra da Silva¹

RESUMO

A autoeficácia se refere à crença do sujeito nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ações necessários para produzir uma realização específica. É um ideário desenvolvido pela Teoria Social Cognitiva do psicólogo canadense Albert Bandura. O processo é bastante inferencial e subjetivo, no qual o sujeito se empenha em uma ação, interpreta seus resultados e, a partir da percepção desses, desenvolve a crença sobre sua capacidade em um domínio específico. O objetivo deste texto é refletir sobre as crenças de autoeficácia no contexto da educação. Como metodologia para a construção teórica, realizou-se uma revisão da literatura. Os resultados apontam que a teoria de Bandura vem sendo estudada em pesquisas no contexto da educação em seus diferentes níveis, enfatizando que o estudante se motiva ao envolvimento nas atividades quando compreende que poderá dominar um conteúdo. A autoeficácia acaba sendo um estímulo, permitindo ao estudante a confiança nos seus conhecimentos, talentos e habilidades para, a partir disso, buscar novas aprendizagens. Conclui-se que as crenças de autoeficácia se configura como um ideário importante para o conhecimento de educadores, pois fornece elementos para compreender como ocorre o processo de aprendizagem. Isso em virtude de que as experiências de aprendizagem podem atuar como fator motivacional que fortalecem a autoeficácia, por meio de fontes que influenciam as crenças na própria capacidade para aprender as disciplinas e os conteúdos.

Palavras-chave: Crenças de Autoeficácia, Bandura, Educação, Aprendizagem.

1 Doutora em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, claudiambezerra@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A crença de autoeficácia desenvolvida pela Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura. A autoeficácia se refere à crença do sujeito nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ações necessários para produzir uma realização específica (BANDURA, 1997). É um processo bastante inferencial e subjetivo, no qual o sujeito se empenha em uma ação, interpreta seus resultados e, a partir da percepção desses, desenvolve a crença sobre sua capacidade em um domínio específico.

A autoeficácia tem o papel importante de determinar o nível de motivação do sujeito, de modo a incentivar e imprimir uma direção para as ações (BANDURA, 1997). Assim, autoeficácia e motivação estão intimamente relacionadas, estimulando o estabelecimento de metas, a quantidade de esforço nas tarefas e a persistência para obter os objetivos. De forma prática, o sujeito confiante, ou seja, com alta eficácia, percebe tarefas difíceis como desafios que podem ser superados persistindo no cumprimento.

No contexto da educação, o estudante se motiva ao envolvimento nas atividades quando compreende que poderá dominar um conteúdo. Então, seleciona as atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas e abandona as que não representam incentivos, pois acredita que não consegue implementá-las (BZUNECK, 2009). A autoeficácia acaba sendo um estímulo, permitindo ao estudante a confiança nos seus conhecimentos, talentos e habilidades para, a partir disso, buscar novas aprendizagens.

O objetivo deste texto é refletir sobre as crenças de autoeficácia no contexto da educação. Como metodologia para a construção teórica, realizei uma revisão da literatura a partir da obra de Bandura e de teóricos que contribuem para a discussão sobre as crenças de autoeficácia.

METODOLOGIA

Para a construção deste artigo, realizei uma revisão da literatura a partir das obras de Bandura (1977; 1994; 1997), que permitiu o conhecimento a partir da teoria em um diálogo com a educação. Outros teóricos que abordam o ideário de Bandura também são trazidos para a discussão, como exemplo: Pajares; Olaz (2008) e Bzuneck (2009).

TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Nos anos de 1950, o psicólogo canadense Albert Bandura (1925-2021) iniciou os estudos que dariam origem à Teoria da Aprendizagem Social. A perspectiva se concentrava na influência que os modelos sociais desempenhavam no funcionamento humano, com uma análise sobre como o pensamento e o comportamento eram adquiridos e regulados. A tese defendida por Bandura (1977) era a de que existe uma aprendizagem social na qual o sujeito aprende por meio da observação das ações das outras pessoas, mesmo sem precisar praticar nenhum comportamento.

Partidário de um enfoque cognitivo, Bandura continuou os estudos versando sobre o sujeito como um aprendiz ativo que tem a capacidade de analisar a relação entre o próprio comportamento e as possíveis consequências. Com o passar do tempo, compreendeu a necessidade de inserir na teoria um elemento referente à capacidade do sujeito para desenvolver autopercepções que se tornam instrumentais para os objetivos que tem e para o controle que exerce sobre o ambiente (PAJARES; OLAZ, 2008). Assim, foi reestruturando as ideias até que em 1986 apresentou uma nova denominação de Teoria Social Cognitiva (TSC).

A TSC tem uma coerência interna na construção que oferece uma explicação rigorosa sobre a aquisição e a manutenção dos comportamentos mais observáveis, explicando a ação humana e a sua relação com a cognição. Se apresenta com uma composição de pequenas teorias que se inter-relacionam, como: a *aprendizagem por observação*, a *causação recíproca triádica*, a *agência humana*, a *autorregulação* e as *crenças de autoeficácia*.

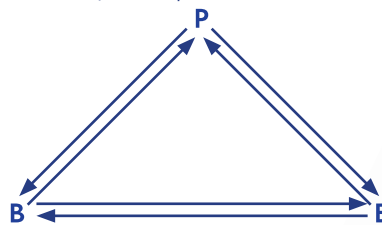
Bandura (2008) tem uma visão do sujeito como sendo muito flexível e capaz de aprender uma grande quantidade de conceitos, atitudes, habilidades e comportamentos. A aprendizagem ocorre não apenas pela experiência direta, mas também pela observação daquilo que é vivenciado pelas outras pessoas, sendo um processo essencial para o desenvolvimento e funcionamento. O elemento central da *aprendizagem por observação* é a modelação, e significa que novas respostas são adquiridas ou modificadas a partir do comportamento observado, envolvendo processos cognitivos e não a simples imitação (BANDURA, 2008).

A aprendizagem também pode ser *enativa* e acontece pela experiência direta quando o sujeito pensa a respeito e avalia as consequências de suas ações (BANDURA, 2008). As consequências de uma ação informam os efeitos do comportamento, possibilitando ao sujeito representar simbolicamente resulta-

dos futuros e agir em conformidade. O processo de aprender pela observação e pela experiência direta permitem que o sujeito tenha algum grau de controle sobre os eventos que moldam o curso de sua vida, em uma interação de variáveis (BANDURA, 2008).

Esse ideário permeia fortemente a TSC. Envolve um aspecto importante que é a *causação recíproca triádica* dos determinantes do funcionamento humano, pressupondo que a ação do sujeito é resultado de uma interação entre: fatores *personais* internos (eventos afetivos, cognitivos e biológicos), padrões *comportamentais* e eventos *ambientais* (BANDURA, 1999). Essa relação pode ser mais bem compreendida a partir do esquema a seguir, no qual: B representa os padrões *comportamentais*; P representa os fatores *personais* internos; e E representa os eventos *ambientais*.

Figura 1 - Conceito de Bandura de *causação recíproca triádica*



Fonte: Bandura (1997, p. 6).

A partir dessa tríade, é possível compreender a flexibilidade da teoria para organizar e explicar o funcionamento humano na reciprocidade entre os fatores pessoais, os padrões comportamentais e os eventos ambientais. É um determinismo recíproco, no qual os fatores influenciam assim como sofrem influências de forma dinâmica e transformadora a todo o momento, mesmo que não seja com a mesma força ou com contribuições iguais (BANDURA, 1999). Ou seja, em uma situação, existe a influência do próprio sujeito e do seu comportamento, do comportamento das outras pessoas e do ambiente. É uma relação que não se desenvolve simetricamente, variando conforme o sujeito e a situação, o que demanda que um fator seja mais forte que os outros em cada momento específico.

Com a capacidade de influenciar o ambiente e as outras pessoas, bem como receber as influências, o sujeito torna-se agente e receptor das situações produzidas. Assume, assim, a perspectiva da *agência humana*, que significa a

potencialidade de "(...) influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida de modo intencional" (BANDURA, 2008, p. 15).

A TSC apresenta três tipos de agência: a *individual* indica a ação intencional própria do sujeito; a *delegada* é um modo de agência social na qual os sujeitos tentam fazer com que aqueles que tenham conhecimento, acesso a recursos, influência ou poder, atuem para garantir os resultados desejados; e a *coletiva*, que é a crença compartilhada nas capacidades conjuntas para produzir mudanças por meio do esforço coletivo (BANDURA, 2008). Nesta pesquisa, exploro com ênfase a agência humana individual, tendo em vista o foco nas experiências de aprendizagem para o desenvolvimento da crença de autoeficácia do estudante.

O sujeito como agente contribui para o que acontece pensando, regulando e se envolvendo de forma proativa no desenvolvimento das próprias ações e não como um mero produto das condições colocadas a ele. O modo de agir intencionalmente acaba norteando as ações, bem como determinando os pensamentos, as emoções e o comportamento futuro. O sujeito, então, faz escolhas e projeta ações, mantendo-se motivado para continuar no curso da execução de um plano. É a capacidade de ser auto-organizado, proativo, autorregulado e autorreflexivo, de modo a promover os acontecimentos para produzir as consequências desejadas (BANDURA, 2008).

A capacidade de *autorregulação* permite o gerenciamento das próprias ações e pensamentos estabelecendo padrões de desempenho e mobilizando os esforços com base na estimativa do que seria necessário realizar (BANDURA, 2008). Nesse sentido, fatores pessoais e o ambiente afetam a autorregulação, fornecendo elementos para a avaliação do próprio comportamento e motivando novas metas para serem dominadas.

A agência humana possui características fundamentais, que são: *intencionalidade*, *antecipação*, *autorreação* e *autorreflexão* (BANDURA, 2001). Essas indicam que o sujeito é capaz de imaginar as consequências dos seus atos mesmo sem vivenciar a experiência direta e, assim, planejar eficientemente as ações futuras. É um processo no qual elabora propósitos que incluem planos e estratégias com a *intencionalidade* verdadeira e comprometimento proativo de realizá-los, indo além da expectativa (BANDURA, 2001). Mas, apesar de existir a intenção, não significa que todos os planos serão concretizados, podendo acontecer alterações de acordo com a consciência das consequências da ação. Com a *antecipação*, o sujeito consegue, então, prever os prováveis resultados de suas

ações e escolhe os comportamentos para atingi-los, evitando os prejudiciais (BANDURA, 2001). Isso é possível mesmo que o futuro não possa ter existência real, pois pode ser representado cognitivamente em eventos previsíveis que se convertem em motivadores e reguladores de comportamentos atuais.

Além de planejar e contemplar comportamentos futuros, o sujeito também é capaz de motivar e regular as próprias ações por meio da *autorreação*. É o monitoramento do padrão de comportamento e das condições cognitivas e ambientais em que ocorrem que faz parte do progresso para cumprir com as escolhas (BANDURA, 2001). Assim, o sujeito monitora o progresso na direção das metas estabelecidas, em um processo contínuo no qual as comparações do desempenho com os objetivos e padrões pessoais acabam autorregulando as ações.

Por fim, o sujeito não é apenas agente da ação, mas também autoexaminador do próprio funcionamento por meio da *autorreflexão* (BANDURA, 2001). É uma capacidade que permite refletir sobre a adequação dos próprios pensamentos e as ações, as motivações, os valores e os resultados dos atos, bem como os efeitos do que é realizado por outras pessoas (BANDURA, 2001). Com isso, a probabilidade de o sujeito agir na direção dos resultados que espera varia de acordo com aquilo que avalia.

O mecanismo autorreflexivo mais central é a *autoeficácia*, que significa a crença nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ações necessários para produzir uma realização específica (BANDURA, 1997). A crença de autoeficácia é a base da agência humana, ocupando um papel fundamental na estrutura da TSC, sendo estudada como elemento preditor de ação. Desempenha papel na autorregulação da motivação, influenciando pensamentos otimistas ou pessimistas, escolha dos desafios para enfrentar e a expectativa dos seus resultados, e o conforto para perseverar nas ações que se sente capaz de alcançar. Ou seja, a autocrença fortalecida ajuda a alavancar a busca pelos próprios objetivos.

No contexto educacional, as experiências vivenciadas pelo estudante influenciam as crenças de autoeficácia, fornecendo informações acerca da confiança de poder executar ou não uma atividade. Experiências positivas, que envolvem ativamente na aprendizagem e encorajam, fazem com que seja estabelecida uma relação entre a autoeficácia e a motivação, passando a ser importante para o engajamento e a busca pela construção do conhecimento.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Como parte das pesquisas sobre o desenvolvimento e exercício da agência humana, em meados de 1950, Bandura iniciou os estudos sobre as crenças de autoeficácia. Por meio de testes em pacientes com fobia a cobras, a constatação foi a de que o sujeito costuma evitar aquilo que tem medo, o que acarreta a perda do contato com a realidade (BANDURA, 2008). A partir disso, aplicando atividades orientadas e modeladas repetidamente, eram criadas condições ambientais que possibilitavam o sucesso ao enfrentar o medo e a rejeição aos principais temores. Isso se deve ao paciente adquirir

(...) um robusto senso de eficácia de enfrentamento, transformando atitudes com objetos fóbicos de repugnância em emoções positivas, eliminando a ansiedade, as reações biológicas de estresse e o comportamento fóbico (BANDURA, 2008, p. 29).

Com o desenvolvimento dos testes, os resultados foram além do objetivo inicial de superar um temor fóbico, alterando radicalmente as crenças na própria eficácia para exercer o controle sobre as ações (BANDURA, 2008). Em novas situações, o paciente agia de acordo com a crença para lidar com os problemas e obter sucesso, fortalecendo o mecanismo da agência humana que Bandura denominou de autoeficácia.

O conceito das crenças de autoeficácia acabou sendo aplicado em pesquisas nos mais diversos campos do conhecimento. Para ilustrar, duas obras do próprio Bandura podem comprovar essa questão. Em *Self-efficacy in changing societies*², o psicólogo reuniu estudos de vários autores em torno do tema das crenças dos jovens na sua eficácia pessoal para gerir as exigências da vida e enfrentar os desafios. Os textos analisam as diversas formas como as crenças sobre a própria eficácia contribuem para a seleção, construção e gestão de ambientes em uma sociedade em constantes mudanças. Já em *Self-efficacy: the exercise of control*³, Bandura aborda detalhadamente a autoeficácia, bem como situa sua aplicação nos diferentes campos da saúde, educação, esportes, desenvolvimento da carreira e comportamento humano. Essa acaba sendo,

2 BANDURA, A. (org.). **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

3 BANDURA, A. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

certamente, uma referência para todos os leitores que queiram compreender o ideário das crenças de autoeficácia e a influência que exerce sobre o comportamento humano nas diversas áreas da vida.

A expectativa de poder ou não realizar uma atividade produz incentivos para agir. Todavia, as crenças de autoeficácia não são suficientes se o sujeito não tem os elementos para realizar a ação. Como bem afirma Bandura (1997), um funcionamento efetivo requer os conhecimentos e as habilidades, além da autoeficácia para melhor utilizá-los. Ou seja, a percepção de eficácia ajuda a determinar o que se faz com a capacidade que possui, além de ser um constructo importante para desenvolvê-la. Logo, é possível ao sujeito ter um comportamento inferior àquele que poderia realizar em vista uma fraca crença, ou ainda, mesmo acreditando fortemente que consegue realizar algo, não alcançar êxito por não ter os conhecimentos e as habilidades necessárias.

A autoeficácia requer um entendimento referente aos diversos domínios incluídos nas ações humanas, pois varia conforme o que será realizado (BANDURA, 1997). O sujeito pode, no contexto educacional, se julgar capaz de organizar e executar cursos de ações requeridas para produzir certas realizações referentes aos aspectos intelectuais e de aprendizagem de uma disciplina e de outra não. Como exemplo, pode ter uma forte autoeficácia acadêmica para responder cálculos de Matemática, mas ter crença enfraquecida em Português e acreditar ser incapaz de escrever uma redação.

Em cada domínio, a autoeficácia pode ser analisada a partir de três aspectos, que são: a *magnitude*, envolvendo a crença para realizar os diferentes níveis de dificuldades presentes na atividade; a *força*, que indica a intensidade da crença em conseguir realizar algo, sendo que a baixa autoeficácia é desconstruída facilmente por situações de fracasso, enquanto a forte autoeficácia se mantém diante de uma situação de insucesso; e, também, a *generalidade* que refere-se a ampliar a crença para realizar outras atividades, acreditando que, se é capaz de fazer algo, também pode fazer outras coisas (BANDURA, 1997).

A baixa autoeficácia, de acordo com Bandura (1997), afeta emocionalmente o sujeito, com o pensamento de ser ineficaz, percepção de perigo e de angústia. Com foco nas deficiências pessoais e nos obstáculos que encontra, realizar ações do dia a dia recebe um peso maior, de modo a não ter motivação e compromisso com os próprios objetivos, pela sensação de falta de confiança. Por outro lado, o sujeito com forte autoeficácia aborda tarefas difíceis como desafios para dominar e não como ameaças a serem evitadas, o que aumenta a

realização e o bem-estar pessoal (BANDURA, 1997). A segurança nas próprias capacidades para estabelecer objetivos e manter o compromisso em alcançá-los fomenta o interesse intrínseco e o profundo envolvimento nas atividades. Mesmo no enfrentamento de fracassos e contratempos, a autoeficácia fornece confiança para continuar investindo esforços para alcançar os objetivos traçados.

A baixa ou a forte autoeficácia são elementos importantes da agência humana. A partir disso, o sujeito escolhe o curso de ação para seguir, o quanto de esforço vai investir nas atividades, por quanto tempo persevera diante de obstáculos e das experiências de fracasso, e sua resiliência após contratempos (BANDURA, 1997). Isso pode ser constatado por meio do que Bandura (1997) nomeou como os principais processos psicológicos, que são os: *cognitivos*, *motivacionais*, *afetivos* e de *seleção*.

Quando os padrões de pensamento que podem melhorar ou prejudicar o desempenho estão ativados, o sujeito constrói cenários de modo a visualizar futuros por meio dos *processos cognitivos* (BANDURA, 1997). Com percepções de autoeficácia mais baixas, o que duvida de sua capacidade visualiza cenários de insucesso que minam o desempenho por se debruçar sobre o que pode ocorrer errado. Em oposição, o que tem autoeficácia mais elevada visualiza cenários que fornecem elementos positivos para o desempenho. Uma vez que o sujeito se sente capaz de realizar algo, acaba se empenhando e intensificando os esforços para as suas ações.

Os *processos motivacionais* indicam que o sujeito investe interesse mais duradouro em atividades nas quais se julga capaz e das quais obtém satisfação quando atinge o domínio esperado (BANDURA, 1997). A realização de uma ação serve como recompensa e fonte de motivação para prosseguir buscando atingir novos objetivos, mesmo quando não consegue dominar facilmente um desafio. É um processo regulado pela autoeficácia que, quanto mais fortalecida, maior esforço e tempo são empregados.

Os *processos afetivos* trazem que as crenças nas próprias capacidades afetam a quantidade de estresse e ansiedade nas situações consideradas difíceis ou ameaçadoras (BANDURA, 1997). O sujeito com forte senso de autoeficácia pode exercer controle sobre ameaças potenciais, não dando espaço a pensamentos receosos. Mas aquele que acredita não conseguir administrar as ameaças se detém às próprias deficiências e a aspectos do ambiente como carregados de perigo, gerando estresse e ansiedade.

Assim, as ações ocorrem influenciadas pela autoeficácia, de modo que os sentimentos e afeições do sujeito vão adquirindo importância e contribuindo para definir aquilo que o sujeito decide se envolver. Ganham espaço os *processos de seleção*, nos quais os cursos das ações são moldados pela seleção de ambientes conhecidos por cultivar potencialidades que o sujeito se sinta capaz de executar (BANDURA, 1997). Evita, então, atividades que acredita exceder a sua capacidade de reação, mas costuma se engajar no que acredita estar de acordo com as habilidades que tem.

Os processos psicológicos indicam que a forte autoeficácia contribui para criar sentimentos de serenidade nas atividades e, de maneira contrária, a baixa atribui uma dificuldade maior do que a realidade possa proporcionar. São influências a forma como o sujeito percebe as experiências que vivencia, as informações pessoais e as observadas no ambiente, as persuasões recebidas e as percepções sobre os estados físicos e afetivos. De acordo com Bandura (1994, 1997), são quatro as principais fontes: *experiências de domínio*; *experiências vicárias*; *persuasão social*⁴; e *estados fisiológicos e afetivos*⁵.

A fonte mais influente são as *experiências de domínio*, que se baseiam nos resultados das próprias experiências para o desenvolvimento da autoeficácia (BANDURA, 1997). Na realização de uma atividade, o sujeito interpreta os resultados que obtém, desenvolvendo as crenças sobre a própria capacidade de enfrentar situações semelhantes que venham a acontecer. As experiências positivas constroem uma forte autoeficácia, gerando confiança para novos êxitos; as negativas, com fracassos em tentativas de executar uma atividade, reduzem de modo a provocar insegurança.

Mas as situações de realizações e de fracassos obtidas por outras pessoas que sejam semelhantes também se configuram como fonte. São as *experiências vicárias*, que consistem na observação de modelos sociais que transmitem conhecimentos e ensinam por meio do comportamento e das formas de pensar (BANDURA, 1997). O sucesso obtido por outra pessoa por meio do esforço eleva as crenças do observador de que também possui as capacidades para rea-

4 Nas produções de Bandura, essa fonte de autoeficácia é nomeada de formas distintas. Em Bandura (1997) está *persuasão verbal*. E em Bandura (1994) está *persuasão social*. Neste trabalho, adotarei o termo *persuasão social*.

5 Bandura nomeou essa fonte de autoeficácia como *estados somáticos e emocionais* (BANDURA, 1994) e como *estados fisiológicos e afetivos* (BANDURA, 1997). Neste trabalho, adotarei o termo *estados fisiológicos e afetivos*.

lizar atividades similares; do mesmo modo que a observação do fracasso reduz a crença, prejudicando o empenho e o esforço para realizar algo. Quanto maior for a suposta semelhança, mais persuasivos para o observador são os êxitos e fracassos dos modelos. Assim, para um estudante, ver seu colega conseguindo resolver problemas de cálculo tem maior influência em seu nível de autoeficácia do que o professor. O outro acaba servindo como inspiração em um movimento que seria algo como: se ele consegue, eu também consigo. Ou ainda: se ele não consegue, eu também não consigo.

A *persuasão social* recebida por meio do incentivo e apoio sobre as capacidades pessoais para realizar uma determinada ação também cria e desenvolve a autoeficácia, sobretudo quando partem de uma pessoa confiável (BANDURA, 1997). As persuasões positivas podem encorajar, motivando o envolvimento para atingir os objetivos. Já o sujeito convencido negativamente de que não é capaz de algo, tende a evitar atividades desafiantes que cultivem tais potencialidades, desistindo rapidamente nas dificuldades. Mas essa fonte não pode ser confundida com elogios vazios e que vão além das reais capacidades do sujeito. Como bem aborda Bandura (1997), caso as tentativas de alcançar êxito após falas motivacionais acarretem em sucessivos fracassos, a autoeficácia diminuirá.

Os *estados fisiológicos e afetivos* significam que reações como nervosismo, cansaço físico, ansiedade e estresse também influenciam a autoeficácia, se diferenciando conforme a interpretação positiva ou negativa (BANDURA, 1997). Enquanto a ansiedade diante de uma situação pode ser percebida como falta de capacidade, o oposto ocorre surgindo como um sentimento potencializador e encorajador. Quando o sujeito tem pensamentos negativos e temor para desenvolver uma atividade, a percepção de autoeficácia pode ser reduzida, desencadeando mais desconforto e resultando no desempenho inadequado. Alterar essa fonte de autoeficácia é possível, diminuindo as reações ruins, alterando as inclinações emocionais negativas e as interpretações errôneas do sujeito sobre o seu estado físico (BANDURA, 1997).

A influência dessas quatro fontes para a autoeficácia vai depender de como o sujeito interpreta os acontecimentos de sua vida, as informações que atribui maior atenção, como percebe os comportamentos de outras pessoas e as regras que emprega para avaliá-los. Aplicado ao contexto educacional, é um ideário que permite reflexão sobre a forma como as atividades são vivenciadas, a interação e a observação dos colegas, e a condução das aulas pelo professor.

Esses são momentos que acabam contribuindo para o julgamento do estudante sobre a própria capacidade para realizar as atividades.

Ou seja, é possível que não se sinta confiante para resolver um problema ou interpretar como uma falta de capacidade a ansiedade diante de uma prova e, mesmo com as habilidades e conhecimentos necessários, acreditar que não é capaz. O oposto ocorre quando tem a confiança para resolver as atividades e se envolver nas tarefas. Perseverar diante da insegurança significa a tentativa de fortalecer as crenças de autoeficácia. Afinal, como bem aborda Bandura (1997), quanto mais forte for a autoeficácia percebida, mais alto é o objetivo que o sujeito estabelece para si próprio e mais firme é o seu compromisso em realizar. Ou seja, quanto mais capaz um estudante se julgar para aprender, mais dedicação nas atividades ele vai empregar.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

O aumento da complexidade das tecnologias, as relações sociais e a economia internacional acarretam demandas sobre novos tipos de competências das pessoas e, conseqüentemente, da educação (BANDURA, 1997). Nessa realidade de mudanças e inovações, compete à educação desenvolver situações nas quais o estudante construa as próprias ferramentas cognitivas e o interesse intrínseco para aprender, pontos importantes para o fortalecimento da autoeficácia.

O estudante com forte autoeficácia acredita na própria capacidade para executar uma ação, não desistindo facilmente nos momentos de dificuldade. Ou seja

Aqueles que têm confiança em suas habilidades acadêmicas esperam tirar notas altas em exames e que a qualidade de seus trabalhos lhes traga benefícios pessoais e profissionais. O oposto é verdadeiro para aqueles que não têm confiança (...) em suas habilidades acadêmicas já preveem notas baixas antes de começarem o exame ou de se matricularem na disciplina (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 103).

A instituição de ensino funciona como agência para o cultivo da autoeficácia e validação social das competências cognitivas (BANDURA, 1997). Nela, à medida que o estudante realiza as atividades, os conhecimentos são continuamente avaliados e socialmente comparados, impactando a autoeficácia para aprender. Muitos fatores influenciam favoravelmente ou não nos julgamentos,

como: a modelação com os pares das capacidades cognitivas, a comparação social dos desempenhos entre os estudantes, o reforço da motivação por meio de incentivos positivos, e interpretações dos professores dos sucessos e fracassos dos alunos (BANDURA, 1997).

Como um indicativo da busca por processos de ensino e de aprendizagem cada vez mais construtivos, o referencial teórico sobre as crenças de autoeficácia tem sido aplicado em pesquisas no contexto educacional. O próprio Bandura, junto com Cervone, realizaram nos anos de 1980 duas pesquisas para analisar a relação entre a autoeficácia e a motivação dos estudantes de um curso superior de Psicologia. A primeira, indicou que o *feedback* recebido pelos estudantes sobre o desempenho e o nível em que estavam fortalecia a autoavaliação e a autoeficácia, influenciando a motivação para aprender (BANDURA; CERVONE, 1983). O reforço por meio de comentários recebidos do professor atuou como fonte de confiança na própria capacidade e, conseqüentemente, contribuiu com a maior motivação para realizar as atividades.

Na segunda pesquisa, Bandura e Cervone (1986) indicaram que quanto mais forte a percepção de autoeficácia dos estudantes de que poderiam cumprir um padrão desafiador, maior esforço era empregado. A autoeficácia exerce, então, um papel fundamental para o comportamento diante da aprendizagem, uma vez que regula os processos motivacionais dos estudantes que demonstram maior persistência na realização das atividades.

Ao longo dos anos, outros estudos foram desenvolvidos sobre a influência da autoeficácia para a motivação. Os resultados indicam que existe uma relação significativa entre a autoeficácia fortalecida e a motivação para aprender, que se reflete positivamente no desempenho nas atividades acadêmicas (BZUNECK, 2009; ZIMMERMAN, 1995). É um reforço dos pressupostos de Bandura (1997) que evidencia o sujeito autoeficaz como aquele que tem o maior nível de investimento, esforço e persistência nas tarefas. Ou seja, o estudante confiante na sua eficácia acadêmica tende a se motivar mais nas atividades relacionadas com a aprendizagem.

A partir disso, fica evidente que existe influência da autoeficácia para a motivação e que se reflete na dimensão comportamental do engajamento. Nessa direção, a pesquisa de Costa, Araújo e Almeida (2014) constatou a relação entre a autoeficácia e o engajamento, e que impacta significativamente na busca dos estudantes pela obtenção de níveis de rendimento mais elevados. Os achados do estudo trazem que a influência se reflete no maior envolvimento nas

atividades curriculares e extracurriculares, na intensidade do estudo, foco nos objetivos, atenção, concentração e esforço nas atividades.

A relação entre o desenvolvimento da autoeficácia e as metodologias ativas também tem sido objeto de estudo em pesquisas. São investigações que buscam nas experiências de aprendizagem com as metodologias ativas as possíveis fontes para o fortalecimento da autoeficácia do estudante (ESPINOSA; ARAUJO; VEIT, 2019; SELAU et al., 2019). Como traz Bandura (1997), é importante a existência de ambientes de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento de competências cognitivas dos estudantes. Afinal, os momentos de construção do conhecimento e de interação com o ambiente, colegas e professores, fornecem informações acerca da capacidade para realizar as atividades e não apenas sobre o resultado obtido.

Outro aspecto que se destaca é a autoeficácia na formação superior, que tem permeado o desenvolvimento de pesquisas para compreender os mecanismos relacionados à sua construção no estudante e a influência na vivência acadêmica. Nesse sentido, Matta (2019) e Santos, Zanon e Ilha (2019) trazem que a interação social é um elemento relevante, pois estudantes com maior capacidade para se relacionar com os colegas e professores tendem a fortalecer a autoeficácia, mostrando entusiasmo e empenho nos estudos.

Já Guerreiro-Casanova e Polydoro (2011), a partir da investigação com estudantes entre o primeiro e o segundo períodos letivos, constataram uma variação na percepção da autoeficácia ao longo do tempo. As autoras indicaram que as crenças na própria capacidade para desenvolver as atividades eram mais altas no ingresso na universidade, e sofria uma diminuição no segundo período. Isso mostra que as experiências foram fornecendo informações de ajuste ao contexto ambiental e às próprias capacidades, influenciando negativamente a autoeficácia dos estudantes.

Nesses estudos, sobressaem elementos que vão ao encontro da discussão trazida por Bandura sobre os processos psicológicos e as fontes das crenças de autoeficácia. O reforço recebido dos professores, a motivação, as relações sociais e os resultados obtidos nas atividades se configuram como experiências vivenciadas na formação em um curso superior que influenciam as crenças dos estudantes. Sendo o ingresso na universidade um processo que necessita de adaptação e integração ao novo contexto, a autoeficácia fortalecida surge como preditivo para alcançar níveis cada vez mais adequados de ajuste ao ambiente e de desempenho, afetando as ações e a perseverança.

A influência da autoeficácia para o desenvolvimento das habilidades para autorregular o próprio processo de aprendizagem também tem sido o foco em estudos (ZIMMERMAN; BANDURA; MARTINEZ-PONS, 1992; ZIMMERMAN, 1989). A autoeficácia fortalecida estimula o estudante a se autorregular, o que se caracteriza pela orientação e desempenho proativos para estruturar, monitorar e avaliar as ações, bem como para utilizar diferentes estratégias de estudo (MARTINS; SANTOS, 2018; SCHUNK, 1989). A autocrença fortalecida para o exercício de controle das próprias ações proporciona, então, autonomia para descartar eventual postura passiva diante do processo de aprendizagem.

A autoeficácia acadêmica em um domínio específico tem sido abordada, coadunando com Bandura (1997) quando aponta que a crença do estudante na própria capacidade para realizar as atividades acadêmicas afeta as aspirações, o nível de interesse e o desempenho. O julgamento da autoeficácia em um determinado domínio pode se diferenciar de acordo com as disciplinas escolares ou mesmo com conteúdos. Assim, um estudante pode ter autoeficácia elevada em Matemática, mas se sentir inseguro em Física. Ou, ainda, ter autoeficácia para resolver problemas de cálculo, mas não se julgar capaz em atividades que envolvam raciocínio verbal.

As referências são para aspectos mais específicos, tais como: a Matemática (PAJARES; MILLER, 1997), a Estatística (HAY; CALLINGHAM; CARMICHAEL, 2015), a Física (SELAU et al., 2019), as Ciências (BRITNER; PAJARES, 2001), o cálculo (MENEZES et al., 2020) e o raciocínio verbal (OLIVEIRA; SOARES, 2011). Dedicam-se a investigar como fatores pessoais e ambientais afetam a autoeficácia e como a autoeficácia influencia a aprendizagem, a motivação para aprender e o desempenho em determinado domínio. A crença nas próprias capacidades de organizar e executar cursos de ações com o objetivo da aprendizagem seria como responder a pergunta: Quanto eu sou capaz de realizar as atividades necessárias para aprender os conteúdos que fazem parte da minha formação?

As pesquisas aqui abordadas trazem elementos que coadunam com o que aponta Bandura sobre a contribuição da autoeficácia para o desenvolvimento das competências cognitivas que governam o desempenho acadêmico. Para o autor, são três os aspectos importantes: as crenças dos estudantes na sua eficácia em dominar as diversas matérias; as crenças dos professores em conseguir motivar e promover a aprendizagem; e o senso coletivo de eficácia para atingir o progresso acadêmico significativo (BANDURA, 1997).

O mergulho nessa extensão de inserções que a autoeficácia fornece para a educação representa a possibilidade de compreender quão importante é o fato de o estudante se julgar confiante nas próprias capacidades para o desempenho acadêmico. A forte autoeficácia proporciona motivação para agir intencionalmente e utilizar os conhecimentos e as habilidades, postura necessária para ser um agente responsável pela própria aprendizagem.

A maneira como acontece, com vivências positivas em vez do implacável foco na resolução de problemas e equações matemáticas, pode proporcionar confiança para o estudante. Experiências de aprendizagem passam, assim, a ser tão importantes quanto os conteúdos, sendo essencial imprimir maior sentido, dinamismo e autonomia. É uma realidade na qual os conhecimentos e as habilidades não serão garantia para a realização da tarefa, mas a crença de se sentir capaz funcionará como importante mecanismo de influência pessoal.

CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA: FATOR MOTIVACIONAL E ENGAJAMENTO DO ESTUDANTE

A motivação pode ser definida como o processo pelo qual as atividades direcionadas a objetivos são instigadas e sustentadas (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2014). Examinando essa definição associada ao contexto educacional, a motivação pode ser uma disposição duradoura que leva o estudante a se esforçar para aprender determinado conteúdo em uma situação de aprendizagem. Adquirir o conhecimento acaba funcionando como uma energia que ativa, orienta e mantém a decisão de estudar, sendo, então, algo imprescindível a ser incentivada.

A motivação do estudante está enraizada nas próprias experiências, especialmente aquelas ligadas à vontade de se envolver em atividades de aprendizagem e suas razões para fazê-la (BROPHY, 2010). O despertar da motivação não é um fator exclusivamente pessoal, que se restringe a estar ou não motivado para aprender, devendo ser analisado como o resultado das interações entre as características do estudante e os fatores do contexto (PINTRICH, 2003). Isso contempla os componentes do ambiente e todas as relações em que ocorre a aprendizagem, como a forma como as atividades são vivenciadas, a observação dos colegas e o *feedback* que recebe do professor.

A validade da previsão da motivação a partir das crenças de autoeficácia desponta como uma questão importante nos pressupostos da TSC. Bandura

(1997) levantou essa hipótese apontando que o sujeito que acredita ser capaz é muito mais motivado em termos de esforço, persistência e comportamento, demonstrando interesse e envolvimento profundo nas atividades. Ou seja, à luz de Bandura, é possível inferir que o estudante com forte autoeficácia tem motivação para alcançar melhores resultados no seu desempenho, instituindo as atividades acadêmicas como parte significativa do projeto de vida.

Pintrich (2003) e Zimmerman (1995) asseveram que a motivação influencia a aprendizagem e o desempenho e, por sua vez, aquilo que se aprende e faz influencia a motivação, pois fortalece a autoeficácia. Essa reciprocidade promove um maior incentivo e compromisso para agir, pois a realização do estudante na aprendizagem transmite a ideia de que possui as capacidades para aprender, motivando a estabelecer novos objetivos. Sucintamente, a autoeficácia e a motivação promovem a aprendizagem e formam as bases para sustentar a aprendizagem futura.

A motivação reforçada pela autoeficácia diante da percepção de desempenhar habilmente ou se tornar mais competente em uma atividade se traduz na ação baseada em propósitos condizentes (SCHUNK, 1995). Ou, como bem define Bandura (1997), as crenças de autoeficácia assumem um papel preditivo e de mediação da motivação, bem-estar, disposição e resiliência do sujeito, dando origem a ações para o desenvolvimento de um domínio específico. Com isso

(...) um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo (BZUNECK, 2009, p. 118).

A autoeficácia fortalecida para a realização acadêmica torna o estudante propenso a se autorregular, com ações proativas para utilizar diferentes estratégias de estudo e dedicando esforço e persistência (SCHUNK, 1989). A partir disso, é possível compreender que a autorregulação indica que existe um engajamento no processo de aprendizagem, incentivado pelo interesse e confiança para aprender.

O engajamento, por sua vez, é um processo e um produto experimentado continuamente, que resulta da interação sinérgica entre motivação e aprendi-

zagem ativa (BARKLEY, 2010). Assim, autoeficácia, motivação e engajamento se interligam. É um movimento no qual a motivação para aprender está intimamente conectada à crença na capacidade da ação diante da aprendizagem, com implicação direta no engajamento. O estudante motivado se engaja na aprendizagem participando ativamente na realização das atividades dada a importância que percebe sobre o que está aprendendo. A intensidade do comportamento e a qualidade do entusiasmo dão sentido ao conteúdo, tornando as atividades acadêmicas mais produtivas e afetando o nível de realização.

Como bem afirmam Pintrich (2003) e Zimmerman (1995), o estudante confiante é mais cognitivamente engajado na aprendizagem e no pensamento. Parece, então, razoável dizer que se a motivação é um incentivo para a realização das atividades, essas acontecem pelo engajamento nas ações. Proporcionar ambientes que fortaleçam a autoeficácia do estudante propicia a oportunidade de ele ser o responsável pela construção do próprio conhecimento, enfatizando o sentido de ser agente trazido por Bandura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoeficácia na educação permite a reflexão para que a formação tenha elementos que promovam a confiança do estudante na própria capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridas pelas atividades acadêmicas. Ter conhecimento sobre esse ideário fornece diretrizes para estruturar experiências que permitam o fortalecimento das crenças e favoreça o envolvimento na aprendizagem. Como bem coloca Bandura (1997), o valor de uma teoria psicológica é comprovado não apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas também operacional para efetuar mudanças.

A busca por um ambiente acadêmico que seja construtivo é o que apregoam as crenças de autoeficácia. Um ambiente construtivo valoriza a boa interação entre os estudantes e com o professor; estimula a autorregulação da própria aprendizagem; e fomenta o protagonismo. A partir desses aspectos, as experiências podem atuar como fator motivacional que fortalecem a autoeficácia, por meio das fontes que influenciam as crenças na própria capacidade para aprender as disciplinas e os conteúdos.

REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. **Social learning theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1977.
- BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Org.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.
- BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, n. 2, 1999, p. 21-41. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1999AJSP.pdf>. Acesso em: 09 out. 2021.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual review of psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.
- BANDURA, A.; CERVONE, D. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 38, p. 92-113, 1986. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1986OBHDP.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- BANDURA, A.; CERVONE, D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n. 5, p. 1017-1028, 1983. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1983JPSP.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2021.
- BARKLEY, E. F. **Student engagement techniques: a handbook for college faculty**. São Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- BRITNER, S. L.; PAJARES, F. Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. **Journal of women and minorities in Science and Engineering**, v. 7, p. 271-285, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242385243_Self-Efficacy_Beliefs_Motivation_Race_and_Gender_in_Middle_School_Science. Acesso em: 31 dez. 2021.
- BROPHY, J. **Motivating students to learn**. 3 ed. New York: Routledge, 2010.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 116-133.

COSTA, A. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Relação entre a percepção da autoeficácia acadêmica e o engagement de estudantes de engenharia. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 2, n. 1, p. 307-314, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782032.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ESPINOSA, T.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Crenças de autoeficácia em aprender física e trabalhar colaborativamente: um estudo de caso com o método *team-based learning* em uma disciplina de física básica. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 12, n. 1, p. 69-94, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpr.edu.br/rbect/article/view/6020>. Acesso em: 08 fev. 2022.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/XwGpDggzjDVgd5tVyqy3zGP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2021.

HAY, I.; CALLINGHAM, R.; CARMICHAEL, C. Interest, Self-Efficacy, and Academic Achievement in a Statistics Lesson. In: RENNINGER, K. A.; NIESWANDT, M.; HIDI, S. **Interest in mathematics and science learning**. Washington, American Educational Research Association, 2015. p. 173-188.

MATTA, C. M. B. **Influência das vivências acadêmicas e da autoeficácia na adaptação, rendimento e evasão de estudantes nos cursos de engenharia de uma instituição privada**. Tese (Doutorado em Psicologia da Saúde) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2019.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. dos. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. **Psicologia escolar e educacional**, v. 23, p. 1-7, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572019000100301&lang=pt. Acesso em: 25 dez. 2021.

MENEZES, A. N.; ALVES, B. M.; BARBOSA, R. P. C.; CAMPOS, P. C. A. Influência da crença de autoeficácia no desempenho dos alunos do IFMG – Bambuí.

Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/xGf9ZbvK3Rs6QzGjsSZsnQc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2022.

OLIVEIRA, M. B.; SOARES, A. B. Auto-eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 33-39, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/18282>. Acesso em: 26 dez. 2021.

PAJARES, F.; MILLER, M. D. Mathematics Self-Efficacy and Mathematical Problem Solving: Implications of Using Different Forms of Assessment. **The Journal of Experimental Education**, v. 65, n. 3, p. 213-228, 1997.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PINTRICH, P. R. A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003. Disponível em: <http://funab.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/Pintrich-2003.-A-Motivational-Science-Perspective-on-the-Role-os-Student-Motivation-in-Learning-and-Teaching-Contexts.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022

SANTOS, A. A. A.; ZANON, C.; ILHA, V. D. Autoeficácia na formação superior: seu papel preditivo na satisfação com a experiência acadêmica. **Estudos de Psicologia**, n. 36, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/qKQm7ZF4w6dngB7KppGQ3ZJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SCHUNK, D. H. Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989. p. 83-110.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy, motivation, and performance. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 7, n. 2, p. 112-137, 1995. Disponível em: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1995.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

SCHUNK, D. H.; MEECE, J. R.; PINTRICH, P. R. **Motivation in education: Theory, research, and applications**. 4. ed. United States of America: Pearson, 2014.

SELAU, F. F.; ESPINOSA, T.; ARAUJO, I. S.; VEIT, E. A. Fontes de autoeficácia e atividades experimentais de física: um estudo exploratório. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 41, n. 2, p. 1-9, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172019000200501&lang=pt. Acesso em: 24 dez. 2021.

ZIMMERMAN, B. J. Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice**. New York: Springer-Verlag, 1989. p. 1-26.

ZIMMERMAN, B. J. Self-efficacy and educational development. In: BANDURA, A. (Org.). **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 202-231.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.840.9215&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.003

DA SOCIEDADE DISCIPLINAR À SOCIEDADE DE CONTROLE: MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E NOVAS EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES

Úrsula Lima Brugge¹

RESUMO

Este artigo se caracteriza como um ensaio de natureza histórico-filosófica que busca, através de uma pesquisa bibliográfica, realizar uma reflexão sobre as transformações do mundo do trabalho, bem como das exigências feitas à formação dos trabalhadores (e à escola) em vista dos modelos de controle social adotados pelo ocidente nos últimos séculos. Para tanto, faz uma revisão de dois grandes filósofos modernos: Michel Foucault e Gilles Deleuze. Foucault analisou a *sociedade disciplinar* a qual tem seu início por volta do século XVIII, com a Revolução Industrial. Surge pela eminente necessidade empregar ordem e controle às massas populacionais complexas e difusas que se multiplicavam nos grandes centros urbanos. A principal característica da *sociedade disciplinar* era a inserção dos indivíduos em grandes meios de confinamento (escola, caserna, fábrica etc.). Nesses espaços realizava-se os processos de subjetivação, emergindo aí o *sujeito moderno*, isto é, um sujeito controlado, apto ao trabalho, um *corpo dócil* muito eficaz em termos produtivos, mas manso politicamente. Mas a sociedade disciplinar vem dando lugar à *sociedade de controle* abordada por Deleuze. Ela tem sua ascensão no final da 2ª Guerra Mundial, possibilitada, sobretudo, pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. A principal característica da *sociedade de controle* é o espalhamento do controle e da vigilância por todo o corpo social. Essa mudança de

1 Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, ursula.brugge@ifrn.edu.br

modelo social cria exigências específicas ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, à formação do trabalhador. Este trabalho visa abordar essas relações.

Palavras-chave: Sociedade disciplinar, Sociedade de controle, Formação, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa trazer uma reflexão a respeito das transformações por que vêm passando o mundo do trabalho, a formação dos trabalhadores e a educação escolar em vista dos modelos de controle social adotados pelo ocidente nos últimos séculos.

Para tanto, realizaremos estudos a respeito da sociedade disciplinar e da sociedade de controle. A sociedade disciplinar surgiu, por volta dos séculos XVIII e XIX, como a sucessora do modelo de sociedade de soberania, atingindo seu apogeu no início do século XX. Por sua vez, a sociedade de controle iniciou seus efeitos a partir do final da Segunda Guerra Mundial, especialmente com o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e que vem se consolidando dia após dia.

Neste trabalho, buscamos compreender a lógica subjacente de cada um desses modelos de organização social e de seus impactos no mundo do trabalho, na formação dos trabalhadores e na educação escolar, elucidando exemplos, observando os discursos e os movimentos (políticos) de aceitação ou de resistência a essas transformações pelas quais estamos passando em termos de organização social e de controle.

A relevância deste trabalho está na promoção de uma reflexão sobre a sociedade moderna a partir de uma perspectiva mais ampla, problematizando as mudanças pelas quais vêm passando o mundo do trabalho, a formação do trabalhador e a escola, buscando explicações para os fenômenos percebidos no microcosmos desses eventos na relação deles com o macro cenário dos modelos de sociedade e controle adotados pelas sociedades moderna e contemporânea.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza essencialmente como uma pesquisa bibliográfica. Em termos práticos, realizamos estudos de aprofundamento teórico dos dois autores que são nossos principais referenciais: Michel Foucault, para compreendermos as nuances da sociedade disciplinar, e Gilles Deleuze, para elucidarmos os aspectos da sociedade de controle.

Para fins de exemplificação, isto é, para enxergarmos a materialidade do que capturamos em termos teóricos através da pesquisa bibliográfica, lançamos mão de outras fontes como cinema, materiais jornalísticos, produtos de internet

e observações de campo. A finalidade desse movimento metodológico, conforme dito, é apenas capturarmos exemplos reais que possam nos auxiliar no aprofundamento dos conhecimentos a respeito da realidade moderna.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A SOCIEDADE DISCIPLINAR

Para compreendermos as características e os impactos dos modelos de organização e controle inaugurados pela sociedade disciplinar e pela sociedade de controle no mundo do trabalho e na educação escolar, necessitamos fazer uma revisão teórica de dois expoentes da filosofia francesa moderna: Michel Foucault e Gilles Deleuze.

Foucault dedicou parte do seu trabalho a explicar a emergência do sujeito moderno na sua relação com o poder. Especificamente no livro *Vigiar e Punir*, ele elaborou uma genealogia do poder disciplinar e, por conseguinte, da sociedade disciplinar. Deleuze, por sua vez, abordou a sociedade de controle em seu artigo *Post-Scriptum Sobre A Sociedade de Controle*, e na entrevista que deu para a revista *Futur Antérieur* chamada *Controle e Devir*.

Para compreendermos a sociedade disciplinar e como o trabalho e a educação se estruturaram nesse modelo de organização social, devemos ter claro, antes de tudo, em que consiste o conceito de *disciplina* em Foucault. Para tanto, há que se resgatar algumas especificidades de sua analítica genealógica do poder, especialmente, sua concepção não-jurídica do poder.

O objetivo de Foucault era demonstrar que o poder e suas relações não ocorrem fundamentalmente no nível do direito ou da violência. As relações de poder ocorrem em todos os níveis, instâncias e condições. Isso significa que o poder não opera apenas na esfera da macropolítica, mas faz sentir seus efeitos em uma rede microfísica que percorre todo o corpo social, envolvendo os sujeitos, adentra-os e, no limite, os constitui.

A análise do poder de Foucault caminha, portanto, por uma perspectiva muito distinta das analíticas clássicas até então estabelecidas. Primeiramente, Foucault entende como um erro a identificação do poder como um algo que está fora do sujeito, concretizada em uma pessoa (o rei, o imperador, o presidente), em uma entidade (o governo, a ONG) ou em um lugar (o castelo, o palácio). Para Foucault (1979), portanto, é um erro associar o poder a *um outro*

a quem os sujeitos conseguirão facilmente identificar e combater (MACHADO, 1979).

Para Foucault (1979), é falso também definir o poder como algo que apenas castiga e impõe limites aos sujeitos e seus corpos. É um erro pensar o poder de modo negativo, identificando-o com o Estado, considerando-o como aparelho de pura repressão, que apenas viola e oprime os cidadãos. Como afirma,

(...) Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 08).

A essa 'perspectiva negativa do poder', Foucault propõe uma 'concepção positiva do poder', com a qual pretende demonstrar que a dominação capitalista não poderia se sustentar caso estivesse exclusivamente apoiada na repressão social (MACHADO, 1979). Vale ressaltar que, neste sentido, os termos 'negativo' e 'positivo' não indicam qualquer juízo moral; eles devem ser entendidos em termos de tecnologia empregada, de eficácia produtiva.

Para Foucault (1979), portanto, o poder produz – por isso ele é 'positivo', no sentido de uma instância que tem a capacidade de produção de verdades, de realidade – e é justamente por esse aspecto que ele tem o corpo humano como seu alvo, não para supliciá-lo, castigá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, educá-lo, adestrá-lo, constituí-lo, formá-lo. O poder possui, portanto, a capacidade de produção de verdades, de realidade e de sujeitos. O sujeito é, para Foucault, um produto, um efeito de práticas de saber e de poder por ele atravessadas.

Costumeiramente, a produção teórica de Michel Foucault é dividida em três momentos: a arqueologia – quando o foco de sua problemática era a relação do sujeito com o saber –, a genealogia – quando seu foco se inclina para a relação do sujeito com o poder – e, por último, a ética – quando suas pesquisas se voltam à relação do sujeito consigo (cuidados de si).

A questão do poder circunscreve-se, portanto, à segunda fase, à fase genealógica. Como explica Machado (1979, p. 16-17),

(...) quando Foucault começou a formular explicitamente a questão do poder foi para dar prosseguimento à pesquisa que realizava

sobre a história da penalidade. Colocou-se então o problema de uma relação específica de poder sobre os indivíduos enclausurados que incidia sobre seus corpos e utilizava uma tecnologia própria de controle. E essa tecnologia não era exclusiva da prisão, encontrando-se também em outras instituições como o hospital, o exército, a escola, a fábrica.

A essa forma específica de poder, manifestado em métodos que permitem o controle das mínimas operações do corpo, implantando a sujeição constante das forças e impondo uma relação de docilidade-utilidade, Foucault (1987) chamou de *disciplina*. Como explica Machado (1979, p. 17), a disciplina consiste em:

(...) uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder (...). É o diagrama de um poder que não atua do exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

Trata-se, pois, de técnicas sempre minuciosas, por vezes ínfimas, mas que definiram o modo como os corpos foram politicamente investidos e que, desde o século XVIII, ganharam campos cada vez mais vastos, expondo sua tendência a cobrir todo o corpo social (Foucault, 1987).

Nas palavras de Foucault, trata-se de

(...) Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles entretanto que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea. (...) Astúcias, não tanto de grande razão que trabalha até durante o sono e dá um sentido ao insignificante, quanto da atenta "malevolência" que de tudo se alimenta. A disciplina é uma anatomia política do detalhe (FOUCAULT, 1987, p. 120)

Este conceito de disciplina foi minuciosamente explorado por Foucault em *Vigiar e Punir*, obra na qual buscou demonstrar como, a partir dos séculos XVIII e XIX, houve uma verdadeira explosão tecnológica da produtividade do poder. Por disciplina, Foucault (1979) entende:

(...) procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e "individualizada" em todo o corpo social. Estas novas técnicas

são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosas (menos caras economicamente, menos aleatórias em seu resultado, menos suscetíveis de escapatórias ou de resistências) do que as técnicas até então usadas e que repousavam sobre uma mistura de tolerâncias mais ou menos forçadas (desde o privilégio reconhecido até a criminalidade endêmica) e de cara ostentação (intervenções espetaculares e descontínuas do poder cuja forma mais violenta era o castigo “exemplar”, pelo fato de ser excepcional) (FOUCAULT, 1979, p. 08).

O principal objetivo da disciplina é o aumento do domínio de cada um sobre si mesmo (Foucault, 1987). As disciplinas – seja a praticada na escola, na fábrica, na caserna ou na prisão – não funcionam meramente como impedimento dos homens ao exercício de suas vontades, mas como uma forma de gerenciamento de suas vidas, a fim de aprimorá-los e controlá-los para que possam servir mais e melhor.

Como explica Foucault (1979, p. 143):

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo.

O intuito do ordenamento disciplinar é o de produzir *corpos dóceis*, isto é, corpos cujas forças de trabalho sejam potencializadas (máxima utilidade econômica), ao mesmo tempo que suas capacidades de revolta e de questionamento se mantenham neutralizadas (controle de ordem política), pois, como explica Foucault, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Um bom exemplo desse tipo de ordenamento é, sem dúvida, a escola. Na escola, as crianças e os jovens são submetidos a uma jornada de trabalhos pedagógicos que objetiva, em última análise, mantê-los o máximo de tempo quietos, sentados, calados em vista do melhoramento da sua produção estudantil. É a lógica do ‘menos conversa, mais trabalho’. Essa forma de dominação corporal pela qual os corpos passam na escola é uma forma de enquadrá-los desde cedo ao ordenamento produtivo inaugurado pela industrialização e a produção em série. Ou seja, os corpos passam a ser produzidos na maquinaria escolar, desde cedo doutrinados e educados a se enquadrarem e suportarem o ordenamento

das linhas de produção industriais (ao qual serão submetidos quando saírem da escola).

Nesse sentido, Foucault (1987) afirma que o corpo passa a ser constituído por uma maquinaria de poder que o “esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 1978, p. 119), ou seja, os corpos submetidos ao poder disciplinar são minuciosamente examinados; são desfeitos e desativados de seus instintos e desvios; e, por fim, ressurgem como produto do poder neles investido, por eles atravessado. Um corpo que sabe se comportar conforme as regras a ele impostas, que aguenta longas jornadas de trabalho, que não questiona sua posição no mundo.

A disciplina é, desse modo, uma anatomia política do corpo:

(...) Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia de se determinar. A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 119).

É certo que em qualquer modo de organização social, o corpo é atravessado por relações de poder que lhe impõem obrigações, limites ou proibições. Mas existem características que são próprias e inauguradas pelo controle disciplinar.

Primeiramente, a escala do controle:

(...) não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção, sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Em segundo lugar, o objeto do controle:

(...) não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coerção se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é o exercício (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Por fim, a modalidade:

(...) implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos (FOUCAULT, 1987, p. 118).

É importante novamente ressaltar que essa analítica do poder produzida por Foucault está circunscrita em um momento específico de sua pesquisa: quando o autor estava interessado em estabelecer a história das prisões (objeto de *Vigiar e Punir*). Foucault busca elucidar a historicidade desse corpo prisioneiro – o corpo de um condenado que não mais é supliciado (como era nas práticas da era clássica), mas que passa a ser vigiado, controlado, aprisionado e, por fim, (re)constituído.

Foucault não estava interessado no corpo do estudante ou no corpo do trabalhador – enfoques deste trabalho. Seu objetivo era analisar o corpo do prisioneiro. E esse é um dado relevante que deve ser ressaltado. Para estudar o estudante e o trabalhador temos, portanto, que realizar um deslocamento teórico a fim de usar os conceitos foucaultianos para pensarmos outros objetos. Contudo, embora Foucault não tenha se dedicado especificamente a estudar a escola e as linhas de produção do século XVIII, XIX, seus elementos teóricos são pertinentes a analisarmos esses deslocamentos, haja vista que o ordenamento disciplinar é claramente perceptível em tantas outras *instituições de sequestro* dos séculos XVIII, XIX e XX.

Por *instituições de sequestro* entendemos os grandes meios de confinamento inaugurados a partir do final do século XVIII – como escolas, fábricas, hospitais e prisões. Essas instituições são fundamentais ao adestramento disciplinar. No processo de *subjetivação* disciplinar (produção de sujeito), é essencial o encarceramento do indivíduo nessas instituições. O corpo precisa, prioritariamente, ser isolado do todo social para, aos poucos, ser submetido aos ordenamentos disciplinares e, conseqüentemente, ser subjetivado.

Passemos, pois, a algumas características da disciplina e como estas convergem ao *bom adestramento* dos indivíduos. De pronto, lembramos que essas características se relacionam entre si e necessitam umas das outras para funcionar. Vale ressaltar que buscamos focar aquelas que nos parecem mais caras aos processos educacionais e trabalhistas, visto que esses são o foco do nosso trabalho.

A primeira diz respeito à organização e distribuição dos indivíduos pelo espaço. A disciplina se constitui em uma técnica de distribuição dos indivíduos

a partir de sua inserção em um espaço individualizado, classificatório, combinatório e hierarquizado.

O ordenamento disciplinar exige o isolamento dos indivíduos em um espaço fechado, que seja capaz de exercer funções distintas, segundo um objetivo específico que dele se espera. Tal organização espacial tem por objetivo criar um espaço individual, celular e, assim, impedir a formação de grupos e as ações coletivas. O espaço disciplinar é, antes de tudo, um espaço útil e capaz de desarticular as comunicações perigosas; um espaço de vigilância que anula os desaparecimentos dos indivíduos. O espaço disciplinar constitui-se, portanto, em uma:

(...) tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. (FOUCAULT, 1987, p. 123).

Essa disposição arquitetônica serve ao *bom adestramento* humano, uma vez que viabiliza a *vigilância hierárquica*. Como afirma Foucault:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (FOUCAULT, 1987, p. 143)

Necessita-se, portanto, de um espaço que não sirva propriamente à vigilância do seu exterior, como ocorria com a construção das fortalezas; nem tampouco um espaço voltado à contemplação, como os palácios. Trata-se de um espaço cuja vigilância esteja voltada ao seu funcionamento interno; um espaço que torne visível a tudo e a todos que dentro dele estejam.

Não por menos, podemos observar que o espaço escolar geralmente se apresenta como um espaço neutro, com poucas cores, poucos detalhes e acabamento simples, especialmente as escolas de ensino fundamental e ensino médio. Um espaço organizado em longos corredores de salas de aulas. Salas organizadas em carteiras enfileiradas, reservando ao professor (olho do poder) um espaço à frente (hierarquia).

A disciplina pressupõe uma vigilância permanente e perpétua e, para isso, organiza o espaço de forma a permitir que o olho do poder possa deslizar pelo espaço e identificar rapidamente qualquer tipo de deserção. Um olhar indiscreto que tudo vê, mas que não necessariamente precisa ser visto. Um exemplo desse tipo de arquitetura é o Panóptico de Bentham. O princípio do panóptico é o de criar visibilidade aos encarcerados, mas que estes não sejam capazes de ver aqueles que os vigiam; assim, pouco a pouco, vai-se introduzindo no próprio indivíduo o controle de forma tal que ele próprio comece a vigiar e a controlar a si mesmo.

Um exemplo desse princípio do Panóptico de Bentham nas escolas está nas portas das salas de aulas: aquelas pequenas janelinhas de vidro que servem tão somente para criar visibilidade sobre os acontecimentos dentro da sala. Isto é, professores e alunos sob vigilância do *olho do poder* dos coordenadores e supervisores.

Como dito, o espaço escolar costuma ser organizado em corredores, as salas de aula, em filas as quais servem para anular as conversas paralelas, os agrupamentos indesejados, as dispersões e que também facilitam o deslizar do olhar vigilante do professor entre seus alunos.

Na escola, as turmas seriadas são divididas por idades. Foucault (1987) ressalta, inclusive, que a organização do espaço seriado foi uma das principais modificações técnicas do ensino elementar, pois, ao instaurar lugares individuais, permitiu o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Essa nova organização espacial da escola instaurou, portanto, uma *nova economia do tempo de aprendizagem*. “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 1987, p. 126).

O espaço das escolas, tanto em sua organização como em sua disposição arquitetônica, é um ótimo exemplo de um espaço constituído pela e para a disciplina; um espaço que se constitui como uma *máquina* de controle, de subjetivação e de produção de sujeitos em série.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois

que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias (FOUCAULT, 1987, p. 126).

A segunda característica do poder disciplinar diz respeito ao controle do tempo, ou seja, a disciplina estabelece uma relação de sujeição do corpo, a fim de produzir o máximo de eficácia no mínimo de tempo. Dessa forma, o mais almejado não é propriamente o resultado de uma ação, mas o seu desenvolvimento; e esse controle da operação do corpo é realizado através da elaboração temporal da ação, da correlação do gesto com o corpo que o produziu e através da articulação do corpo com o objeto manipulado (Machado, 1979).

Esse controle do tempo pressupõe alguns procedimentos:

(...) horário (atividades regulares afinadas em minutos), elaboração temporal do ato (ajustar o corpo aos imperativos temporais), correlação entre o corpo e os gestos (o corpo disciplinado favorece um gesto eficaz), articulação do corpo com os objetos, utilização exaustiva do tempo (CASTRO, 2009, p. 112).

Dentre esses, vemos a implantação do horário e a utilização exaustiva do tempo como os procedimentos mais claramente expressos na mecânica de funcionamento escolar.

Segundo Foucault (1987), o *horário* é uma herança deixada pelas velhas comunidades monásticas que se difundiu, determinando o funcionamento das fábricas, escolas e hospitais. Ele estabelece três grandes processos: as censuras, as ocupações determinadas e os ciclos de repetições. Ainda no século XIX:

Nas escolas elementares, a divisão do tempo torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente (...).

No começo do século XIX, serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8,45 entrada do monitor, 8,52 chamada do monitor, 8,56 entrada das crianças e oração, 9 horas entrada nos bancos, 9,04 primeira lousa, 9,08 fim do ditado, 9,12 segunda lousa, etc. (FOUCAULT, 1987, p. 128).

O aumento progressivo da classe trabalhadora assalariada exigiu o quadriculamento cerrado do tempo. Mas não basta garantir a divisão temporal do ato; tinha-se que garantir também a qualidade desse tempo, ou seja, a construção de um tempo integralmente útil. Para tanto, havia que se estabelecer um ininter-

rupto controle, uma pressão dos fiscais e uma anulação de qualquer coisa que pudesse vir a perturbar ou distrair. Como explica Foucault:

O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impurezas nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado ao seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 129).

O poder disciplinar impõe também uma *utilização exaustiva do tempo*, ou seja, ele busca atingir sempre o máximo de rapidez e eficiência sob a mínima repartição temporal. Trata-se de uma *economia positiva do tempo*, objetivando organizá-lo a fim de utilizá-lo de forma sempre crescente e assim obter o máximo de rapidez, o máximo de eficiência sob o mínimo instante de tempo.

O tempo da indústria é um tempo tipicamente disciplinar. Retomando a imagem do filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin (1936), o tempo dos homens deixa de ser o *tempo da natureza* (em que acordávamos ao raiar do sol e dormíamos quando ele se punha; em que tínhamos o tempo de semear, o tempo de cuidar e o tempo de colher), passando a ser o *tempo do relógio*. Vemos claramente logo no início do filme a divisão do tempo em jornadas: horário para atividade, horário para comer, horário para aumentar o ritmo da produção etc.

A escola também atende o tempo da disciplina uma vez que

(...) também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas, ao mesmo tempo, por diversos grupos de alunos sob a direção dos monitores e dos adjuntos, de maneira que cada instante que passava era povoado de atitudes múltiplas, mas ordenadas; e por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude (FOUCAULT, 1987, p. 129).

Como dito, o principal objetivo da disciplina é o adestramento humano. Para isso, os corpos são distribuídos em um espaço individualizado e vigiado; suas atividades são organizadas em jornadas e minuciosamente controladas. Aos que burlam ou simplesmente não cumprem o que lhe é determinado, empregam-se as *sanções normalizadoras*, ou seja, micropenalidades para qualquer transgressão a qualquer norma. Como explica Foucault (1987):

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeita), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 149).

Além da sanção normalizadora, para o bom adestramento dos indivíduos, a disciplina impõe o *exame*. Ele está no centro dos processos que produzem os sujeitos enquanto efeito e objeto do poder e do saber. Trata-se de uma forma de classificar, de punir e de corrigir e está presente em praticamente todos os regimes disciplinares. Como explica Castro (2009):

No exame se investe a economia da visibilidade no exercício do poder, o indivíduo ingressa em um campo documental, cada indivíduo se converte em um caso (a individualidade tal como se pode descrevê-la). À diferença de outras técnicas de poder, encontramos uma individualização decrescente. O exame é a forma ritual da disciplina (CASTRO, 2009, p. 112).

É nesse contexto que o sujeito moderno emergiu, atravessado por essas relações de saber e de poder; investigado e reconstituído; controlado e trabalhado em suas ínfimas operações; observado pelo *olho do poder*, um olho uno que a tudo enxerga, mas que por ninguém pode ser visto. Um sujeito que deve aprender a se controlar, haja vista que já internalizou a existência da vigilância; que trabalha ao máximo, mas contesta pouco; excitado para a produção, mas desarticulado para qualquer forma de resistência. Um corpo dócil, enfim. Esse é o perfil do homem que as disciplinas e seus aparelhos institucionais – escola, fábrica, prisão, exército, hospitais, família etc. – objetivavam produzir na era moderna.

A SOCIEDADE DE CONTROLE

Contudo, vivenciamos, um período de transição desse modelo de *sociedade disciplinar* para outro, denominado por Gilles Deleuze (1992) de *sociedade de controle*. Deleuze, em seu artigo *Post-Scriptum sobre a sociedade de controle*, e na entrevista para a revista *Futur antérieur* chamada *Controle e devir*, localiza historicamente o aparecimento dessa nova forma de organização social, examina sua lógica de funcionamento e suas manifestações, que já podemos ir vislumbrando ao longo de sua consolidação.

Segundo Deleuze (1992), essa transição se faz sentir, em grande medida, pela generalizada crise dos meios de confinamento. Como afirma:

Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, p. 220).

Os efeitos da lógica do controle se fazem sentir em diferentes áreas da vida humana: na saúde, na segurança, na educação, na formação, no mundo do trabalho.

Uma lógica calcada, por exemplo, na tônica continuidade: se na *sociedade disciplinar* não se pára de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), na *sociedade de controle*, nunca se termina nada. Nesse sentido, afirma Deleuze (1992, p. 221), a *formação continuada* tende a substituir a escola, bem como o controle contínuo a substituir o exame.

Podemos ver a materialidade dessa afirmação de Deleuze na escola e nas produções teóricas no campo da Pedagogia como Luckesi (1994) e Libâneo (1994). Cada vez mais vemos a crescente de defensores da avaliação contínua como uma forma *pedagogicamente positiva e eficaz* (para não dizer *politicamente correta*) de se avaliar o desempenho estudantil dos alunos.

Outro elemento que Deleuze aponta como exemplo da materialização da sociedade de controle é o uso das chamadas *penas substitutivas* como punição para os pequenos delitos e a utilização de dispositivos eletrônicos no monitoramento constante dos condenados.

Trata-se, pois, de uma *era do monitoramento* se instalando. Tempo dos rastreadores via satélite, dos *chips*, das senhas, enfim, de uma série de novas visibilidades que não pressupõem mais o *olho humano do poder*, mas um monitoramento constante, possibilitado pelo advento de todo o aparato tecnológico moderno. Ou seja, não há mais a necessidade de inserção do indivíduo em um meio de confinamento. A vigilância está se alastrando por todo o corpo social. Como acrescenta Gallo (2008), “na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso, mais poderoso, uma vez que se infiltra melhor e mais sorrateiramente por todas as frestas (GALLO, 2008, p. 88).

Hoje, especialmente nos grandes centros urbanos, as pessoas estão cada vez mais familiarizadas com a presença das *câmeras monitoramento* espalhadas por todos os espaços: nas casas, condomínios, *shoppings*, supermercados, lojas, postos de gasolina, nas escolas, monitorando o trânsito, nas viaturas e mesmo nas fardas dos policiais.

No que toca ao mundo do trabalho, já podemos ver a instauração de novas formas de relação humana: a *fábrica* cedeu lugar à *empresa* (Deleuze, 1992); não estamos mais preocupados com a produção, mas com a venda do produto, com o mercado. Como assinalou Deleuze (1992), experimentamos “novas maneiras de tratar o dinheiro, os produtos e os homens, que já não passam pela antiga forma-fábrica” (DELEUZE, 1992, p. 225).

O espaço da escola e do trabalho não necessariamente precisa ser organizado em grandes corredores enfileirados, afinal, qualquer organização espacial é passível de monitoramento de câmeras. As deserções do trabalho podem ser monitoradas, mesmo as eletrônicas, haja vista que as máquinas possuem registro do histórico de atividades dos usuários. Tudo e todos estão cada vez mais monitorados.

Ainda a respeito da *continuidade*, que se apresenta como uma das tônicas da sociedade de controle, Deleuze fala a respeito do estabelecimento de novas relações com o tempo. No trabalho, por exemplo, não faz mais sentido se estabelecer um horário de trabalho haja vista que o trabalho hoje está sendo calcado em metas. Não por menos, vemos crescer a adoção do *home office*-como modalidade de trabalho. Algo completamente inimaginável para a lógica da disciplina.

Mas não apenas as relações temporais são modificadas: estamos vendo emergir novas formas de organização dos espaços, novas relações de trabalho,

novas formas de formação, de educação. As tecnologias da informação e da comunicação têm imposto novos desafios a todas as áreas da existência humana. A transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, conforme abordado por Michel Foucault e Gilles Deleuze, reflete mudanças profundas nas dinâmicas de poder e controle social.

Enquanto a sociedade disciplinar é marcada pelo controle do vivo através dos grandes meios de confinamento – como escolas, indústrias e prisões – que impõem normas e regulamentos aos indivíduos a fim de moldá-los, controlá-los e subjetivá-los através de um rígido controle do espaço e do tempo, a sociedade de controle é marcada por uma vigilância difusa, em que o controle não é apenas institucional, mas permeia todo o corpo social através da difusão das tecnologias de monitoramento, instaurando, assim, um tipo novo de vigilância que se dá não apenas através das instituições de sequestro.

Os efeitos da sociedade de controle no mundo do trabalho e nas escolas são profundos e multifacetados.

No mundo do trabalho, vemos, cada vez mais, a adesão por parte das empresas do uso de tecnologias de monitoramento, como softwares de rastreamento de produtividade e câmeras, o que tem criado um ambiente de constante vigilância.

O trabalho tem deixado, cada vez mais, de operar sob a lógica das jornadas, passando a adotar o sistema de metas. Essa lógica tem sido vendida ao trabalhador como algo positivo, haja vista que lhe traz mais flexibilidade para organizar seus afazeres trabalhistas e suas atividades pessoais. Contudo, o trabalho por metas também pode resultar em uma disponibilidade constante à empresa, misturando as fronteiras entre vida profissional e pessoal do trabalhador, gerando estresse e esgotamento.

A escola, buscando atender a esse novo perfil de sujeito necessário a essa nova lógica social, vem introduzindo também as tecnologias de monitoramento com câmeras em corredores e até mesmo nas salas de aula, promovendo um ambiente de vigilância constante tanto dos alunos como do trabalho realizado pelos professores. E em vista desse videomonitoramento, cada vez menos as escolas necessitam de acabamentos claros, grandes corredores de salas de aula e salas enfileiradas. O controle da atividade estudantil não se faz mais (exclusivamente) pela organização do espaço – como ocorria na lógica disciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das relações entre mundo do trabalho, escola e as estruturas sociais instauradas pela sociedade disciplina e pela sociedade de controle revela a complexidade da sociedade contemporânea, marcada pela transição desses dois modelos de ordenamento social.

Enquanto na sociedade disciplinar, a escola tradicionalmente se configurava como um espaço de disciplina, onde normas e regras eram rigidamente estabelecidas e moldavam os comportamentos e conhecimento, na sociedade de controle a escola se configura, adotando uma abordagem mais sutil e contínua de vigilância e regulação.

Essa transformação não se reflete apenas em mudanças no âmbito educacional, mas, também, em novas exigências do mercado de trabalho aos trabalhadores, que necessitam deter habilidades cada vez mais flexíveis e adaptáveis. Isto é, o modelo de controle social inaugurado pela sociedade de controle se manifesta na forma como as tecnologias de informação e comunicação permeiam a vida cotidiana, influenciando desde a formação profissional até as dinâmicas profissionais.

Nesse sentido, é essencial que a educação não se limite a apenas reproduzir as exigências e normas advindas da sociedade, mas que promova um pensamento crítico e a capacidade de resistência das crianças e jovens – os futuros trabalhadores. A escola deve ser um espaço formação, mas também de empoderamento e liberdade, onde os indivíduos possam desenvolver habilidades para cuidar de si e se libertar.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**, 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 13ª.ed.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 2ª. ed.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel.
Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 13ª ed.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.004

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE ISTVÁN MÉSZÁROS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: QUAIS PERCALÇOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI? (2000-2019)

Vanda Cristina da Fonsêca Magalhães¹

RESUMO

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre a concepção de Educação no pensamento de István Mészáros. O encaminhamento metodológico é de cunho bibliográfico. Como objetivos específicos, discutimos sobre a educação na sociedade capitalista, estabelecendo breve retrospectiva histórica das políticas para a educação brasileira compreendidas entre 2000-2019, identificando os avanços e retrocessos nesse período e, finalmente, à luz das obras do filósofo supracitado, a saber: *Educação para além do capital* (2008) e o *Desafio e o fardo do tempo histórico* (2007), enfatizamos suas contribuições para uma educação transformadora. Assim, suscitamos a reflexão sobre a sociedade atual, na qual cada vez mais a educação é uma mercadoria que fortalece as empresas privadas e enfraquece o sistema de ensino público. Pontuaremos as contribuições de estudiosos como Saviani (2007, 2008, 2014), Freire (2007), Frigotto (1999, 2003, 2010), entre outros/as, a fim de destacar seus posicionamentos sobre a Educação no tempo histórico. A partir de estudos acurados sobre o pensamento dos estudiosos elencados, podemos concluir que, a existência humana é profundamente afetada pela educação entendida em seu sentido transformador e como *práxis*. As contribuições de Mészáros no debate acerca da educação na contemporaneidade oferecem as trilhas para serem percorridas no sentido de compreender o momento histórico atual de crise do capital e na educação pública, e, assim, poder lançar olhares mais interessados sobre a

¹ Mestranda em Educação – Universidade Federal do Maranhão UFMA - adnav2008@gmail.com

necessidade de uma necessária reconfiguração no pensar e no agir na educação brasileira e maranhense.

Palavras-Chave: Educação. Sociedade capitalista. Educação transformadora.

RESUMEN

A partir de abundante material bibliográfico, el objetivo general de este artículo es discutir el concepto de educación en el pensamiento de István Mészáros, quien considera que el simple acceso a la escuela no es suficiente para sacar a millones de personas de las sombras del olvido social y subponer que los procesos políticos educativos contribuyen al menú de la reproducción de la estructura de valores que ayudan a perpetuar la concepción del mundo fundamentado en la sociedad mercantil. El enfoque metodológico es de carácter bibliográfico y los objetivos específicos son reflexionar sobre la educación en la sociedad actual, teniendo como telón de fondo la retrospectiva histórica de las políticas educativas en el período 2000-2019, identificar los avances y retrocesos de la educación brasileña que surgieron en este período y, finalmente, a la luz de los trabajos más importantes del mencionado filósofo sobre la educación, a saber: La educación más allá del capital (2008) y El desafío y la carga del tiempo histórico (2007), destacando los aportes de Mészáros a la educación transformadora en un intento de provocar una mejor reflexión sobre la sociedad actual, donde la educación es cada vez más un mercado que fortalece a las empresas privadas y debilita el sistema educativo público. También se destacarán los aportes de estudiosos como Saviani (2007, 2008, 2014), Freire (2007), Frigotto (1999, 2003, 2010) entre otros, para enfatizar sus posiciones sobre la educación en tiempos históricos. A partir de estudios precisos del pensamiento de los estudiosos enumerados, es posible concluir que la existencia humana está profundamente afectada por la educación entendida en su sentido transformador y como praxis. Las contribuciones de Mészáros al debate sobre la educación en la era contemporánea ofrecen los caminos a seguir para comprender el actual momento histórico de crisis del capital y de la educación pública, y poder mirar con más interés la necesidad de una urgente reconfiguración del pensamiento y de la acción en la educación brasileña y maranhense.

Palabras - clave: Educación. Sociedad capitalista. Educación transformadora.

PRIMEIRAS PALAVRAS

A crítica lúcida e densa do filósofo István Mészáros acerca do sistema capitalista e, por conseguinte, da hegemonia do capital, tem contribuído singularmente para reflexões e debates no campo da educação, uma vez que este encontra-se intrinsecamente relacionado às dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais, e, portanto, ao contexto sócio-histórico.

Dessa forma, o autor recorre, em especial, aos pressupostos de Marx e Gramsci, subsumindo de modo decisivo a ideia de Marx sobre a emancipação e sobre o trabalho como ontologia, desmascarando a ideia do homem coisificado.

A pugna do autor com relação à educação na sociedade capitalista, é problematizá-la como “uma questão de ‘internalização’ pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno” (MÉSZÁROS, 2012, p. 44, grifos do autor).

Nesse sentido, a educação é algo complexo que está, na perspectiva do filósofo, para além da inculcação ideológica, mas inter-relacionada com a manutenção dos trabalhadores pelo capital, assegurando a reprodução do sistema capitalista, premissa que se aproxima da influência do pensamento de Gramsci de que a hegemonia repousa sob a armadura da coerção.

De fato, ao realizarmos uma incursão pela história da educação brasileira, podemos constatar que o projeto iluminista não se concretizou na forma idealizada. O advento da Revolução Industrial e, logo, da ciência e da tecnologia, subtraiu a construção de “um mundo transparente, previsível, manejável e amistoso ao uso [...] e hospitaleiro à humanidade dos homens” (BAUMAN, 2011, p. 119), além de edificar uma sociedade em constantes e profundas transformações. Desse modo, como um todo orgânico, as relações sociais e de trabalho se dão de forma cada vez mais conflituosas e alheias à noção de trabalho enquanto processo ontológico e histórico do homem.

Conforme assegura Mészáros (2007), “o desafio e o fardo do tempo histórico não poderiam ser maiores do que nas circunstâncias atuais”. À educação escolarizada é lançada a responsabilidade de dirimir conflitos que são oriundos de um modelo de sociedade injusto e excludente e, sob a ilação da meritocracia, as reformas educacionais no Brasil e na América Latina dos anos de 1990 se

mantiveram sob a égide da agenda neoliberal em enquadramento com os ditames do capital sobre um grande contingente de pobreza e desigualdade social.

No caso brasileiro, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 preconiza que,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Essa prerrogativa contrasta, no entanto, com o baixo nível de letramento alcançado pelos jovens estudantes, a precariedade das escolas públicas, em especial das zonas rurais, o trabalho precário e os baixos salários dos professores, assim como o sucateamento das Universidades públicas, enquanto Universidades e escolas do âmbito privado crescem em estatura e número de alunos com melhores rendimentos escolares e enriquecem grupos empresariais.

Charlot (2005), citado por Libâneo (2012, p. 143), adverte que, “desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural e em sua construção como sujeito”. Assim, o próprio Charlot adverte,

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em um único exemplar) – independentemente de sua consciência como tal (CHARLOT, 2005, p. 78).

Não obstante, as desigualdades de acesso e de permanência na escola e em outras instituições de ensino representam a negação ao conhecimento e aos saberes necessários a essas evoluções. Outros elementos contribuem para que aquelas não sejam, de fato, atingidas, uma vez que há poucos recursos nas escolas e Universidades públicas para uma educação e formação de melhor qualidade, o que acaba produzindo profundas lacunas na vida social e laboral dos estudantes, embora cresça o quantitativo de matriculados. Todavia,

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é [...] a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil (MÉSZÁROS, 2008, p. 11).

De fato, em uma sociedade permeada por profundas assimetrias sociais, permanecer nas instituições de ensino e lograr êxito, é um privilégio para poucos. No entanto, a educação escolarizada desempenha um papel fundamental na inserção do indivíduo na sociedade letrada e no mundo laboral. A escola tem a pretensão de ser o espaço onde as camadas sociais menos favorecidas possam galgar esse direito, entretanto, é preciso que se reflita sobre seus processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva e democrática, pois conforme explica Bourdieu,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1999, p. 53).

Na busca de compreender a forte influência dos ideais capitalistas que subjazem aos processos político-educacionais e culturais no campo da educação formal, este artigo discute a concepção de educação no pensamento do filósofo István Mészáros, refletindo sobre o atual contexto da educação na sociedade capitalista.

Como pano de fundo, nos valem das políticas brasileiras para a educação, compreendidas no período de 2000-2019 (embora de forma breve, sem contudo, esvaziá-las), identificando os avanços e os retrocessos e enfatizando as contribuições singulares do referido filósofo para uma educação transformadora, a partir dos pressupostos das obras *Educação para além do capital* (2008) e *Desafio e o fardo do tempo histórico* (2007), lançando mão também dos estudos de Paulo Freire (2007), Saviani (2007, 2008, 2014), entre outros.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUAIS PERCALÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO LIMIAR DO SÉCULO XXI?

As políticas educacionais na esteira das propostas dos grandes movimentos internacionais para a educação, em especial, a Conferência Mundial

de Educação para Todos, da qual o Brasil fez parte – Jomtien² 1990 (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019), vêm tomando diferentes contornos e sendo ratificados em agendas como a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar (Senegal, 2000), e o Fórum Mundial de Educação (Incheon, Coréia do Sul, 2015).

Esse último Fórum, aprovou a Declaração de Incheon, cuja proposta precí-
pua é assegurar, entre 2015 e 2030, uma educação inclusiva

e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ser transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humanos (...), reconhece a educação como chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015).

É preciso reconhecer, porém, que esses documentos norteadores das políticas educacionais para a educação no caso brasileiro, sob o discurso da universalização do ensino de qualidade, da erradicação da pobreza, dentre outros na nossa história mais recente, são construtos de uma agenda neoliberal desde o Consenso de Washington do final dos anos 1980, como alternativa única aos países em desenvolvimento de entrarem na pós-modernidade, na sociedade tecnológica.

Aliás, vale matizar, a crença quase apologética nas novas tecnologias digitais na sociedade “globalizada” e na metáfora de que o mundo é uma imensa “aldeia global”, termo cunhado por Marshall McLuhan e Bruce Powers (Cf.: The global Village, (1989)³.

Nesse cenário, as políticas definidas pelos organismos financeiros internacionais acabaram servindo não aos interesses dos que delas precisavam, mas aos dos homens de negócios (FRIGOTTO, 1999, p. 19). De fato, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), após muitas controvérsias dos interesses antagônicos entre a sociedade civil e um governo neoliberal, favoreceu os ricos do meio empresarial (seja da indústria ou do agro-negócio), muitos deles políticos oriundos das elites brasileiras.

2 Movimento financiado por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

3 O livro foi publicado pelo coautor após a morte de McLuhan, que se deu em 1980. No entanto, a metáfora já havia sido usada por McLuhan em obras anteriores, publicadas em vida.

Desfaz-se, então, a acepção de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO, 2003).

Assim, constatamos que, nos anos de 1990 no Brasil, o governo federal e as elites empresariais sob a forte influência dos organismos econômicos mundiais, empresas e corporações internacionais, cedem espaços para a implementação e expansão dos seus negócios no campo da educação. Em linhas gerais, há o enxugamento do papel do Estado que passa de executor das suas políticas educacionais para coordenador dessas políticas. Esta orientação está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Art. 8º, §1º: Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulado os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, - LDB, 9.394/96).

Então assim, esse importante documento acaba por favorecer uma nova forma de clientelismo nas relações com empresas privadas na esfera educacional, como institutos de ensino, editoras, empresas do setor de alimentação escolar, fundações e outros, favorecendo um amplo e contínuo investimento privado no campo da educação formal.

É possível verificar que, o governo federal e seus aliados, ao optarem pelo clientelismo, autoritarismo, populismo e assistencialismo, prescindiram da educação como constituinte *sine qua non* da emancipação e formação dos seres humanos e abdicaram de políticas educacionais centrada nas reais necessidades das grandes demandas da educação: os pobres e as minorias étnicas, raciais e de gênero.

Contraditoriamente, na prática, os representantes dos investidores naturalizaram o longo e perverso descaso com a educação pública para a população mais pobre e se aproximaram de forma definitiva da proposta de educação técnica e profissional veiculada pelos organismos financeiros internacionais ligados aos grandes empresários, possibilitando a esses, o controle privado dessa modalidade de ensino (FRIGOTTO, 2010, p. 57).

Dessa maneira, a educação brasileira democrática e para todos se constituiu como um *continuum* onde predominou a construção de escolas e incentivos às matrículas das demandas sociais pela educação escolarizada, porém, sem a

devida qualidade nas escolas públicas tanto nos processos de ensino e aprendizagem, quanto na formação de professores.

A Declaração de Dakar (2000), em síntese, ao enunciar uma educação salvífica e capaz de superar a pobreza e o desemprego, deixa obscuro a não autonomia da educação em relação ao modo de produção vigente que é a causa propulsora das desigualdades sociais, e apenas suaviza o problema ao declarar uma formação embasada “na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida a fim de que o sujeito encontre emprego remunerado e participe plenamente da sociedade” (UNESCO, 2000, p. 8), o que é corroborado pelo discurso institucionalizado da LDB 9.394/1996,

art. 2º- II: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 9.394/ 1996).

Todavia, dados apontam que, após mais de uma década dessas normativas, 14 milhões de jovens na faixa etária entre 25 e 29 anos são considerados pobres, vivem em família com renda per capita de até meio salário mínimo. Cerca de 82% dos jovens de 15 a 17 anos estavam na escola, mas 44% não haviam concluído o Ensino Fundamental e apenas 48% deles cursavam o Ensino Médio (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2008).

Podemos então inferir, que, educação e pobreza são campos de reflexão ainda não consolidados no Brasil e em que se evidenciam diferentes tipos de articulação, destacando-se, sobretudo, as indicações que percebem a educação formal por um lado, como condição indispensável para a ruptura do círculo da pobreza absoluta, e, por outro, como mecanismo de manutenção da ordem instituída (ASSIS; FERREIRA; YANNOULAS, 2012, p. 46).

Assim, o período compreendido entre 2003-2006 caracterizou-se, no que tange à Educação Básica, por políticas que não se contrapuseram de forma incisiva ao reformismo dos governos anteriores, em especial, da década de 1990. Entretanto, algumas rupturas precisam ser pontuadas, como a criação do Programa Bolsa-Família através da Medida Provisória 132 de 2 de outubro de 2003, passou a ser Lei em 9 de janeiro de 2004 pela Lei Federal n. 10.836, cujo Programa se destina à transferência direta de renda do governo para famílias pobres e em extrema pobreza.

Não obstante as críticas a esse Programa, é necessário ressaltar sua importância em uma país desigual como o nosso. A partir de dados do Instituto de Pesquisa Aplicada (IPEA, 2022) fizemos um apanhado, pontuando que segundo pesquisa desse Instituto,

Tal Programa apresenta-se como reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, (FHC). Apesar das críticas ao Bolsa-Família, pesquisas indicam uma melhoria e um padrão de vida menos indigno (ROCHA, 2001).

Sem dúvida, esse Programa efetivou uma ruptura no ciclo da pobreza absoluta a curto e a longo prazo, funcionando como um grande motivador da matrícula e da permanência nas escolas das demandas menos favorecidas além do cumprimento da vacinação de crianças, adolescentes e jovens de famílias vinculadas.

A Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, criou o FUNDEB⁴, principal financiador da Educação Básica.

Entretanto, ainda é severo o quantitativo de alunos que abandonam a escola, o baixo rendimento escolar, o precário nível de letramento entre os jovens de 15 anos de idade, a formação de professores, entre outros fatores.

Diante do exposto vale ressaltar que, em linhas gerais, o país avançou com relação à fomentação de instituições de nível superior pública, entre 2003-2010, houve um salto de 45 para 59 universidades federais, o que representa a ampliação de 31%; e de 148 campus para 274 campus/unidades, significando um crescimento de 85%, o que representa a ampliação de 31%; e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a partir de 2008 (MEC, 2011).

No entanto, vale lembrar que o sucateamento das Universidades e Institutos Federais em períodos posteriores a 2016, assim como o trabalho precarizado dos professores, ainda é uma dura realidade que impacta o ensino, a aprendizagem, a formação de professores e a pesquisa, e lançou milhões de pessoas no desemprego, em especial nos anos 2016-2020.

4 Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Isso posto, é importante enfatizarmos que, nas políticas educacionais brasileiras e dos países ditos periféricos, a partir da década de 1990, “prevaleceu o reordenamento social e econômico conectado aos ditames do capital” (FRIGOTTO; Ciavatta, 2003).

Essas ideias foram o substrato para os discursos dos reformadores que legitimou a parcela expressiva do setor privado na educação, pondo em movimento o que Saviani (2014), denomina “a radicalização da mercantilização da educação básica.

SOCIEDADE CAPITALISTA: A EDUCAÇÃO É UMA MERCADORIA?

Aqui neste tópico, a proposta não é levantarmos o percurso do capitalismo no tempo histórico, mas fazemos um apanhado acerca de uma sociedade contemporânea na qual subjazem os efeitos nocivos do capital e as interfaces desses na educação a partir dos pressupostos meszarianos.

Mészáros (2008), faz uma proposta radical de transformação educacional na sociedade capitalista sob o não menos radical enfoque marxiano de emancipação do homem e ratifica essa perspectiva ao dizer que esse é “o objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p.15).

Para tanto, o autor parte de dois conceitos fundamentais: o de *doutrinação* e *internalização*. Nesse contexto, a alienação avultada pelo capital é, na perspectiva meszariana, o que contribui para que os indivíduos sejam educados para a naturalização e aceitação sem críticas da dominação imposta por esse mesmo capital, e isso é ratificado nos discursos constantes de que não há outra saída, outro modelo societário possível. Nesse sentido,

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a ordem natural inalterável, racionalizada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Com tal assertiva, é que o termo *internalização*, próprio da filosofia do autor, seria a “legitimação constitucional democrática do estado capitalista que defende seus próprios interesses” (p. 61). Assim, Mészáros desmascara a face mais cruel e violenta do capital, demonstrando o imbricamento entre a constituição das sociedades democráticas modernas e os elementos fundantes das desigualdades, quando segue enfatizando que,

[...] enquanto a internalização consegue fazer seu bom trabalho assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, a brutalidade e a violência, podem ser relegadas a um segundo plano (embora de modo nenhum sejam permanentemente abandonadas, posto que são modalidades dispendiosas da imposição de valores (MÉSZÁROS, 2007, p.44).

Sob essa lógica, para o capitalismo é essencial a legitimidade da sua ideologia, não basta doutriná-la. Nessa perspectiva, a educação formal é vista por Mézáros como um instrumento responsável por parte da internalização do sistema do capital, e o chama de sistema global, afirmando,

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não por mais ou por menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado - das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p.44).

Podemos depreender a partir dessa premissa que, o atrelamento da educação ao capital age no sentido da manutenção da ordem estruturante da sociedade de classe sem que as pessoas se deem conta. Para tanto, um dos lados mais nefastos do capitalismo encontra-se na inculcação de uma doutrina dissimulada e distorcida de uma sociedade “igual”, onde todos “têm oportunidades”. Assim, a educação escolarizada é um campo fértil onde essa doutrinação acontece legitimada por políticas públicas que favorecem as elites do ensino privado e à classe patronal.

É importante destacar que, não há como dissociar as práticas e processos educativos do mundo do trabalho (FREIRE, 2007). Então, podemos dizer que, as desigualdades no mundo laboral estão intrínsecas às práticas que subjazem aos processos educativos formais e, são nesses contextos recheados de contradições que, paradoxalmente, há possibilidades de resistências e rupturas com a ordem vigente.

Na perspectiva freiriana, “a leitura da palavra vinculada à realidade socioeconômica e ideopolítica brasileira potencializaria condições de democratização necessárias da crítica consciente, promotora de alternativas voltadas para a transformação” (FREIRE, 2007, p. 87).

A educação, portanto, não é e não pode ser uma mercadoria, haja vista que a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154). Dessa forma, o mundo do trabalho se constitui em espaço onde os indivíduos produzem a sua existência como processo histórico e como processo educativo, pois,

A produção da vida material humana não ocorre numa relação imediata entre homem e natureza, mas “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir” (MARX, 2007, p. 87, grifos do autor).

Sob esse enfoque, o contexto sócio-histórico-cultural representa o tecido no qual são constituídos os processos de formação do homem, pois é através dos meios de produção que o trabalho é o que distingue o homem do animal. Sendo assim, ao produzir seus meios de vida o homem transforma a natureza e transforma também a si próprio em um processo dialético.

Por outra perspectiva, Marx apresenta o trabalho como elemento de subordinação ao capital, como trabalho estranhado, de sacrifício e mortificação do homem, cuja expressão máxima se revela na perda do objeto trabalho e no próprio ato da produção, no qual o homem se sente fora de si, suprimido. É nesse sentido que o autor destaca o caráter desumanizante do trabalho no capitalismo.

As coisas produzidas no capitalismo, na propriedade privada (as mercadorias), segundo o autor, produzem riqueza útil, porém, essa produção se torna estranhada aos trabalhadores, seus verdadeiros produtores, pois deles é expropriada, tornando-se assim, poderes estranhos capazes de sufocar sua humanidade.

Assim, sendo a educação escolarizada um elemento que se encontra fortemente presente na vida dos indivíduos na sociedade, as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação” (MÉSZÁROS, 2007, p. 43, *apud* ANTUNES, 2012, p. 42). O autor acrescenta que “o projeto burguês de educação, com seu mecanismo formativo, não poderia ter outro objetivo senão o da própria perpetuação do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 42).

A despeito disso,

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...] (MARX, s/d, apud MÉSZÁROS, 2008, p. 24).

Podemos então inferir que, o papel do educador nas instituições de ensino exerce forte influência na formação dos educandos, no entanto, se faz necessário que esse compreenda com profundidade as contradições e paradoxos do mundo capitalista e possa visualizar, com clareza, os impactos dessas variáveis nos processos de ensino e aprendizagem, e logo, na formação do sujeito.

É importante dizer que, a luta pela mudança dos graves antagonismos estruturais da sociedade requer “uma mudança que nos leve para *além do capital*, no sentido genuíno e educacionalmente do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25, grifos do autor).

Dessa forma, o autor deixa claro que a educação formal não é a força motriz ideológica substancial que corrobora o sistema do capital e ela por si só não será capaz de prover uma alternativa emancipadora radical. Nas palavras do filósofo,

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifos do autor).

À vista disso, o que deve ser confrontado e alterado fundamentalmente, é *todo* o sistema de *internalização* (entendido como o esforço do capital em fazer com que cada indivíduo incorpore como suas as metas de reprodução do sistema). Estabelecer, assim, uma profunda ruptura com a lógica do capital no que tange à educação, “é substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES RADICAIS DE MÉSZÁROS

A atualidade dos pressupostos meszarianos para pensarmos sobre uma educação transformadora nos mobiliza a repensar os contornos da educação que queremos: mais justa e igualitária para todos e para todas. Para esse pensador, a formação da consciência socialista resume todos os fatores para contemplarmos uma transformação educacional satisfatória.

Ele afirma que “o papel da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008, p.115).

Propor uma educação sob o crivo da justiça e da igualdade numa sociedade profundamente desigual pode parecer um devaneio. Entretanto, Mészáros demonstra com clareza que a formação da consciência dos indivíduos é papel primariamente da educação e o único meio realmente capaz de intervir efetivamente na História, na tentativa de pensarmos uma sociedade mais justa. Então, o autor elucida essa proposta ao afirmar que,

o papel da educação socialista é muito importante nesse sentido, sua determinação interna simultaneamente social e individual lhe confere um papel histórico único, com base na reciprocidade pela qual ela pode exercer sua influência e produzir um grande impacto sobre o desenvolvimento social em sua integridade (MÉSZÁROS, 2007, p.302).

Nessa perspectiva, abdicar de uma consciência ingênua e/ou alheia aos sentidos da educação, é de fundamental importância para todos/as que estão envolvidos/as com esses processos. Freire (2007, p. 43) explica que, “quanto menos criticidade entre os educadores, tanto mais ingenuamente tratam os problemas e discutem superficialmente os assuntos”.

De fato, a postura acrítica de educadores e educadoras nas instituições de ensino poderá reiterar a lógica capitalista, “omitindo os elementos fundantes da desigualdade pela prática compulsória da meritocracia” (DUBET, 2008, p.19) e corrobora a pseudoneutralidade do sistema de dominação do capital no campo da educação.

Vale destacar que, a escola pública muitas vezes se exime da vocação e responsabilidade de ser um espaço de possibilidades e de transformação e opta pela continuidade e perpetuação de uma educação periférica e alheia ao que

acontece no mundo e na vida das pessoas. Assim, essa instituição social pode tornar-se um espaço de exclusão, haja vista que não possibilita aos educandos desenvolver uma consciência crítica e uma aprendizagem efetiva que lhes possam desenvolver o conhecimento e os saberes, e assim, não raramente,

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam do destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola liberadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 2000, p. 59).

Convém, portanto, garantir a todos os alunos a aquisição da cultura comum a que têm direito. O desafio de trabalhar numa filosofia educacional que desperte o desenvolvimento da consciência dos indivíduos é uma tarefa árdua de reestrutura da educação e da pedagogia. Mészáros destaca os ideais iniciais do socialismo a empreender essa tarefa alertando-nos acerca da busca mais equilibrada para o desenvolvimento de uma proposta transformadora para a educação,

Naturalmente não é qualquer teoria que poderia fazê-lo. Uma vez que se tratava de constituir uma relação apropriada entre teoria comprometida com a ideia de uma mudança societária fundamental e com a força material que poderia fazer a diferença, era preciso satisfazer algumas condições de importância vital, sem as quais a ideia defendida da “teoria que penetra nas massas” equivaleria nada mais que um lema moralista vazio, como frequentemente foi o caso do discurso sectário/elitista (MÉSZÁROS, 2008, p.117).

Assim, ao refletirmos sobre as obras de Mészáros, temos a percepção que é possível pensar uma sociedade que busque enfrentamento às barreiras do capital e possibilite um modelo educacional “significativamente diferente e que vá além do capital no sentido viável do termo” (MÉSZÁROS, 2008, p.16). Por conseguinte, para chegarmos concretamente à tarefa da formação da consciência dos indivíduos por meio da alternativa socialista é necessário sem dúvida, na educação formal, uma pedagogia radical, pois,

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 45).

Essa premissa é validada por Mészáros quando ele destaca que, só é possível pensar na formação da consciência socialista nos indivíduos se essa se resumir numa “ação articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (MÉSZÁROS, 2007, p. 302). Portanto, a formação da consciência em Mészáros é tarefa da educação, mas não pode ser isolada e sim engajada num projeto social de trabalhar na aquisição de novos valores que objetivem derrotar a construção ideológica capitalista e sua doutrina de internalização que cega os indivíduos.

Finalmente, a alternativa meszariana é por um envolvimento mais direto da educação na sociedade como instrumento de transformação efetiva dos indivíduos, como nos demonstra o autor neste tipo de síntese de sua obra,

Somente por meio do mais ativo e constante envolvimento da educação no processo de transformação social alcançado pela sua capacidade de ativar a reciprocidade dialética e progressivamente mais consciente entre os indivíduos e sua sociedade é possível transformar em força operativa, efetiva, historicamente progressiva e concreta o que no início podem ser apenas princípios e valores orientadores genéticos (MÉSZÁROS, 2007, p.307).

Destarte, o autor propõe mais que uma teoria pedagógica educacional, mas um plano de ação de luta social concreta em prol de uma sociedade menos desigual e uma educação escolarizada capaz de compreender e superar os ideais capitalistas que subjazem aos processos educacionais transformando-os em instrumentos de dominação, paralisando as consciências individuais e/ou coletivas no sentido de impedir a necessária transformação da educação contemporânea na realização do homem emancipado e histórico-social.

Vale a pena matizar que o desenvolvimento de internalização dos preceitos do capitalismo tão criticado por Mészáros, utilizando-se da educação formal como aparelho de sua autossustentação, é capaz de criar um movimento de consenso contrário a qualquer possibilidade de mudança.

Dessa forma, ratificando as palavras de Mészáros no âmbito da educação formal, Marx afirma que “é preciso educar o educador”, pois os professores também desempenham um papel importante na formação dos educandos. Sua função social de mediação do conhecimento e dos saberes, deve corroborar o posicionamento político do ato educativo, colocando em evidência, de forma crítica, os contextos sociais e históricos atuais e dialogando com essas contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos nestes escritos discutir o pensamento de István Mészáros acerca da educação, procurando identificar no pensamento do filósofo, em suas obras *Educação para além do capital* (2008) e *o Desafio do fardo do tempo histórico* (2007) e suas contribuições singulares para se pensar a educação no contexto atual. A pugna do autor é desmascarar a lógica capitalista que se encontra imbricada nos meios educacionais na perspectiva de ratificar sua ideologia sem que os indivíduos percebam essa doutrinação.

Na perspectiva meszariana, a sociedade capitalista vive uma crise histórica sem precedentes, uma vez que as guerras, a destruição do meio ambiente, as pandemias etc., colocam em jogo a própria sobrevivência do homem. Nesse contexto, a educação sofre diretamente os efeitos dessa crise global e o capital aproveita-se da crise para consolidar e reproduzir suas ideias alienantes de reprodução através do processo de internalização dos valores e da lógica capitalista.

Assim, o filósofo indiretamente elabora uma filosofia educacional que intenciona livrar os indivíduos da doutrinação e internalização perversa do capitalismo, propondo uma pedagogia que considere o todo social, afirmando que, não há transformação na educação se não houver uma transformação social.

A educação brasileira no limiar do século XXI sofreu os impactos de governos neoliberais profundamente arraigados nos ditames capitalistas internacionais e, apesar de algumas importantes rupturas com o sistema vigente, a partir do ano de 2003, as continuidades no campo da educação ainda são visíveis.

No campo teórico e prático da educação, é mais que necessário uma pedagogia nova, a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem e um plano de ação voltado para a formação de consciências críticas capazes de romper com a pseudoneutralidade da escola e dos processos de ensino e aprendizagem. Mészáros nos instiga à luta radical pela transformação social através de uma educação formal eivada de significado na formação do homem histórico.

Uma educação para além do capital significa, portanto, segundo o pensar meszariano, considerar o indivíduo em suas diferentes etapas de vida, bem como a transformação dos modelos educacionais frágeis e envelhecidos na perspectiva da transcendência que leve a educação para além dos objetivos do capital, ou seja, uma formação transformadora no sentido de compreender as imposições massificadoras de uma ideologia que se pretende única, de um sistema que impõe, de forma velada, aos indivíduos, compreensões marginalizadas

e fragmentadas sobre a sociedade e suas contradições. Mészáros acena à novas possibilidades de educação a partir de mudanças sociais.

Entretanto, o autor assevera que para mudar a educação é preciso um projeto societário de enfrentamento aos ditames do capital, educar os educadores em perspectivas de pensares e fazeres que corroborem mudanças necessárias e reais em uma mão dupla entre educação escolarizada e sociedade.

Sob essa perspectiva, este artigo teve a pretensão de suscitar a reflexão sobre as contribuições do pensamento de István Mészáros para se pensar uma sociedade mais justa. Não obstante, as limitações das discussões aqui apresentadas, deixa um convite para continuidades daqueles que pensam uma educação que se nega a ser mercadoria, uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Caio. **A educação em Mészáros: Trabalho, alienação e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ASSIS, S.; FERREIRA, K.; YANNOULAS, S. **Educação e pobreza: Limiares em um campo em re (definição)**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 329-351, maio/ago. 2012.

BARÃO, G. de O. D.; JACOMELI, M. R. M.; GONÇALVES, L. S. **A educação para todos e a política pública de educação integral no brasil: estreitando as relações de dependência**. In: SPIGOLON, N. I. et al. (Org.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. <https://doi.org/10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.45-64>

BAUMAN, Z. **A ética é possível em um mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Escritos de Educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. **Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome: Perguntas e respostas sobre o Bolsa Família**. Brasília; 2006 [acesso dez 2022]. Disponível

em: <http://www.mds.gov.br/11.BRASIL>. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Brasília,1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil: D.O. 5 de outubro de 1988**. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/default.shtm. Acesso em: 04.04.2023.

BRASIL, - **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, [...] Brasília, DF: [2007].

BRASIL, **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. DF, 17set. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm> Acesso em: 15 abr. 2017 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL, **Ministério de Educação e Cultura – MEC. 2011. Análise sobre a Expansão as Universidades Federais - 2003 a 2012** disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2012pdf&Itemid=30192. Acesso em 14/09/2024.

BRASIL,- IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gêneroraça**. Brasília/DF,2008.emhttp://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_genero_raca.pdf Acesso em 14/08/2024.

BRASIL, - IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das Desigualdades de Gênero e raça**. - https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11537/26/BPS_29_nps2_evolucao_pobreza.pdfhttps://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11537/26/BPS_29_nps2_evolucao_pobreza.pdf. 2022. Acesso em 08/08/2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação** hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. In: PABLO A.A. GENTILI, TOMAZ TADEU DA SILVA. **Neoliberalismo, qualidade total na e educação: visões críticas**. 13. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25/11/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia, Ciência da educação?** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 2012. UNESCO, 2015.996.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István, **A obra de Sartre: busca da liberdade e desafio da história**. São Paulo: Boitempo, 2012 (332p.).

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil - O que há de novo no limiar do século XXI**. Economia v. 2, n. 1, jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, nº 34. p. 152-180. jan/abr., 2007.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. UNESCO.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.005

LIDERANÇA E REPRESENTAÇÃO DE TURMA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Géssica Quênia de Oliveira Alves¹
André Augusto Diniz Lira²

RESUMO

A liderança e representação de turmas são práticas escolares que colocam o discente frente às demandas e responsabilidades de uma classe e da unidade escolar como um todo. A liderança engloba aspectos mais amplos do que uma representação, como retratam documentos de sistemas de ensino e os contextos diversificados de usos desses termos seja nas atribuições (demandadas) seja nas suas características. Líderes e representantes se tornam, no geral, mediadores entre as questões que envolvem discentes, professores e gestão escolar. Este artigo tem por objetivo apresentar uma Revisão Sistemática de produções brasileiras acerca da liderança e representação de turma. Considerou-se, como fonte de dados, trabalhos publicados em periódicos que tratassem da liderança e representação de turma no contexto da educação básica, a partir do ano 2000. Foram utilizados para as buscas os Periódicos Capes, o Scielo e o Educ@, tendo como base os descritores: “líder de turma”, “representante de classe”, “líder estudantil” e “representação estudantil”. Foram encontrados, nesses bancos de dados, apenas 5 artigos, daí se resolveu lançar mão também de mais 2 artigos que foram encontrados exclusivamente no Google Acadêmico. A origem desses artigos provém de teses e dissertações e foram publicados entre os anos de 2008 a 2021. Buscou-se mapear e apresentar como a experiência da liderança e representação de turma são vivenciadas pelos discentes que assumem essa função e a visão que professores, gestores e outros discentes possuem sobre a função dos líderes e representantes de turma na escola.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande – PPGED/UFCG, bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), gessicakkenia@gmail.com;

2 Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGED/UFRN, professor do PPGED/UFCG, andreaugustoufcg@gmail.com;

Observa-se que o tratamento da temática da liderança e representação de turma, nos artigos analisados, é discutido sobre nuances positivas e negativas. Ademais, acrescenta-se que a institucionalização do papel dos líderes e representantes de turmas na escola é algo recente. Por isso, ainda há uma lacuna de estudos e pesquisas que investigam e discutem essas temáticas na educação básica.

Palavras-chave: Líder de turma, Representantes de turma, Liderança.

INTRODUÇÃO

No que concerne as práticas que promovem a participação dos discentes nas demandas escolares, tendo em vista um maior protagonismo na sala de aula, é adotado o termo liderança de turma ou a representação de turma nas escolas. Para ser líder e representar uma turma, o discente deve gerenciar questões referentes ao interesse coletivo, incluindo apresentar uma determinada postura predeterminada para assumir essa função.

A existência de um líder ou representante de turma na escola é um aspecto colocado como importante para que escola promova experiências educativas que estimulem o protagonismo dos estudantes. Desse modo, compreendemos que a prática da liderança e representação de turma pode enriquecer, ampliar e potencializar a formação educativa oferecida no ambiente escolar.

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado, em andamento, que tem como objeto de investigação os líderes de turmas, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PPGED/UFCG), com apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). O objetivo deste capítulo é apresentar uma revisão sistemática que busca mapear as produções sobre liderança de turma, no contexto da Educação Básica, no Brasil, a partir dos anos 2000. Os eixos metodológicos que nos guiaram foram encontrar os principais pontos de discussões, teórico-metodológico e o foco das investigações.

Desse modo, esta revisão sistemática dedicou-se a recolher estudos que apresentassem experiências de liderança e representação de turma na Educação Básica, considerando os seguintes aspectos: a) regiões do Brasil que têm produzido esses estudos; b) perfil dos pesquisadores que têm se dedicado aos estudos desta temática; c) os locais em que os artigos foram publicados; d) as principais teorias e metodologias empregadas para estudar os grupos de crianças e adolescentes que são líderes e representantes de turmas.

Contudo, precisamos pontuar uma questão importante enfrentada no caminho para a construção desta revisão sistemática. A primeira delas é que os estudos sobre liderança e representação de turma, a maioria deles, estão sobre a perspectiva do ensino superior. Quando a ideia de liderança volta-se para a Educação Básica, está se encontra centralizada na figura do gestor da escola. Isso ocasiona uma escassez no tratamento e investigação sobre liderança e

representação de turma no ensino básico, apontando para a necessidade de haver mais estudos que se dediquem a este tema

METODOLOGIA

Para coletar os artigos que tratam sobre liderança e representação de turma no ensino básico, a princípio, realizamos um levantamento preliminar em três bases de dados que apresentam uma relevância acadêmica na área da educação. São elas:

- A Scielo Brasil, criada em 1966, com dois objetivos fundamentais, o primeiro refere-se a divulgar de forma mais ampla a produção científica brasileira no cenário internacional, e o segundo diz respeito a constituir uma base de dados que possui indicadores para possibilitar avaliar a produção no âmbito nacional do conhecimento;
- A Plataforma Educ@ da Fundação Carlos Chagas, criado em 2010, é um indexador *on-line* que tem como objetivo permitir um vasto acesso à coleção de periódicos científicos advindos do campo da educação a partir da metodologia SciELO-Scientific Electronic Library Online;
- O Portal Periódicos Capes, instituído em 2000, visa garantir o fortalecimento dos programas de pós-graduação brasileiros, garantindo de modo democrático o acesso online a informações científicas.

Com isso, como recorte temporal, nesta revisão sistemática, consideramos os trabalhos publicados a partir do ano 2000, e encontramos, no Portal de Periódicos Capes, 5 produções sobre liderança e representação de turma no âmbito de escolas brasileiras do ensino básico. Os descritores utilizados para fazer a busca desses trabalhos, foram: líder de turma, representante de classe, líder estudantil e representação estudantil. A busca foi feita em maio de 2024. Foram excluídos na busca os trabalhos que não tratavam da liderança e representação de turma no âmbito do ensino básico. Vale destacar que entre as três plataformas de busca somente o Portal Periódicos Capes apresentou resultados nas buscas. Isso denota uma lacuna nos estudos sobre a liderança e a representação de turma no âmbito do ensino básico.

Como só foram encontrados 5 trabalhos, advindo da busca pelo Portal de Periódicos Capes, resolvemos incluir alguns trabalhos do Google Acadêmico

que continham, em seus títulos, os mesmos descritores sendo publicadas no mesmo recorte temporal. Conforme Caregnato (2012), o *Google Acadêmico* surgiu no final de 2004 com a finalidade de ser um instrumento de busca de produções acadêmicas. Desse modo, foram encontrados no *Google Acadêmico* 4 trabalhos, entretanto, só incluímos 2 deles nesta revisão sistemática, pois, um dos trabalhos foi excluído por se tratar de uma dissertação de mestrado e outro por estar publicado em um e-book.

Com isso, levantamos 7 artigos sobre liderança e representação de turma no contexto do ensino básico, que configuram uma linha do tempo de publicações, datadas entre os anos de 2016 a 2021, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Composição do *corpus*

Bases de dados	Resultado de produções encontradas
Periódicos Capes	5
Educ@	0
Scielo Brasil	0
<i>Google Acadêmico</i>	2
Total	7

Fonte: Os autores, 2024.

O processo analítico iniciou com a leitura inicial dos 7 artigos levantados, em seguida ocorreu a identificação e registro para catalogar suas principais características e resultados. Foram levantados dados como o periódico publicado, o período de publicação, as bases metodológicas utilizadas, os Estados em que foram realizados os estudos e a perspectiva de abordagem temática acerca da liderança e representação de turma.

Com seguinte, apresentamos as análises descritivas sobre a autoria desses estudos, período de publicação, as bases metodológicas utilizadas e os contextos em que foram realizadas. Ademais, mais adiante, realizamos uma discussão qualitativa dos estudos, com foco nas principais ênfases temáticas, elencadas pelos pesquisadores quanto à liderança e representação de turma. Com isso, por fim, nos levará a compreender as temáticas mais discutidas quando se trata de estudar a liderança e representação de turma no ensino básico.

RESULTADOS

A princípio, apresentamos um panorama dos estados brasileiros em que os trabalhos foram produzidos. No que diz respeito ao contexto geográfico em que as pesquisas foram conduzidas, a região nordeste representa a maior concentração (4 artigos entre 7). O quadro 2 apresenta os Estados que as pesquisas ocorreram e a quantidade de vezes que sucederam.

Quadro 2: Estados do Brasil que ocorreram as pesquisas

Estados	Quantidade
Bahia	1
Ceará	2
Pernambuco	1
Distrito Federal	1
Rio de Janeiro	1
Rio Grande do Sul	1
Total	7

Fonte: Os autores, 2024.

Em grande parte, esse maior número de estudos talvez decorra do fato de que o Nordeste lidera, em primeiro lugar, como a região com o maior número de matrículas no ensino em tempo integral (Censo Escolar, 2023) e essas escolas de ensino básico provavelmente são adeptas das práticas de liderança e representação de turma. A tendência é que o Nordeste continue produzindo um vasto campo de experiência para o estudo da liderança e representação de turma. Essas são perspectivas, em potencial, que vislumbramos para futuro e continuidade destes estudos.

Apresentamos, a seguir, uma abordagem panorâmica dos artigos analisados. Para tal, no Quadro 3, destacamos os aspectos mais gerais dos trabalhos analisados. Adiantamos, que apenas um trabalho se diferencia no quesito de abordagem metodológica na realização de sua pesquisa. Foi o caso das autoras Moura e Silva (2021) que analisaram somente o documento que norteava a política de aplicação das ações da liderança e representação de turma no contexto em que estudaram. As demais pesquisas, concentraram-se em produzir dados a partir da experiência e visão dos sujeitos da escola. Outro ponto a destacar é

que os estudos, em sua maioria, foram publicados no ano de 2021, que conta com o maior número de publicações.

Quadro 3: *Corpus dos artigos analisados*

Autores	Títulos	Periódicos	Ano	Portal de busca
MOURA, U. S. R. de; SILVA, M. F. A. P.	<i>Líderes de classes: coletivo de aprendizado do protagonismo juvenil e de práticas libertadoras</i>	Revista Estudos Instituto Anísio Teixeira (IAT)	2021	Google Acadêmico
BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R.; BARBOSA, K. F. S.	<i>Representante de turma: uma referência no desenvolvimento do protagonismo infante e juvenil</i>	E-Acadêmica	2021	Google Acadêmico
MENEZES, K. M. G.; NASCIMENTO, J. C. de.	<i>A gestão escolar participativa na construção de um projeto sociopedagógico atribuído aos representantes de turma</i>	Conhecimento & Diversidade	2021	Portal de Periódicos da Capes
BELISÁRIO, G.	<i>Entre representantes e fofoqueiros</i>	Revista de Ciências Sociais	2016	Portal de Periódicos da Capes
VIANA, A. L.; MATOS, C. S. de; MOURA, F. M. T. de; AZEVEDO, M. L.; ASSUNÇÃO, O. H. G.; SUCUPIRA, T. G.	<i>Formação de líderes em escola de tempo integral: o estudante como agente de transformação</i>	Revista Práticas Educativas Memória e Oralidade	2021	Portal de Periódicos da Capes
MUELLER, A.; GOLDMEYER, M. C.	<i>Liderança estudantil: o que temos de aprender sobre a vivência da autonomia na escola?</i>	Revista Acadêmica Licencia & Acturas	2018	Portal de Periódicos da Capes
NETO, F. B.; TAVARES, A. C. R.	<i>Liderança e Participação: o foco na participação no protagonismo juvenil em uma escola técnica estadual.</i>	Revista Educere et Educare	2021	Portal de Periódicos da Capes

Fonte: Os autores, 2024.

Como demonstrado, no quadro acima, a maioria dos artigos sobre liderança e representação de turma, no âmbito da Educação básica, são escritos em coautoria. Entre os 7 artigos, apenas 1 é de autoria individual. Uma das hipóteses que levantamos é que isso ocorreria porque parte desses trabalhos seriam fruto de estudos de pesquisadores em processo formativo (graduandos, especializandos, mestrandos ou doutorandos) ou decorrentes da finalização desse processo.

Para verificar isso, fizemos um levantamento da formação dos principais autores relativa ao momento em que seus trabalhos foram publicados. Desse modo, verificamos que dos 6 (seis) trabalhos produzidos em coautoria, o nível educacional dos autores principais era: doutorado, mestrado, mestrado em andamento, dois autores com especialização e uma graduação em andamento.

No que se refere às revistas no qual os artigos foram publicados, dos 7 artigos incluídos, somente um, o trabalho feito por Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021), foi publicado em uma revista que não possui qualis. Os 6 artigos restantes foram publicados em revistas com qualis que transitam entre os quadriênios 2013-2016 e 2017-2020. Estes, em sua maioria, estão enquadrados no qualis B, mas também aparecem publicações de revista com qualis A. O quadro 4 apresenta o título da revista, o ano de publicação do artigo e o qualis no quadriênio mais próximo à publicação ou ao ano correspondente:

Quadro 4: Classificação das revistas no qual as publicações foram realizadas nos estratos do Qualis Periódicos-Capes (Educação) por quadriênios

Revista	Ano de publicação	Qualis	Quadriênio
Revista Estudos Instituto Anísio Teixeira (IAT)	2021	B2	2017-2020
Revista Ciências Sociais	2016	B2	2013-2016
Conhecimento & Diversidade	2021	B1	2017-2020
Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades	2021	A3	2017-2020
Revista Acadêmica Licenciaturas	2018	B1	2017-2020
Revista Educere et Educare	2021	A4	2017-2020

Fonte: Os autores, 2024.

Para entender às principais abordagens, metodologias e instrumentos de pesquisa adotados pelos pesquisadores nos trabalhos sobre liderança de turma. Fizemos um mapeamento, nos artigos selecionados, dos procedimentos utilizados, destacando, no Quadro 5, o tipo de pesquisa, o modo como os dados foram coletados e os sujeitos incluídos na amostra das pesquisas. Compreendemos, que organizar essas informações são importantes para termos uma noção sobre às possíveis conduções que as pesquisa sobre líderes de turma podem assumir.

Quadro 5: caracterização da abordagem metodológica e objeto das pesquisas

Autores	Pesquisa	Instrumentos	Sujeitos
Moura & Silva (2021)	Pesquisa documental e Bibliográfica	análise de documentos	Documentos que norteiam as práticas dos líderes de turma
Barbosa; Shitsuka & Barbosa (2021)	Pesquisa-ação	Rodas de conversas, entrevistas e participação na formação dos líderes de turma	Equipe da gestão escolar, docentes e discentes, representantes de turma
Menezes & Nascimento (2021)	Pesquisa descritiva	Análise do Projeto Pedagógico, questionário e entrevistas	Comunidades escolar e discentes representantes de turma
Belisário (2016)	Pesquisa etnográfica	Observação participante	Professores e discentes representantes de turma
Viana; Matos; Moura; Azevedo; Assunção & Sucupira (2021)	Pesquisa-ação	Intervenção e descrição das práticas pedagógicas	Gestão escolar e discentes líderes de turma
Mueller & Goldmeyer (2018)	Pesquisa de campo	Análise do Projeto Pedagógico, entrevista individual e entrevista de grupo focal	Gestão escolar e discentes líderes de turma
Neto & Tavares (2021)	Pesquisa-ação	Grupo focal, entrevista semiestruturada e questionário	Gestão escolar e discentes líderes de turma

Fonte: Os autores, 2024.

O quadro acima indica que majoritariamente o foco dos estudos tratam das experiências produzidas no cotidiano escolar. Somente a pesquisa de Moura e Silva (2021) focaram em estudar apenas os documentos que norteiam as práticas de liderança de turma. A aplicação do questionário aparece como um instrumento de coleta de dados considerável para a investigação deste objeto. Contudo, a adoção da entrevista é a mais recorrente entre as pesquisas. Sendo que esta, em alguns casos, é feita de duas formas, tanto individualmente, ou em grupo, e também ocorreram em algumas pesquisas em ambas formas. Outras opções que apareceram, mas não tão recorrentes como a entrevista, o questionário, e análise do Projeto Pedagógico da escola que aparece mais de uma vez entre as pesquisas como método adotado. Foram as rodas de conversas, participação na formação dos líderes de turma, observação participante, a intervenção e descrição das práticas pedagógicas utilizadas.

No que se refere aos sujeitos que são escolhidos para os estudos, os líderes e representantes de turma são a maioria. Em seguida, temos a gestão escolar como segunda mais escolhida para serem os participantes da pesquisa, depois temos os professores, e por fim, a comunidade escolar. Para concluir, o fato de a participação da gestão escolar ser muito considerada nos estudos sobre a liderança e representação de turma, denota que a relação gestão escolar e líderes de turmas é vista como muita próxima para a maioria dos pesquisadores, e coloca uma dimensão concentrada nas contribuições mútuas que essa relação oferece.

DISCUSSÃO

Nesta parte, faremos uma avaliação qualitativa dos artigos sobre liderança e representação de turma levantados, tendo como base os principais focos dessas produções, organizados por categorias temáticas. Destacamos que alguns trabalhos possuem semelhança nas teorias e perspectivas em que fundamentam suas análises, e em outros são particularmente diferentes, mas com pequenas semelhanças. A seguir, apresentamos uma exposição baseada nas temáticas dos artigos coletados apresentaram.

De início, a educação pautada no ideário de Paulo Freire é recorrentemente vinculada como prática positiva para o desenvolvimento da liderança e representação de turma. A partir disso, dois trabalhos coletados nesta revisão sistemática, que trataram, em contextos diferentes, de estudar as ações de desenvolvimento da liderança estudantil, realizados por Moura e Silva (2021) no *Programa de Líderes de Classes* do Estado da Bahia, e Mueller e Goldmeyer (2018) investigaram a liderança estudantil no Estado do Rio Grande do Sul. Em comum, as discussões evidenciaram as potencialidades da liderança estudantil para o desenvolvimento da autonomia.

Os contextos em que os estudos foram realizados são bem diferentes, enquanto em Moura e Silva (2021) temos um foco na análise de uma política, Mueller e Goldmeyer (2018) dedicam-se a estudar cinco escolas privadas. O interessante, é que apesar de diferenciarem nos seus focos de estudo, o cerne teórico em que analisam seus estudos são iguais. Todas as autoras recorrem às bases de educação propostas por Paulo Freire para apontar as potencialidades e possíveis fragilidades encontradas na prática de liderança e representação de turma. Vejamos, em seguida, cada ponto de contribuição que os trabalhos nos trazem.

Nas contribuições de Moura e Silva (2021) foi realizada uma pesquisa documental analisada sob uma perspectiva de educação freiriana. A partir disso, as autoras entendem que os líderes de turma integram um projeto que consolida a autonomia e emancipação para uma educação baseada nos preceitos que partem da dignidade humana. Conforme Mueller e Goldmeyer (2018), que acompanharam discentes que exerceram o papel de líderes de turma, em sua trajetória no ensino básico de escolas da rede privada, a autonomia é um ponto essencial para formar líderes de turma.

Acerca da participação dos líderes de turmas, segundo Moura e Silva (2021) a participação dos líderes nas vivências curriculares e pedagógicas devem possuir ideais de uma educação problematizadora e libertadora para que os líderes de turma atuem de forma democrática. A esse respeito, Mueller e Goldmeyer (2018) denominaram a participação com democracia de vivências de “liderança positiva”, porque compreendem que a formação de uma liderança positiva, ou seja, a construção da autonomia, acontece na participação desses discentes nas ações da escola e participação no Projeto Político Pedagógico.

Assim, refletimos que a participação dos líderes de turma precisa ocorrer em um sentido real de democracia. Para haver uma formação ampla, essa participação deve ser guiada pela autonomia dos alunos nos espaços escolares, que, por exemplo, oportunizem discussões na elaboração de documentos que guie as ações e propostas curriculares da escola.

Outro aspecto em comum que esses estudos apontam é a potencialidade da educação pautada em Freire ser desenvolvida na relação dos líderes estudantis com os professores e a gestão. Moura e Silva (2021) alertam que a relação dos alunos líderes e professores muitas vezes é marcada pela falta de acolhimento, sem nenhum espaço para uma efetiva colaboração dos líderes, reduzindo o papel de líder apenas a um comunicador da turma. Então é preciso haver um acompanhamento por parte dos profissionais da escola. Por isso, entendemos que o papel do professor é importante no desenvolvimento de um trabalho pedagógico para autonomia dos líderes estudantis. Conforme Mueller e Goldmeyer (p.115-116, 2018): “Enquanto líder de sala de aula, a conduta do educador pode, ou não, motivar seus educandos a trabalharem autonomamente.”

Como considerações e resultados, as autoras que trabalharam em seus estudos sobre a percepção da teoria de Freire sobre a educação apontam em consenso que a importância de os alunos serem protagonistas ao atuarem na liderança estudantil. Sobre isso, tanto Moura e Silva (2021) quanto Mueller e

Goldmeyer (2018) citam que a escola deve proporcionar o protagonismo estudantil, efetivando-o nas circunstâncias diversas.

Outro tema encontrado nos artigos utilizados para esta revisão sistemática é a vinculação dos líderes de turma na contribuição do trabalho da gestão da escola. Assim, percebemos que a gestão escolar é bastante considerada nos estudos sobre liderança e representação de turma. Pois, ora ou outra, a postura da gestão escolar, e a inserção no projeto pedagógico, frente aos discentes que exercem a função da liderança e representação de turma é discutida nos trabalhos.

No caso dos estudos de Menezes e Nascimento (2021) e Barbosa Neto e Tavares (2021), não somente incluem essas questões no corpo de suas discussões, mas focalizam toda a sua investigação nos pontos que a gestão escolar pode oferecer para potencializar práticas de liderança e representação de turma que envolvam o protagonismo estudantil.

Menezes e Nascimento (2021) dedicaram-se a investigar as contribuições da gestão escolar na construção da autonomia socio escolar dos representantes de turmas. A partir das atribuições que a gestão escolar repassava para os representantes de turma, e da forma como ocorria a participação e interações desses alunos. O estudo que teve como lócus uma escola do Estado do Ceará, foi motivado pela experiência de uma das pesquisadoras que vivenciou a representação da turma durante o período que cursou seu ensino médio nessa mesma escola que se tornou o local de investigação.

No estudo de Barbosa Neto e Tavares (2021), a investigação se deu em uma escola técnica de Pernambuco, onde se concentraram em analisar as questões da gestão escolar que contribuíram para a formação da autonomia e o protagonismo dos estudantes líderes de turmas.

Para descreverem como a gestão escolar organizou o processo de instituições dos líderes e representantes de turmas, os autores dedicaram-se a descrever como ocorreu a escolha desses alunos para assumirem essa função. Barbosa Neto e Tavares (2021) citam que o processo de escolha ocorre primeiramente pelos estudantes que se voluntariam para concorrer, por meio de uma eleição que ocorre em sala de aula, ao posto de líder de turma. Em Menezes e Nascimento (2021) esse processo também ocorre igual, porém, existe a figura do Diretor de Turma, assumido pelo professor que se torna um intermediador entre a gestão escolar e o representante de turma. Apesar de notarmos que

o professor aparece como terceira figura na relação entre o representante de turma e a gestão.

Menezes e Nascimento (2021) defendem que os estudantes representantes de turmas funcionam como um outro elo entre a gestão escolar e os demais estudantes. Além do processo de eleição, Barbosa Neto e Tavares (2021) abordam a formação que a gestão escolar fornece para que esses estudantes possam exercer as demandas do cargo de líderes de turmas. No qual os líderes de turmas possam ser capazes de elaborar um plano de ação e participar efetivamente das demandas enfrentadas.

Após explicarem como funciona a dinâmica para os estudantes poderem se tornar líderes e representantes de turma. Tanto Menezes e Nascimento (2021), quanto Barbosa Neto e Tavares (2021), empenharam-se em coletar dados empíricos para fornecer respostas sobre o papel da gestão escolar para a formação da autonomia e protagonismo dos estudantes, líderes e representantes de turmas.

Para tal, como primeira estratégia, Menezes e Nascimento (2021) contaram com a participação da comunidade escolar para responder questões que avaliavam a participação da gestão escolar. As perguntas nortearam pontos de ação, coletividade, clima organizacional, democracia e comunicação. As opções de resposta eram sempre ou quase sempre. Ainda sobre Menezes e Nascimento (2021) as autoras também incluíram os relatos dos representantes de turma como objeto de análise na sua pesquisa.

Agora partindo para as estratégias de coleta de dados de Barbosa Neto e Tavares (2021) a princípio aplicaram um questionário com os líderes de turmas eleitos, a fim de traçar um perfil destes estudantes. Além disso, a partir da entrevista semiestruturada foi possível montar com coordenadores, e os estudantes líderes de turmas, o grupo focal para entrevista, que ocorreram em momentos distintos para os líderes de turma e para os coordenadores.

Tais estratégias foram valiosas para que se pudesse analisar as contribuições da gestão escolar na visão dos estudantes que eram líderes de turma. Para conhecer a percepção dos sujeitos que integram a gestão escolar sobre suas próprias ações e entender a visão que possuem sobre o papel dos estudantes que assumem a função de líder de turma.

Os dados coletados por Menezes e Nascimento (2021) mostraram que na avaliação da comunidade escolar, pais e professores concordam totalmente que a gestão escolar tem iniciativa nas ações. Para os alunos o consenso não foi total, sendo que somente 66,3% responderam que concordam plenamente

que a gestão escolar possui iniciativa nas ações. No quesito de avaliação da continuidade das ações, metade dos pais concordaram que sempre acontecia, porém, a outra metade respondeu que nem sempre acontecia. Para os professores foram 66,6% que responderam que sempre ocorria com continuidade, e para os alunos 53,9% disseram que sempre.

Indagados sobre as ideias individuais serem transformadas em ideias coletivas pela gestão escolar, 50% dos pais responderam sempre, 66% dos professores concordam que sempre e 51,7% dos alunos responderam que sempre. Sobre a gestão escolar oferecer um clima que valorize as habilidades dos discentes. Todos os professores concordaram que sempre acontecia, enquanto somente 66,6% dos pais consideraram que sempre, e 59,6% alunos afirmaram que sempre. Quando perguntados se na comunidade escolar a gestão escolar passa confiança e comprometimento. Para os professores 66,6% concordam que sempre, com os pais o número de concordância foi maior com 83,3% sempre, e para os alunos o número de respostas positivas ficou em 57,3% com sempre.

Nas perguntas seguintes, Menezes e Nascimento (2021) dedicaram-se a nortear questões que envolvessem a gestão escolar frente a participação da comunidade escolar, o seu caráter democrático e o compartilhamento de informações. Na questão sobre participação da comunidade, todos os pais (100%) responderam plenamente. Porém, para os professores apenas 66,3% concordaram, enquanto para os alunos foram 71,9% que concordaram que sempre a gestão escolar estimula a participação da comunidade escolar.

Nos quesitos que exploraram se a gestão escolar era democrática e divulgava informações abertamente. O consenso de concordância foi 100% entre pais e professores, enquanto somente 51,7% dos alunos afirmaram que a gestão escolar era democrática e 49,4% acreditam que a gestão escolar compartilhava informações abertamente. Para fechar o questionário, foi pedido uma avaliação da participação na gestão escolar. O resultado geral foi que 77,6% da comunidade escolar enxergava participação na gestão escolar.

Os dados que Menezes e Nascimento (2021) coletaram nos mostram que existe uma discrepância na forma que os alunos compreendem as condutas da gestão escolar. Ao passo que na maior parte os pais concordam plenamente, e em alguns momentos até os professores também, as respostas dos estudantes muitas vezes aparecem na média. Esses resultados são importantes, para refletir no objeto ao qual Menezes e Nascimento (2021) se dedicam, justamente por

se tratar da gestão escolar e sua influência sobre os estudantes que assumem a função de representantes de turmas.

No mais, é preciso ter em mente que as questões foram colocadas para toda a comunidade escolar. Isso quer dizer, que todos os estudantes responderam o questionário, incluindo os que são líderes de turmas e os que não são. Por isso, Menezes e Nascimento (2021) recorrem como segundo passo, em sua coleta de dados, a estudar os relatos dos próprios estudantes líderes de turmas para aprofundar tópicos essenciais desta temática.

Na pesquisa de Barbosa Neto e Tavares (2021) também foi aplicado o questionário, o diferente foi que apenas os alunos líderes de turmas responderam. Este questionário serviu para que fosse possível traçar um perfil dos estudantes que assumiram a função de líder de turma. Como resultado, foi verificado que a liderança de turma é ocupada majoritariamente por meninas. Os dados também mostram que apesar da escola ser localizada na zona urbana, existe uma parcela considerável de líderes de turmas que residem na zona rural.

Também foi incluindo a verificação do tempo de permanência dos líderes de turmas, onde foi constatado que raramente há caso de desistência da função. Ademais, grande parte dos líderes de turma do segundo e terceiro anos já tinham sido líderes em anos anteriores. Após traçar o perfil dos estudantes que assumiram a liderança da turma, o passo seguinte dos pesquisadores foi a realização das entrevistas em grupo focal.

Queremos ressaltar que o levantamento do perfil dos sujeitos é um procedimento importante para ser possível traçar as principais características do grupo estudado. E que apesar do questionário de Barbosa Neto e Tavares (2021) ser direcionado somente para os estudantes líderes, o fato de realizarem um grupo focal para os coordenadores contempla a inclusão da visão da gestão escolar. O que na pesquisa de Menezes e Nascimento (2021) foi contemplado já no questionário aplicado para toda a comunidade escolar.

As táticas para acolher a percepção sobre a gestão escolar nos trabalhos foram diferentes. Menezes e Nascimento (2021) sondaram no primeiro momento toda comunidade escolar. Já Barbosa Neto e Tavares (2021) abordaram diretamente ouvindo os integrantes da própria gestão escolar. O que foi semelhante nas pesquisas desses autores foi que em ambas pesquisas existiu um momento de escuta para entrevista dos líderes e representantes de turma. Aspectos que exploramos a seguir.

Ao analisar os relatos dos representantes de turmas, Menezes e Nascimento (2021) apontam que os representantes de turmas demonstram serem cientes, num alto grau, dos seus deveres e de como seu papel é essencial para a escola. Além disso, mostraram que estão dispostos a exercer sua função e garantir seu total envolvimento.

A colaboração da escola é um fator, que aparece nas falas dos representantes de turma, como algo que fornece apoio e os estimula a participarem, e contribui para reafirmar seu compromisso com sua função. Desse modo, os representantes de turma transparecem em seus discursos que sua participação e envolvimento assegura a criação de um clima organizacional escolar benéfico, em pontos internos e externos na dinâmica da instituição de ensino.

Menezes e Nascimento (2021) ainda apontam que identificaram algumas tarefas interessantes atribuídas pela gestão escolar para os representantes de turmas, que são: o dever de levar materiais pedagógicos para a sala de aula; e o preenchimento da agenda. Vale enfatizar, que antes o preenchimento da agenda era tarefa somente do professor, esta tarefa foi repassada para os estudantes com o surgimento da figura do representante de turma.

Para mais, os representantes de turmas apresentaram uma diferença semântica na interpretação dos termos “líder” e “representantes”. Em que 88,2% acreditam que líder tem uma conotação negativa, e representante significa algo mais positivo. No entendimento de que a experiência da representação de turma desenvolve habilidades para dentro e fora da escola, 76,5% confirma que desfrutam desses ensinamentos em outros ambientes sociais.

No grupo focal dos estudantes líderes de turma, Barbosa Neto e Tavares (2021) empenharam-se em colher a concepção dos líderes de turmas, que apresentaram sua compreensão sobre liderança. Para os líderes de turma, para uma melhor desenvoltura da liderança é preciso que haja junto deles uma escuta competente. Sobre a relação com os demais colegas de classe, os líderes de turma demonstraram que sabem representar os interesses coletivos, há uma preocupação em conseguir decidir e opinar contemplando a opinião coletiva.

Desse modo, os líderes de turma conseguiram demonstrar que suas tarefas são planejadas e sistematizadas, e que eles possuem a noção de quando e como suas atividades devem ser executadas visando contemplar a todos. Sobre a relação com a gestão escolar, os depoimentos dos líderes de turmas foram positivos. Na entrevista com o grupo da gestão escolar a concepção sobre a liderança foi explorada. Para a gestão escolar a liderança estudantil produz uma

formação integral, promove a cidadania, incentiva a criticidade, e auxilia na cooperação e compromisso com a responsabilidade.

Assim, nas conclusões dos trabalhos de Menezes e Nascimento (2021), e Barbosa Neto e Tavares (2021), refletem que na representação e liderança de turma a participação da gestão escolar se faz importante para valorizar e encaminhar os estudantes para exercer a função de líderes e representantes de turma. Essa função é apontada principalmente como forma de descentralização para as tomadas de decisões sobre a escola.

Para nós, fica evidente que com as contribuições dos dados empíricos dessas pesquisas a gestão escolar possui bastante relevância no direcionamento das práticas de liderança e representação de turma. O que nas falas dos líderes e representantes de turma, não passa despercebido, ao ser apontado, a importância do envolvimento da gestão escolar no direcionamento e execução de suas tarefas.

Continuando a análise dos artigos, as contribuições da pesquisa feita por Barbosa; Shitsuka e Barbosa (2021) que acompanharam as eleições e posse dos estudantes para representantes de turma, buscando identificar como isso influenciava o desenvolvimento do protagonismo desses estudantes. Em que a princípio realizaram rodas de conversas com a gestão escolar e entrevista com os professores. Depois, fizeram uma roda de conversa para debater com os alunos a importância de haver uma representação estudantil.

A partir do debate os estudantes concordaram que deveriam ter representantes de turma, sendo organizado nas salas de aula a eleição para escolhas dos representantes de turmas. Além da eleição, foram estabelecidos pré-requisitos para o aluno pudesse ser representante de turma, que conforme Barbosa; Shitsuka e Barbosa (p.03, 2021), são: "os pré-requisitos: ser criativo, solidário, ético, responsável, com boa notas, boa relação interpessoal com a turma e funcionários e frequentar as aulas."

De acordo Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021) em especial o projeto de representantes de turma, no contexto que eles estudaram, foi pensando em pode desenvolver habilidades socioemocionais previstas na BNCC. É preciso acentuar, que de início os discentes acharam que o representante de turma fosse uma espécie de vigilante, mas depois entenderam que a função do representante de turma é ser o porta-voz dos seus colegas de classe.

Com a atuação dos representantes de turma foi possível recolher às reivindicações dos estudantes, que foram levadas para a gestão da escola, uma dessas

reivindicações foi a permissão de jogar bolinhas de gude. Até então a prática do jogo era proibida aos alunos, a gestão escolar não somente recebeu e aprovou a solicitação como organizou, com os representantes de turma, um Festival de Bolinha de Gudes.

A partir dessa experiência, Barbosa; Shitsuka e Barbosa (2021) apontam que a representação de turma despertou o desenvolvimento do protagonismo nesses estudantes. Isso porque abriu espaço para que eles atuassem na organização da dinâmica da escola. Proporcionando engajamento de todos, cooperando de forma voluntária e trabalhando seu protagonismo. Nossa impressão é que os representantes de turma contribuem significativamente no cotidiano escolar. Porém, quando seu papel não fica evidente, pode às vezes intimidar os outros estudantes. Neste cenário, fica evidente que os representantes de turma são intermediários que levam os anseios coletivos para a gestão escolar.

Seguindo para o estudo de Viana *et al.* (2021) a apatia, que era comum entre os alunos, foi um dos principais fatores da escola enxergar a necessidade de implantar a liderança de turma. Assim, foram implantadas práticas para o acolhimento dos novos discentes; a eleição e posse de líderes de turma; o conselho de líderes; e realizações de assembleias.

Isso tudo, foi somado às atividades que tinham como objetivo valorizar a ação dos líderes de turma. Outrossim, a construção das lideranças de turma obedeceu sistematizar alguns pontos básicos, que foram de acordo com Viana *et al.* (p.09, 2021): “[...] competências técnicas e emocionais, convivência democrática e corresponsabilidade, com estímulo de melhoria do relacionamento no ambiente educacional, melhoria do rendimento acadêmico e desenvolvimento de habilidade para o futuro.”

Para demonstrar os impactos da liderança estudantil, Viana *et al.* (2021) levantaram dados sobre o rendimento escolar antes e depois da liderança de turma. Os resultados mostraram que houve um aumento significativo no número de alunos aprovados e uma queda na quantidade de evasão. Isso evidenciou que ao fortalecer as práticas de liderança de turma foi produzida resposta no âmbito pessoal e social, o que gerou efeitos assertivos na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

O estudo de Viana *et al.* (2021) reflete que os líderes de turmas produzem efeitos não somente sobre eles mesmos. Os líderes de turmas colaboram com todos os agentes da escola, neste caso especificamente mostrou-se que o processo de ensino e aprendizagem é permeado de questões que não se baseiam

apenas nos conteúdos. O ambiente e as relações são fatores que influenciam o modo que se ensina e se aprende. E os líderes de turmas são responsáveis pela construção e mediação das relações no ambiente escolar.

Por fim, a pesquisa de Belisário (2016), uma etnografia realizada para acompanhar o cotidiano dos representantes de turmas, e compreender como os alunos interpretavam essa função. Com o acompanhamento foi percebido que os estudantes nomearam a categoria fofoqueiro para classificar o representante de turma. O argumento dos estudantes é que o representante de turma repassava para os professores e a gestão escolar os alunos que apresentavam um comportamento ruim.

Ao indagar os representantes de turma sobre como suas funções eram encaradas, foi explicado que havia uma seletividade sobre os repasses de informações dos alunos que dependiam da relação de amizade, ou não, estabelecida com o representante de turma. Os alunos representantes da turma ainda relataram haver uma cobrança em relação ao seu comportamento, que antes de ser representante de turma não existia. Cobranças que eram feitas por outros alunos, seus pais, professores, gestão escolar e demais funcionários da escola.

Segundo Belisário (2016) ao observar e ouvir os representantes de turma o que se notou foi que estes eram utilizados para manter ou corrigir comportamentos dos alunos. A gestão escolar e professores em suas consultas aos representantes de turmas tinham o objetivo de levantar quem não manteve um comportamento adequado, caso fosse constatado que algum estudante apresentou um comportamento inadequado era aplicado uma punição como forma de correção.

Essa relação estabelecia um certo jogo de poder no qual o representante de turma tinha a função de intermediar, mas que a escola era detentora verdadeira para controlar a conduta dos alunos. Isso nos parece uma questão importante quando discutimos as relações de poder no espaço escolar, a presença do representante de turma surge como um novo ator nessas relações. O que a experiência de Belisário (2016) nos mostra é que a escola pode utilizar o representante de turma como uma forma de verificar se as regras do seu jogo estão sendo seguidas. Entretanto, podemos perceber que o representante de turma nessa experiência cria suas próprias estratégias e não se mantém neutro.

Em síntese, sobre os três últimos trabalhos analisados, as perspectivas parecem diferentes na ideia prática da liderança e representação de turma. Em Barbosa, Shitsuka e Barbosa (2021) verificou-se que a liderança e representa-

ção de turma serve para fins de gerar mais espaços para todos os estudantes. Eles conseguem recuperar uma prática, que era a atividade de jogar bolinhas de gudes, antes proibida, envolvendo toda comunidade escolar. Em Viana *et al.* (2021) percebe-se que a liderança e representação de turma consegue envolver positivamente todos os alunos refletindo no desempenho da aprendizagem. Já em Belisário (2016) a lógica é invertida para ficar a favor da escola, e contra os estudantes, a liderança e representação de turma serve para vigilância e manutenção de regras da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos sete (7) trabalhos levantados, consideramos que os autores que investigaram sobre liderança e representação de turma contribuíram significativamente para um campo de produção tão escasso. Nossos esforços, com esta revisão sistemática, se deram para que pudéssemos realizar um mapeamento dos artigos sobre a liderança e representação de turma no âmbito do ensino básico. Com intuito de refletir sobre as potencialidades que a liderança e representação de turma fornece para o campo da educação. Com nosso levantamento, podemos perceber os anos de publicações e Estados brasileiros que estão produzindo mais sobre esta temática. Adicionalmente, ter um panorama de onde essas publicações podem ser encontradas e de sua qualidade acadêmica.

Os temas em que essas publicações têm se concentrado fornecem pistas sobre teorias e suas aplicações empíricas. Como foi visto, dois cerne aparecem mais de uma vez como centro dessas publicações. A educação para autonomia e emancipação dos sujeitos, conforme Freire, surge como aporte teórico que guia alguns trabalhos para suas interpretações. E em outros, a gestão escolar é vista como base que influencia o rumo da liderança e representação de turma.

Para mais, outros temas gerais foram vinculados por autores neste campo, levando-nos a refletir que liderança e representação de turma pode ser empregada sobre três aspectos: como agentes que intermédia a situação e influenciam em mudanças que contemplem o coletivo; como sujeitos que influenciam no ambiente e podem contagiar até mesmo na qualidade da aprendizagem e permanência dos outros estudantes na escola; e também podem ser utilizado como instrumento de manutenção de regras da escola, todavia, ainda consegue decidir, até certo ponto, sobre a quem aplicar essas regras.

Concluimos reafirmando ser necessário haver mais investigações em torno da liderança e representação de turma. Tendo em vista, que essa dinâmica pode assumir direcionamentos dicotômicos. Ou seja, o líder e representante de turma pode ser um agente que trabalhe para o coletivo para fins democráticos, mas também, pode ser um mecanismo de opressão e controle. Dessa forma, construir mais discussões acerca da liderança e representação de turma é desvelar o caráter das práticas em que isso está sendo instituído. É refletir sobre o papel ativo dos estudantes no ensino básico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA NETO, F.; TAVARES, A. C. R. Liderança e participação: o foco na participação no protagonismo juvenil em uma escola técnica estadual. **Educere et Educare**, v.16, n.39, p.319-339, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26789> Acesso: 05 de mai. de 2024.

BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R.; BARBOSA, K. F. S. Representante de turma: uma referência no desenvolvimento do protagonismo infante e juvenil. **E-Acadêmica**, v.2, 2021. Disponível em: <https://eacademica.org/eacademica/article/view/21> Acesso: 03 de mai. de 2024.

BELISÁRIO, G. Entre representantes e fofoqueiros. **Revista de Ciências Sociais**, n.45, p.359-372, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/50022b32f00c617ee9818ea4f52c8715/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040281> Acesso: 04 de mai. de 2024.

CAREGNATO, S. E. Google Acadêmico como ferramenta para os estudos de citações: avaliação da precisão de buscas por autor. **Ponto de Acesso**, v.5, n.3, p.72-86, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/5682/4106> Acesso em: 01 de jun. 2024.

GOVERNO FEDERAL, **Educação em tempo integral cresce no Brasil**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/educacao-em-tempo-integral-cresce-no-brasil> Acesso em: 01 de jun. 2024.

MENEZES, K. M. G; NASCIMENTO, J. C. de. A gestão escolar participativa na construção de um projeto sociopedagógico atribuído aos representantes de turma. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, vol.13, n.30, p.94-115, maio/ago. 2021.

Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/7913 Acesso: 04 de mai. de 2024.

MOURA, U. S. R. de; SILVA, M. F. A. P. Líderes de classes: coletivo de aprendizado do protagonismo juvenil e de práticas libertadoras. **Revista Estudos Instituto Anísio Teixeira (IAT)**, Bahia, vol.6, 2021. Disponível em: <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/296/377> Acesso: 03 de mai. de 2024.

MUELLER, A.; GOLDMEYER, M. C. Liderança estudantil: o que temos de aprender sobre a vivência da autonomia na escola?. **Revista Acadêmica Licencia & Acturas**. vol.6, n.1, p.113-119, 2018. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/145> Acesso: 04 de mai. de 2024.

VIANA, A. L.; MATOS, C. S. de; MOURA, F. M. T. de; AZEVEDO, M. L.; ASSUNÇÃO, O. H. G.; SUCUPIRA, T. G. Formação de líderes em escola de tempo integral: o estudante como agente de transformação. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4424> Acesso: 04 de mai. de 2024.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.006

O PROCESSO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE: UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL

Nelia da Fonseca Pinto Ferreira¹
João Manoel Magalhães Cruz²
Flávia Teixeira Silva Pires³
Carolina Crespo Istoe⁴
Rosalee Santos Crespo⁵

RESUMO

A pesquisa busca examinar como a ideologia capitalista influencia profundamente a estrutura e administração da educação, moldando a cosmovisão de mundo dos indivíduos e transformando a educação em um campo guiado pela rentabilidade financeira. A partir da problemática, buscou-se responder como o capitalismo interfere no modus operante de como é desenvolvida a educação em um contexto de capitalismo e mercantilização do processo educacional. Os objetivos específicos buscam investigar o impacto das práticas educacionais capitalistas na percepção dos indivíduos, discutir as consequências da mercantilização da educação relacionando-a com o conceito de equidade social e analisar abordagens pedagógicas alternativas. O procedimento metodológico perpassou pela revisão bibliográfica pertinente ao tema, fazendo análise da literatura relevante, para compreensão das

- 1 Mestranda no Programa de Pós-graduação Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. E-mail: nelia@gmail.com
- 2 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. E-mail: joaomanoel.faecetec.rj@gmail.com
- 3 Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF. E-mail: flaviateixeira@gmail.com
- 4 Doutora em Ciências Aplicadas a Produtos para a Saúde Universidade Federal Fluminense – RJ. E-mail: carolcistoe@yahoo.com.br
- 5 Doutora e professora do programa de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense – RJ. E-mail: rosaleeistoej@gmail.com



interações entre capitalismo e educação. Os resultados indicaram que as práticas educacionais capitalistas exercem influência significativa em comportamentos individuais e coletivos, gerando obstáculos à equidade e inclusão social. Nesse contexto, vislumbra-se a presença de pensamentos pedagógicos alternativos que desafiam as dinâmicas capitalistas, destacando a necessidade de reestruturação do sistema educacional, a fim de promover uma sociedade mais justa, crítica e consciente. Verificou-se que a influência da ideologia capitalista limita a educação a um instrumento de mercado, ao invés de uma ferramenta de emancipação e desenvolvimento integral dos indivíduos em sociedade.

Palavras-chave: Capitalismo; Mercantilização; Educação.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual panorama educacional, a influência da ideologia capitalista permeia profundamente não apenas a estrutura e a administração da educação, mas também nossa compreensão global do mundo. Este fenômeno reflete uma tendência preocupante na qual a educação, historicamente considerada um direito fundamental, é cada vez mais moldada e restrita pelas lógicas de mercado e pelas estruturas sociais e econômicas dominantes. Essa abordagem transforma a educação em um campo influenciado pelo lucro e pela eficiência, desviando-se de seu papel essencial na promoção do desenvolvimento humano e na redução das desigualdades sociais.

A educação, sob a sombra do capitalismo, enfrenta o desafio de se libertar das restrições impostas por uma mentalidade que valoriza o lucro acima da equidade e da inclusão. O Estado, que tradicionalmente desempenhava um papel central no financiamento e na gestão da educação, encontra-se cada vez mais marginalizado, dando lugar a práticas que favorecem a privatização e a comercialização da educação. Esse cenário altera não apenas a natureza da educação, mas também a responsabilidade social e a função que ela desempenha na sociedade.

Além disso, a mercantilização da educação reflete uma visão mais amplado mundo, onde os valores capitalistas influenciam profundamente nossas estruturas sociais e econômicas, gerando um impacto significativo na maneira como percebemos e valorizamos o conhecimento, o aprendizado e o desenvolvimento humano. Em tal contexto, a educação corre o risco de ser reduzida a uma ferramenta para perpetuar o *status quo*, em vez de servir como um meio para o desenvolvimento crítico e a transformação social.

Assim, o desafio contemporâneo para a educação vai além da questão de acesso e qualidade. Ele abrange a necessidade de repensar e reestruturar o sistema educacional de maneira que resista e desafie as pressões do capitalismo, promovendo uma educação que seja verdadeiramente emancipadora, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo e da sociedade.

Neste contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar a influência do capitalismo na formação social do indivíduo através do sistema educacional. Para alcançar este objetivo foram definidos os seguintes objetivos específicos: Investigar como as práticas e políticas educacionais capitalistas influenciam na percepção e no comportamento dos indivíduos; Examinar o impacto da mer-

cantilização da educação na equidade e na inclusão social; Explorar alternativas pedagógicas que promovam um desenvolvimento humano menos influenciado pelas dinâmicas capitalistas.

A questão de pesquisa busca compreender de que maneira o sistema educacional, influenciado pela ideologia capitalista, afeta a formação social do indivíduo? Para responder a este questionamento, a metodologia adotada para esta pesquisa foi a revisão bibliográfica. Este método envolverá a análise da literatura existente sobre o tema, incluindo trabalhos acadêmicos, artigos, livros e relatórios de pesquisa relevantes.

Ademais, o tema deste estudo é de vital importância, pois a educação é um pilar fundamental na formação dos indivíduos e da sociedade. Compreender como o capitalismo influencia a educação é crucial para identificar as limitações e desigualdades que este sistema pode impor. Além disso, este artigo contribuirá para a discussão sobre como a educação pode ser reestruturada para promover um desenvolvimento mais justo e equitativo, desafiando as normas capitalistas e fomentando uma sociedade mais crítica e consciente.

1. VARIAÇÕES NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O MODO CAPITALISTA E A FORMAÇÃO SOCIAL

A análise do processo educacional revela que este varia significativamente ao longo da história e entre diferentes sociedades. Esta compreensão se apoia no materialismo histórico, uma teoria destacada por Marx (1986) e reiterada por Korsch (1983), que enfatiza a singularidade de cada contexto social. Essa singularidade se manifesta em diversos aspectos, incluindo a estrutura e a natureza do Estado, a composição da economia e a natureza dos bens e serviços produzidos. Por exemplo, o Estado em uma sociedade capitalista difere substancialmente do Estado em uma sociedade despótica. Analogamente, os produtos e serviços em uma sociedade escravista diferem dos de uma sociedade capitalista. Essas diferenças são igualmente evidentes no sistema educacional, que se adapta e reflete as características específicas de cada sociedade.

Para aprofundar esse entendimento, é essencial clarificar o conceito de modo de produção, um elemento central do materialismo histórico. Este conceito, que compreende relações de produção e forças produtivas, é vital para a compreensão de qualquer sociedade (LAVAL, 2004). A predominância de um modo de produção específico, acompanhado por possíveis modos subordina-

dos, define a estrutura socioeconômica de uma sociedade. Estas relações de produção, que são a essência de um modo de produção, podem ser baseadas em cooperação, como nas sociedades sem classes, ou em exploração, como nas sociedades classistas.

Além disso, conforme argumentado por Marx (1983) e expandido por Viana (2007), cada modo de produção influencia a criação de estruturas sociais, como instituições jurídicas, políticas e ideológicas, referidas como superestruturas. Ainda segundo Viana (2015) estas estruturas têm uma autonomia relativa e abrangem uma variedade de relações, processos e instituições, cujo papel principal é sustentar ou regular as relações sociais predominantes, particularmente as relações de produção. No entanto, são frequentemente sujeitas a conflitos e lutas, que variam em intensidade e escala.

Segundo Durkheim (1978), a educação é concebida como um meio de socialização, um processo através do qual os indivíduos se tornam membros efetivos da sociedade. Esta socialização se apresenta de duas formas: uma universal, na qual todos os indivíduos aprendem a serem membros de uma sociedade, e outra histórico-particular, que os adapta às especificidades de sua sociedade. Nas sociedades de classes, essa socialização pode ser genérica, abrangendo responsabilidades sociais e civis, como cidadania, ou diferencial, focada em aspectos como as classes e profissões. Na sociedade capitalista, a educação é vista de duas maneiras: como socialização geral, que engloba a educação não-formal, e como escolarização, que se refere à educação formal ou escolar.

Segundo Laval (2004) o termo “modo de educação” descreve como a socialização, seja formal ou não, ocorre em uma determinada sociedade. Dentro do capitalismo, o modo de educação é uma das manifestações sociais burguesas. Em sociedades sem classes, como as rudimentares, o modo de educação está alinhado com o modo de produção e as formas sociais da época, caracterizando-se por uma cultura homogênea e uma divisão de trabalho simples, sem a formação de classes distintas (LAVAL, 2004). Já nas sociedades classistas, observa-se uma separação mais acentuada entre os modos de produção e as formas sociais, acompanhadas por uma divisão social do trabalho mais complexa. Nesse contexto, a socialização se transforma, influenciada pelas dinâmicas de exploração, dominação e luta de classes, tornando-se heterogênea.

Na antiguidade clássica, podemos exemplificar o surgimento de instituições especializadas nesse processo de socialização, como as academias de Platão e Aristóteles, e assim observarmos como cada sociedade desenvolve

um modo de educação específico que corresponde ao seu modo de produção dominante e às formas sociais pertinentes (AZEVEDO, 2010).

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela prevalência do modo capitalista de educação, intrinsecamente atrelado às formas sociais burguesas e ao modo de produção capitalista. A obra de István Mészáros (2008) neste contexto oferece uma perspectiva crítica e inovadora sobre o papel da educação na sociedade capitalista contemporânea. Mészáros (2008) argumenta que as reformas educacionais, embora necessárias, são insuficientes para provocar mudanças significativas dentro do sistema capitalista, devido à sua natureza intrinsecamente resistente à transformação.

Mészáros (2008) explica que a educação, no interior de um sistema capitalista, é moldada de forma a perpetuar as estruturas e relações de poder existentes. Ele argumenta que a educação se torna um instrumento para manter o *status quo*, ao invés de ser um meio de emancipação e desenvolvimento crítico. Nesse caso, a crítica do autor supracitado vai além da superfície das práticas educacionais e aborda as raízes mais profundas do sistema educacional, que, segundo ele, estão intrinsecamente alinhados com os interesses do capital.

2. A EDUCAÇÃO SOB O CAPITALISMO: O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DO INDIVÍDUO

O capitalismo, fundamentado na extração de mais-valia por meio da exploração do proletariado, demonstra nas relações de produção uma dualidade entre exploração e resistência. Este sistema, para sustentar-se, necessita manter as relações de produção capitalistas e promover a acumulação de capital. Este objetivo é alcançado através da criação de uma superestrutura social composta pelo aparato estatal e suas extensões (jurídicas, culturais, etc.) e as instituições da sociedade civil.

Dinheiro - considerado aqui como expressão autônoma de uma soma de valor, exista ela de fato em dinheiro ou em mercadorias - pode na base da produção capitalista ser transformado em capital e, em virtude dessa transformação, passar de um valor dado para um valor que se valoriza a si mesmo, que se multiplica. Produz lucro, isto é, capacita o capitalista a extrair dos trabalhadores determinado quantum de trabalho não-pago, mais-produto e mais-valia, e apropriar-se dele. Assim adquire, além do valor de uso que possui como dinheiro, um valor de uso adicional, a saber,

o de funcionar como capital. Seu valor de uso consiste aqui justamente no lucro que, uma vez transformado em capital, produz. Nessa qualidade de capital possível, de meio para a produção de lucro, torna-se mercadoria, mas uma mercadoria sui generis. Ou, o que dá no mesmo, o capital enquanto capital se torna mercadoria (MARX, 1986a, p. 255).

Analisando a educação no contexto capitalista, é essencial compreender a sociabilidade, que se refere ao conjunto de relações sociais geradas pelo capitalismo e que influenciam na vida cotidiana. Esta sociabilidade engloba aspectos como mercantilização, burocratização e competição social. Estes elementos, intimamente relacionados, definem a natureza da educação não formal dentro do sistema capitalista (LAVAL, 2004).

A mercantilização, um componente chave da sociabilidade, reflete a expansão do capitalismo na sociedade. O processo de produzir mais-valia, ou seja, a obtenção de lucro através da exploração, é central na produção de mercadorias no sistema capitalista (CAZAVECHIA, 2016). Com a evolução do capitalismo, a produção de mercadorias se expande, substituindo a autoprodução e incorporando produtos de outros sistemas econômicos. Este processo impõe o uso do dinheiro e submete todas as interações sociais ao domínio das mercadorias.

O Estado capitalista também é influenciado por este processo. Longe de ser uma entidade isolada do valor mercantil, o Estado necessita adquirir mercadorias para sua operação (SOUZA; JOSLIN, 2008). Desde a construção de escolas até a contratação de trabalhadores, todas as atividades estatais requerem o uso de mercadorias, que são financiadas principalmente através de impostos. Estes impostos derivam da mais-valia produzida na sociedade, fruto da exploração do proletariado, e são utilizados pelo Estado para financiar suas políticas e manter sua existência.

Na dinâmica do capitalismo, Conte (2011) afirma que a mercantilização se manifesta através da transformação da produção de bens materiais e culturais em mercadorias. Este processo, conforme argumentado por estudiosos da área, engloba não apenas a produção material, mas também se estende à esfera cultural e de serviços, alterando fundamentalmente a natureza destes aspectos. Tudo, sob o capitalismo, acaba se convertendo em mercadoria, levando à predominância do cálculo mercantil em todos os âmbitos da vida, desde a economia doméstica até a formação estatal. Neste cenário, a renda precisa superar

as despesas para evitar o endividamento, refletindo a lógica capitalista em diversos níveis da sociedade.

O autor supracitado ainda acrescenta que a mercantilização exerce um impacto profundo na cultura e na mentalidade das pessoas. A transformação de quase todos os aspectos da vida em mercadorias faz com que o dinheiro se torne um requisito essencial para a sobrevivência e o consumo. Essa realidade cria uma situação onde a posse material predomina sobre a essência do ser humano. Conseqüentemente, a mentalidade burguesa, com seus valores de posse, riqueza e dinheiro, torna-se dominante, influenciando profundamente as emoções e concepções sociais.

Rios (1972, p. 266) explica que "(...) Na Europa, o mercantilismo foi apenas uma fase na evolução histórica do capitalismo. Embora a Inglaterra fosse até o século XVII cruamente mercantilista em sua política econômica de Estado. Daí se propagaram por toda Europa, enfim por Portugal e Espanha, mito orientadas para o que hoje se chamaria o modelo Francês".

Junto à mercantilização, posteriormente, surge a burocratização, um processo que responde às necessidades do capitalismo, criando uma classe auxiliar para a burguesia, a burocracia. Este grupo torna-se fundamental tanto no comando do aparato estatal quanto nas empresas capitalistas (MÉSZÁROS, 2008). A burocratização também se faz presente na sociedade civil, evidenciada pela emergência de organizações como partidos políticos, sindicatos e igrejas. Esta tendência acompanha a mercantilização, exigindo a gestão eficiente da produção, distribuição e promoção de mercadorias. Conseqüentemente, a educação e o lazer, ao se tornarem mercantilizados, também passam por um processo de burocratização, refletindo a influência do capitalismo em todos os setores da sociedade.

A burocracia estatal desempenha um papel crucial na manutenção das relações de produção capitalistas, ao mesmo tempo em que busca a sua própria expansão. Especialistas em ciências sociais salientam que esta expansão da burocracia estatal é acompanhada pelo crescimento da burocracia civil. A burocracia empresarial, por sua vez, é essencial para facilitar a exploração e a geração de lucro no capitalismo (LAVAL, 2004). As burocracias, tanto no setor civil, quanto nas instituições estatais, têm a função de controlar aspectos sociais variados, como educação, cultura, lazer e política, para assegurar tanto a sua própria perpetuação, quanto a das relações de produção capitalistas.

Este processo de burocratização crescente nas relações sociais também acarreta mudanças culturais, dando origem a uma mentalidade burocrática caracterizada por controle, autoritarismo e abuso de poder. Conforme descrito por Mészáros (2008), essa mentalidade burocrática se integra à mentalidade burguesa, gerando valores fundamentais ligados ao poder e à ordem, além de sentimentos de superioridade e inveja. Ela promove a aceitação de estruturas de gestão, normas e formalismos como necessários e justificados.

A competição social, segundo Mészáros (2008), é identificada por como um traço marcante do capitalismo, é um processo que engloba a concorrência entre trabalhadores, capitalistas e burocratas em diversos âmbitos. Ela se manifesta nas empresas, no mercado de trabalho, na ascensão profissional e na disputa por mercados consumidores e avanços tecnológicos. Esta competição se estende por toda a sociedade, incluindo áreas como educação e organizações burocráticas. Exemplos claros são o vestibular, as eleições e os esportes, onde a competição esportiva se entrelaça com a competição social.

Grossi, Gasparotto e Vieira (2014) citam que a luta por ascensão social, poder, riqueza, fama e *status* se torna uma constante na vida cotidiana, permeando não apenas o trabalho e as instituições, mas também as relações pessoais e familiares. Esta realidade está intrinsecamente ligada aos processos de mercantilização e burocratização, que incentivam a busca pela riqueza e pelo poder.

O processo capitalista contribui significativamente para a formação de uma mentalidade competitiva na sociedade, como destacam autores como Viana (2015).

Neste contexto, as pessoas tendem a se tornar excessivamente competitivas, buscando vencer em diversos aspectos da vida. Essa mentalidade não se limita apenas a competições tangíveis, mas também se estende a preferências pessoais, como gostos musicais ou apoio a times esportivos. Esse comportamento competitivo pode inclusive alimentar preconceitos, como o racismo. Estudos sociológicos de Mannheim (1972) e Bourdieu (1984) corroboram com essa observação, demonstrando como essa mentalidade permeia até mesmo a produção intelectual.

A mentalidade competitiva, segundo Mészáros (2008), tende a reforçar valores associados ao mercantilismo e à burocracia, como o desejo por dinheiro e poder, e sentimentos como inveja. Contudo, ela também pode se manifestar em outras formas. Cazavechia (2016) menciona um fato muito observável, onde

o indivíduo valoriza atributos como beleza ou cultura, como uma forma de compensação por perdas em outros campos sociais.

A sociabilidade capitalista, conforme apontado pelos especialistas, é fundamental na formação social dos indivíduos. A socialização não formal, que ocorre principalmente em ambientes como a família, é profundamente influenciada por essa sociabilidade (VIANA, 2009). Embora a família possa oferecer um ambiente de menor competição e maior solidariedade, ela ainda é um produto da sociabilidade capitalista e, portanto, tende a reproduzir seus valores, embora com certas especificidades.

O aspecto crucial, como sugerido por Mészáros (2008), é a compreensão da existência de uma sociabilidade dominante no capitalismo, que molda a socialização de maneira involuntária e não consciente. Esta sociabilidade é reforçada pelas representações cotidianas e ideologias, tornando-se ainda mais influente. Embora algumas famílias e grupos tentem estabelecer formas alternativas de sociabilidade, esses esforços são geralmente marginais. Transformar esta sociabilidade dominante requer mudanças substanciais no modo de produção capitalista, não apenas a adoção de valores e concepções alternativas.

3. ABORDAGENS CAPITALISTAS NA EDUCAÇÃO: O ENSINO FORMAL

A educação formal, distinta da socialização informal, caracteriza-se por sua natureza estruturada e institucionalizada nas escolas. Segundo teóricos da educação, as escolas, como entidades modernas, operam sob controle estatal com o objetivo de perpetuar as relações de produção capitalistas. Elas são projetadas para a socialização e a ressocialização formal de crianças e jovens, preparando-os para se integrarem à sociedade capitalista.

Na sociedade capitalista, diferente de outras formas sociais anteriores, mesmo as classes exploradas necessitam de um nível de conhecimento específico para constituir a força de trabalho exigida pelo capital. As escolas dedicadas à educação formal proporcionam os conhecimentos básicos necessários tanto para o trabalho simples e menos qualificado em certos setores, quanto para a formação de uma força de trabalho especializada.

Ademais, as escolas intencionalmente transmitem valores dominantes e legitimam tanto a sociedade capitalista quanto o aparato estatal. Seja através do ensino de moral e civismo, ou da cidadania, o propósito é validar a sociedade

vigente, criando adesão por meio de valores, concepções e sentimentos, como patriotismo, religiosidade e moralidade (VIANA, 2009).

No processo de ressocialização formal, realizado pelo ensino técnico ou universitário, há um aprofundamento visando a especialização da força de trabalho e a adesão a responsabilidades sociais, como participação eleitoral e adesão ao capitalismo.

Segundo Cazavechia (2016), as instituições escolares são entidades burocráticas que refletem uma estrutura de dirigentes e subordinados, com uma hierarquia entre os líderes e métodos de autolegitimação e controle. Elas impõem uma violência disciplinar e cultural sobre os estudantes, gerando descontentamento e resistência, o que pode resultar em um ciclo vicioso de revolta e repressão. A burocratização da escola é reforçada pela mentalidade burocrática de seus gestores e da sociedade em geral.

Conte (2011) explica que as instituições escolares, tanto privadas quanto estatais, estão imersas no processo de mercantilização, conforme analisam especialistas no campo da educação. Escolas privadas operam com o objetivo de lucro, transformando a educação em uma mercadoria, influenciadas por relações mercantis como a relação entre proprietários, trabalhadores e alunos. As escolas estatais, apesar de não visarem lucro, não escapam totalmente desse processo de mercantilização, diferindo apenas em intensidade e forma. A mercantilização afeta também a educação escolar, onde se legitima a necessidade de investimento financeiro nos estudos.

Essencialmente, segundo Oliveira (2006), as escolas são cenários de burocratização, mercantilização e competição. Estes elementos se refletem nas práticas de ensino e nas dinâmicas cotidianas das instituições. Assim, a educação escolar acaba por reproduzir a sociabilidade capitalista e a mentalidade burguesa, mas dentro do contexto específico da educação formal.

As salas de aula são espaços onde prevalece uma hierarquia entre professores e alunos, baseada não apenas no conhecimento ou experiência do docente, mas também em regimentos e relações de poder, como os sistemas de exames e controle de presença. A estrutura da sala de aula e a ênfase nas aulas evidenciam uma mentalidade burocrática. Métodos de ensino, sejam tradicionais ou considerados inovadores, muitas vezes reforçam o controle sobre o conhecimento, em vez de promover seu desenvolvimento.

O controle do conhecimento exercido pelas instituições escolares origina-se no aparato estatal, por meio de legislação e fiscalização educacionais,

como aponta Mészáros (2008). Este controle estatal se estende tanto às instituições privadas, através de financiamentos e convênios, quanto às estatais, onde a interferência é ainda mais direta na burocracia escolar, influenciando aspectos como financiamento de pesquisas e merenda escolar.

Mészáros (2008) sustenta que a educação, como está estruturada atualmente, opera dentro dos limites impostos pelo capitalismo. As reformas educacionais, por mais abrangentes que sejam, tendem a ser superficiais e a não questionar ou desafiar os fundamentos do sistema capitalista.

Essa perspectiva é ilustrada através da análise das ideias de Adam Smith e Robert Owen, que, apesar de reconhecerem os problemas inerentes ao capitalismo, não conseguiram transcender os limites impostos por este sistema em suas propostas de reforma educacional. As sugestões de Smith centravam-se em apelos moralizantes para a utilização do tempo livre dos trabalhadores, enquanto Owen focava no esclarecimento dos capitalistas, ambos sem abordar a raiz dos problemas.

A tese central de Mészáros (2008) é que uma verdadeira transformação social exige uma ruptura com a lógica do capital. Ele argumenta que modificar a educação implica em alterar o modo como internalizamos e compreendemos o mundo, desafiando a concepção dominante que sustenta o capitalismo. Isso requer uma mudança radical não só nas práticas educacionais, mas também em nossa compreensão de mundo e nas estruturas sociais e econômicas que moldam a educação.

Deste modo, a visão de Mészáros (2008) propõe uma reavaliação profunda do objetivo e da natureza da educação em uma sociedade capitalista. Ele sugere que, para alcançar uma mudança verdadeira e significativa, é necessário ir além das reformas superficiais e questionar as próprias fundações sobre as quais o sistema educacional e a sociedade estão construídos. Este desafio implica em repensar a educação não como um meio para perpetuar o *status quo*, mas como um instrumento de emancipação e transformação social, libertando-a das amarras do capital e redirecionando-a para o desenvolvimento humano integral e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As grades curriculares, conforme observado por especialistas em educação, são inicialmente delineadas pelo estado e depois adaptadas pelas escolas, parecendo ser criações dos professores, embora com mínima participação dos estudantes. O conteúdo ensinado nas escolas segue essa diretriz estatal, moldado dentro de um contexto burocrático e hierárquico. A autonomia dos

professores é significativamente limitada nesse ambiente, e a vigilância tecnológica, como câmeras em salas de aula, é uma realidade em muitas instituições.

Deste modo, a educação escolar, segundo Bourdieu e Passeron (1982), bem como Madam Sarup (1980), reflete e amplifica a socialização informal, reforçando a sociabilidade capitalista e a mentalidade burguesa. Há uma interação entre a socialização informal e a educação escolar, onde a escola reforça e reproduz os processos de formação social externos. Contudo, existem contradições, especialmente entre as crianças e jovens das classes exploradas e o sistema escolar. Enquanto a educação escolar é relativamente homogênea, a socialização informal é heterogênea, abrangendo diferentes valores, sentimentos e concepções, especialmente nas classes exploradas, onde se destacam diferenças que podem entrar em conflito com a escolarização.

Portanto, a educação escolar não apenas reforça, mas também se opõe, em alguns aspectos, à socialização informal. Apesar de seguir a lógica da sociabilidade capitalista, ela manifesta suas próprias formas de operação e, em alguns casos, gera resistências, não apenas entre os indivíduos das classes exploradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises levantadas por esta pesquisa, verificou-se que a influência da ideologia capitalista no sistema educacional tem implicações profundas na formação social do indivíduo e na estrutura da sociedade como um todo. A revisão bibliográfica indicou que as práticas e políticas educacionais capitalistas influenciam e modelam significativamente a percepção e o comportamento dos indivíduos, limitando frequentemente a educação ao papel de um instrumento de mercado, em vez de uma ferramenta para emancipação e desenvolvimento integral dos indivíduos.

A mercantilização da educação tem efeitos diretos na equidade e inclusão social, criando barreiras e perpetuando desigualdades. A tendência de tratar a educação como uma mercadoria submete-a a lógicas de mercado que priorizam lucro e eficiência em detrimento da qualidade e acessibilidade, impactando negativamente grupos historicamente marginalizados. Este cenário é agravado pela marginalização progressiva do Estado em seu papel de financiador e gestora educação, favorecendo práticas que promovem a privatização e a comercialização do ensino.

Entretanto, verifica-se a ocorrência de alternativas pedagógicas que desafiam as dinâmicas capitalistas, promovendo uma educação mais centrada no ser humano, na igualdade e na justiça social. Estas alternativas vão ao encontro da possibilidade de um sistema educacional que não apenas resiste às pressões do capitalismo, mas também promove um desenvolvimento humano mais holístico e equitativo. Deste modo, a questão central de como o sistema educacional influenciado pelo capitalismo afeta a formação social do indivíduo é respondida identificando-se que este sistema tende a reproduzir e reforçar as estruturas e relações de poder existentes.

Isso destaca a necessidade imperativa de repensar e reestruturar o sistema educacional para que ele possa cumprir seu verdadeiro papel na sociedade: o de facilitar a emancipação dos indivíduos e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e consciente. A compreensão dessa dinâmica é essencial para enfrentar os desafios atuais e futuros na educação e para promover mudanças significativas que transcendam as limitações impostas pelo sistema político capitalista.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. 2010. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.html>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **O Campo Científico**. In: ORTIZ, Renato (org.). Bourdieu. São Paulo: Ática, 1984.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

CAZAVECHIA, William Robson. **Reunião científica Regional da ANPED**. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. XI ANPED, Sul. Curitiba, Paraná. 2016.

CONTE, Isaura Isabel. **Educação em tempos de mercantilização**. R. FACED, Salvador, n. 20, p. 51-63, jul./dez. 2011.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. 11ª edição, São Paulo, Melhoramentos, 1978.

GROSSI, Patrícia Krieger; GASPAROTTO, Geovana Prante; VIEIRA, Monique Soares. Mercantilização da política de educação: o processo de transformação do direito em mercadoria. **XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na sociedade Contemporânea**. VII Amostra de trabalhos jurídicos científicos. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

KORSCH, Karl. **Karl Marx**. Barcelona: Ariel, 1983.

LAVAL, Chistian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Planta, 2004.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. 2ª edição, São Paulo: Global, 1986.

_____. (1986a) **O capital**: crítica da economia política. Volume III, tomo 1. São Paulo: Nova Cultural.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa. jun./dez. 2008, v.4, n.1, p. 95 - 112.

OLIVEIRA, D. A. A educação para além do capital. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 97, p. 1373–1376, set. 2006.

RIOS, José Arthur. A tradição mercantilista na formação brasileira. **Revista Brasileira de Economia**, v. 26, n. 3, p. 255-272

SOUZA, Gláucio Jorge de; JOSLIN, Érica Barbosa. As implicações do capitalismo na educação. **Revista Ciência Contemporânea Tavares**. São Paulo: Boitempo, 2008.

VIANA, Nildo. **O modo capitalista de educação**. São Paulo: Contexto, 2015. Disponível em: <https://informecritica.blogspot.com/2017/01/o-modo-capitalista-de-educacao.html> . Acesso em: 02 dez. 2023.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.007

BURNOUT ACADÊMICO: O EFEITO DO CANSAÇO EMOCIONAL NA AUTOESTIMA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Andréa Bezerra de Albuquerque¹

Patrícia Nunes da Fonseca²

Sara Janine Silva de Oliveira Souza³

Anna Dhara Guimarães Tannuss⁴

RESUMO

As demandas inerentes ao ensino superior podem ser percebidas como estressantes e representam um ambiente desafiador para os estudantes universitários que muitas vezes sofrem pressões relacionadas às exigências acadêmicas, tornando-os propensos ao surgimento do Cansaço Emocional (CE). O CE é um estado de exaustão física e emocional que pode ser causado por excessivas demandas educacionais, provocando um esgotamento de energia. Assim, indivíduos com altos níveis de CE podem apresentar depressão, compulsão alimentar e baixos níveis de autoestima. Isto posto, objetivou-se averiguar a relação entre o cansaço emocional e a autoestima em estudantes universitários. Participaram 300 universitários de instituições públicas (50%) e privadas (50%) de diferentes estados brasileiros, sendo 43,3% do Rio Grande do Norte, com idades entre 18 e 56 anos ($M = 23,77$; $DP = 6,56$). A maioria eram mulheres (69,3%), cursando psicologia (41,7%) e do terceiro período (32,7%). Responderam a Escala de Cansaço Emocional (ECE), Escala de Autoestima

1 Mestre pelo Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, andreapsico4@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pnfonseca.ufpb@gmail.com;

3 Graduada do Curso de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, sara.janine@academico.ufpb.br;

4 Mestranda do Curso de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, anna.dhara@academico.ufpb.br;

e um questionário sociodemográfico. Por meio do JASP, realizou-se uma análise de regressão linear que evidenciou o papel explicativo do CE na autoestima (R^2 ajustado = 0,09; $\beta = -0,30$; $p < 0,001$). Os resultados sugerem que quanto maior for o nível de CE nos estudantes, menor será sua autoestima. Portanto, sugere-se intervenções que visem tanto a prevenção quanto a diminuição dos efeitos desse fenômeno. Ademais, é importante que as instituições de ensino superior disponibilizem assessoramento pedagógico e psicológico aos estudantes que já apresentam sintomas de CE, visando promover um ambiente acadêmico favorável à saúde mental.

Palavras-chave: Cansaço emocional, Esgotamento, Autoestima, Universitários, Burnout.

INTRODUÇÃO

As demandas inerentes ao ensino superior podem ser percebidas como estressantes e representar um ambiente desafiador, no qual os estudantes, quando não dispõem de estratégias eficientes para enfrentá-las, podem ficar suscetíveis a desenvolverem o Cansaço Emocional (CE) (DOMINGUEZ-LARA; MERINO-SOTO, 2019; MARTÍNEZ-LÍBANO *et al.*, 2021). Assim, o excesso de demandas acadêmicas como a extensa carga horária e o grande volume de conteúdo, unidos às tarefas diárias e ao escasso tempo dedicado a momentos de lazer, podem levar o estudante universitário a desenvolver essa condição (CASTRO-RODRIGUEZ *et al.*, 2018).

O CE refere-se a um forte estado de exaustão física e emocional experimentados pelos estudantes, que pode ser causado por excessivas demandas educacionais (KAGGWA *et al.*, 2021). Esse fenômeno ocorre quando as demandas acadêmicas excedem os recursos e provocam um esgotamento de energia, causando sintomas psicológicos e até fadiga física (ARAOZ; RAMOS, 2022), com isso, os indivíduos sentem que não podem dar mais de si aos outros a nível afetivo (MARTÍNEZ-LÍBANO *et al.*, 2021). Assim, pessoas com altos níveis de CE podem apresentar sintomas tanto físicos, como fadiga, enxaqueca, náusea e sonolência quanto mentais, tais como depressão, transtornos alimentares, abuso de substâncias ilícitas, entre outros (LI *et al.*, 2021).

Nesse sentido, pesquisas têm-se dedicado a investigar a prevalência desse fenômeno, a exemplo do estudo de Martínez-Líbano *et al.* (2021) que buscou averiguar o cansaço emocional em estudantes no contexto da pandemia da COVID-19, em uma amostra de 315 estudantes com idades entre 18 e 59 anos. Os resultados apontaram que 90% dos estudantes perceberam que sua saúde mental se agravou no período de pandemia e 65% apresentaram altos níveis de cansaço emocional.

Nessa mesma perspectiva, o estudo de Araoz e Ramos (2022) que também objetivou descrever o cansaço emocional em estudantes universitários, especificamente no contexto da pandemia da SARS-CoV-2 (COVID-19), verificou que a maioria dos estudantes pontuaram alto no cansaço emocional de modo que as mulheres apresentaram maiores níveis. Os autores sugerem que o contexto da educação virtual, a exemplo do frequente uso de aparelhos eletrônicos para participar das atividades, a má conexão da internet, limitações econômicas, desemprego e, até mesmo, o medo do vírus, podem ter contribuído para as altas

pontuações de cansaço emocional. Consequentemente, prevê-se a diminuição de energia no enfrentamento das atividades acadêmicas.

Além disso, o CE é uma faceta central da Síndrome de *Burnout* (SB), esta pode ser definida como um estado de exaustão crônica em virtude das demandas excessivas do trabalho (LI *et al.*, 2021; MASLACH; LEITER, 2016). Destaca-se que, inicialmente, a SB era estudada sobretudo no campo laboral, e posteriormente seus estudos se estenderam ao campo acadêmico (RICARDO; PANEQUE, 2014).

Assim, além do cansaço emocional, a SB é composta por outras duas facetas: 1) Despersonalização que se refere a um estado de indiferença, a falta de interesse e ao distanciamento das atividades acadêmicas; e 2) Insatisfação com a realização que se caracteriza pelos sentimentos de ineficácia e incompetência desenvolvidos no estudante (CASTRO-RODRÍGUEZ *et al.*, 2018; MASLACH; LEITER, 2016; VOICU *et al.*, 2021). Das três dimensões citadas, o CE é a mais predominante no contexto acadêmico, além de ser a primeira etapa da SB (DOMINGUEZ-LARA; MERINO-SOTO, 2019; MASLACH; LEITER, 2016).

Nessa mesma direção, levando em consideração as mudanças no contexto acadêmico que a pandemia da COVID-19 acarretou, outros estudos foram desenvolvidos buscando averiguar a prevalência do CE dos estudantes nesse período, bem como sua relação com variáveis sociodemográficas. Assim, Li *et al.* (2021), buscando avaliar a prevalência da Síndrome de *Burnout* (SB) em estudantes universitários, verificou uma alta prevalência da SB (38,1%), no qual as mulheres apresentaram pontuações mais elevadas. Na faceta do CE especificamente, alunos que estavam nos primeiros anos do curso apresentaram níveis mais baixos de exaustão.

Nessa mesma direção, a alta prevalência do CE vem sendo evidenciado em estudos de diferentes países. O estudo de Amor *et al.* (2020), a fim de analisar a prevalência da SB em estudantes de medicina em uma amostra portuguesa, verificou que a cada ano letivo o nível de cansaço emocional aumentou significativamente, de modo que, no primeiro ano, o escore girou em torno de 17 (39,5%) e, no sexto ano, 48 (84,2%). Resultados semelhantes podem ser encontrados no contexto brasileiro, Dantas *et al.* (2020) verificou uma prevalência de cansaço emocional em 57,7% de uma amostra de estudantes de medicina, de modo que, do primeiro ao sétimo período houve um aumento progressivo do CE.

Diante desse cenário, devido às consequências negativas do CE, estudos também têm buscado formas de mensurar esse fenômeno. Nesse sentido,

destaca-se o Inventário Malasch de Burnout (2001) (MBI), que é a medida mais utilizada no estudo do Burnout (RICARDO; PENEQUE, 2013), esta avalia as três dimensões do burnout (cansaço emocional, despersonalização e realização no trabalho). Na versão original, apresenta bons índices de consistência interna, os alfas de Cronbach de cada dimensão são: exaustão emocional (0,90); despersonalização (0,79) e para a realização pessoal (0,71). O MBI já foi adaptado e validado em vários países e com diferentes amostras, a exemplo contexto universitário, que assim como a original possui três dimensões.

Outra medida que avalia o Burnout é o Inventário de Copenhagen (CBI), elaborado por Kristensen *et al.* (2005), este apresenta uma estrutura semelhante ao MBI, contendo 19 questões distribuídas em três fatores: esgotamento pessoal, esgotamento relacionado ao trabalho, e esgotamento relacionado ao cliente. Campos *et al.* (2012) adaptaram para o contexto brasileiro uma versão do CBI para estudantes universitários, também composto por três dimensões: burnout pessoal ($\alpha = 0,90$), burnout relacionado aos estudos ($\alpha = 0,87$), burnout relacionado aos colegas ($\alpha = 0,91$) e burnout relacionado aos professores ($\alpha = 0,93$). Ressalta-se que todas as dimensões apresentaram bons índices de consistência interna e um *alpha* de Cronbach geral de 0,95.

Pode-se observar que, devido a predominância das pesquisas sobre Burnout serem voltadas para o campo laboral, nenhuma das medidas citadas anteriormente foram elaboradas para investigar apenas a dimensão do CE no contexto universitário. Em virtude disso, Ramos-Campos *et al.* (2005) elaboraram a *Escala de Cansancio Emocional* (ECE), uma medida composta por dez itens que se propõem a avaliar especificamente a dimensão do CE em universitários, diferentemente de outras medidas que avaliam as três dimensões do burnout e estão ligadas ao contexto laboral, sendo assim, ineficazes para avaliar o contexto universitário.

Assim, Ramos-Campos *et al.* (2005) por meio da análise exploratória buscou conhecer a estrutura da ECE, com uma amostra de 402 universitários da cidade de León, na Espanha. O instrumento apresentou uma estrutura unifatorial que explicou 40% da variância e uma consistência interna adequada ($\alpha = 0,83$). Além disso, evidenciou que o neuroticismo, a baixa autoestima e o sofrimento psicológico foram fortes preditores do cansaço emocional. Vale ressaltar que a ECE foi adaptada e validada para diferentes países, tais como o México (GONZÁLEZ-RAMÍREZ; LANDERO HERNÁNDEZ, 2007), a Argentina (FONTANA, 2011) e o Peru (DOMINGUEZ LARA, 2013; DOMINGUEZ-LARA *et*

al., 2018; SEPERAK-VIERA *et al.*, 2021) e em todos foi corroborado a unidimensionalidade da medida, assim como apresentaram bons índices de consistência interna.

Outros estudos têm buscado associar o CE a diferentes construtos, a exemplo do estudo de Mostert e Pienaar (2020), no qual objetivaram investigar a relação entre burnout, intenção de largar e satisfação com os estudos, considerando o apoio social percebido dos pais e de pessoas significativas, numa amostra de estudantes universitários. Especificamente na faceta do CE, verificou-se que o apoio dos pais moderou a relação entre exaustão e a satisfação com os estudos, além disso, constatou-se também que alunos com baixos níveis de suporte dos pais e altos níveis de cansaço tiveram níveis mais baixos de satisfação com os estudos.

Nesse mesmo sentido, outra variável fortemente associada ao CE são os traços de personalidade. A pesquisa de Prada-Chapoñan, Navarro Loli e Dominguez-Lara (2020), por exemplo, verificaram que os traços de personalidade explicam significativamente o CE. Especificamente, os traços de neuroticismo, extroversão e conscienciosidade tiveram poder preditivo estatisticamente significativo na exaustão acadêmica.

Nesta perspectiva, Anjos e Camelo (2019) buscaram conhecer a relação entre a satisfação com os estudos, as estratégias de enfrentamento, a autoestima e o cansaço emocional, em uma amostra de 100 estudantes do estado do Amazonas. Os autores verificaram que os estilos auto-culpa, negação, religião e distração se correlacionaram positivamente com o CE, de modo que quanto mais os estudantes utilizavam essas estratégias, maiores eram os níveis de CE. Quanto à relação entre a satisfação com os estudos e a autoestima, os autores verificaram que os estudantes com altos níveis de autoestima tendem a ser mais satisfeitos com os estudos e mais capazes de reagir a situações estressantes de maneira mais saudável.

Diante do exposto, pode-se observar que o CE vem sendo associado a diversas variáveis, tanto de cunho social quanto pessoal. Assim, levando em consideração a alta prevalência e as consequências negativas do CE no ambiente acadêmico, destaca-se a importância de compreender a relação dessa variável com outros construtos, a exemplo da autoestima. Esta, por sua vez, é um construto relevante nos estudos do campo da saúde mental, uma vez que se relaciona com a forma que os indivíduos reagem e lidam com situações adversas e desafiadoras da vida (KARACA *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2023).

A autoestima refere-se a um construto avaliativo quanto a autoimagem e o autoconceito do indivíduo (SILVA *et al.*, 2023), assim como sobre as competências (ASSIS; AVANCI, 2004) que se expressam a partir de suas atitudes (COOPERSMITH, 1989; PIMENTEL *et al.*, 2018). Assim, ela indica o nível de satisfação e valoração positiva ou negativa que uma pessoa pode ter em relação a si mesma (APRILE; SCHULTHEISZ, 2013). Além disso, tem uma tendência à estabilidade à medida que o tempo é transcorrido (HUTZ; ZANON, 2011).

Diante da relevância desse fenômeno, escalas foram construídas para que houvesse uma avaliação acurada e fidedigna desse construto. Dentre elas, a mais utilizada e considerada padrão ouro é a Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg Self-Esteem Scale – RSES) (HUTZ; ZANON, 2011; MRUK, 2013). Esta é uma medida unidimensional, formada por dez itens os quais envolvem afirmações sobre sentimentos de autoestima e autovalia, cujo objetivo seja mensurar a autoestima global. Para isso, utiliza-se uma escala Likert de quatro pontos que varia entre 1 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). Inicialmente, adaptou-se para o português do Brasil por Hutz (2000) e foi revisada por Hutz e Zanon (2011) que indicou propriedades psicométricas confiáveis (MARRONE; SOUZA; HUTZ, 2019).

Diante disso, a avaliação da autoestima global de um indivíduo pode ser classificada em: baixa, média ou alta (SILVA; MONTEIRO, 2020). Uma pessoa que apresenta uma autoestima alta tende a adotar comportamentos saudáveis, ter disposição para correr riscos e responsabilidades sobre seus atos (MRUK, 2013). Sendo assim, escores altos relacionam-se com a percepção de eficácia e o bom humor (BRANDEN, 1994). Nesse sentido, percebe-se que este construto pode ser um indicador de saúde mental. Por outro lado, indivíduos com baixa autoestima podem exprimir pouca confiança em si mesmos e duvidar do valor que possuem. Ainda, pessoas que apresentam uma autoestima mediana possuem uma variação quanto ao autoconceito, a aprovação ou rejeição de seus atos e imagens (ROSENBERG, 1965).

Contudo, a autoestima também precisa ser considerada a partir do contexto cultural, uma vez que contempla aspectos cognitivos e afetivos (MARRONE; SOUZA; HUTZ, 2019). Dessa forma, faz-se necessário a atualização de medidas, de forma a serem pensados aspectos interligados e que ampliem o significado da autoestima de traço para estado. Por sua vez, não há um consenso na literatura sobre o assunto, podendo reverberar em uma maior dificuldade para construir escalas que contemplem essas questões (MRUK, 2013). Sendo assim,

no âmbito científico, encontram-se escalas que avaliam a autoestima global e a autoestima específica.

Em vista de verificar o uso de escalas psicológicas sobre autoestima em publicações especializadas, Marrone, Souza e Hutz (2019) realizaram dois estudos. O primeiro refere-se aos estudos publicados em periódicos nacionais que possibilitaram perceber a ampla utilização da escala RSES em sua forma traduzida e adaptada, sobretudo por Hutz (2000). No segundo estudo, evidencia-se a busca no Periódico CAPES quanto a estudos estrangeiros, no qual foram identificadas 31 escalas diferentes, sendo a RSES a mais utilizada e citada, seguida pela *State Self-Esteem Scale* de Heatherton e Polivy (1991) que possui 20 itens e avalia as manipulações que afetam e alteram temporariamente a autoestima.

Em paralelo, uma medida alternativa para mensurar a autoestima global, especificamente, em adultos, é a *Single-Item Self-Esteem Scale* (SISES), desenvolvida na Califórnia por Robins, Hendin e Trzesniewski (2001), esta contém apenas um item e possui validade convergente com a *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) para homens e mulheres, além de diferentes grupos etários. Para o contexto brasileiro, a escala foi traduzida e adaptada por Pimentel *et al.* (2018), com o objetivo de verificar a relação entre autoestima e variáveis como personalidade e comportamentos pró-sociais que foram correlacionadas entre si anteriormente em estudos internacionais.

Nesse íterim, a autoestima tem sido investigada em relação a outros construtos. Dessa forma, estudos conduzidos na área demonstraram relações positivas e significativas entre autoestima, ajustamento emocional e estratégias de coping (KARACA *et al.*, 2019; KERNIS, 2005). Contudo, há indicativos de uma correlação negativa significativa entre autoestima, ansiedade, depressão e cansaço emocional que podem impactar no ambiente acadêmico. Nesse aspecto, quanto maior os níveis de autoestima positiva, menor os índices de ansiedade, depressão e cansaço emocional e vice-versa (ESTEBAN *et al.*, 2022; SILVA *et al.*, 2023).

Um estudo conduzido por Carreres *et al.* (2014) com estudantes universitários na Espanha cujo o objetivo foi verificar a relação entre o cansaço emocional, a autoestima e a satisfação com os estudos demonstraram uma correlação significativamente negativa entre cansaço emocional e autoestima, corroborando com outros achados científicos (GIL-MONTE, 2005; GONZÁLEZ; LANDERO, 2007; RAMOS; MANGA; MORÁN, 2005). Portanto, esse resultado significa

que quanto maior o nível de cansaço emocional experienciado, menor o nível de autoestima dos estudantes.

Ademais, outro estudo recente realizado por Esteban *et al.* (2022), no período da pandemia de COVID-19, com 569 universitários do Peru, buscou averiguar a relação entre depressão, exaustão emocional, autoestima e satisfação com os estudos, autoeficácia acadêmica e o uso de mídia virtual durante o período do coronavírus. Os pesquisadores constataram que a autoeficácia acadêmica, a satisfação com a vida, o uso da mídia virtual prevê a exaustão emocional. Somado a isso, a autoestima foi diretamente associada à exaustão emocional através dos efeitos mediadores da depressão. Sendo assim, a autoestima dos estudantes pode diminuir a exaustão emocional a partir da regulação dos sintomas depressivos. Logo, há uma menor vulnerabilidade à exaustão emocional das pessoas que apresentam uma elevada autoestima (MENDEZ *et al.*, 2020).

Diante do exposto, levando em consideração os impactos negativos do CE na saúde mental dos estudantes, o presente estudo buscou verificar a relação entre o cansaço emocional e a autoestima em universitários brasileiros, uma vez que os estudos já demonstram que a baixa autoestima pode estar relacionada a um aumento nos índices de cansaço emocional. Especificamente, buscou-se comparar o nível de cansaço emocional entre homens e mulheres e investigar em que medida o CE explica a autoestima.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

A amostra não-probabilística foi composta por 300 estudantes universitários de instituições públicas (50%) e privadas (50%) de diferentes estados brasileiros, sendo 43,3% do Rio Grande do Norte, com idades entre 18 e 56 anos ($M = 23,77$; $DP = 6,56$). A maioria eram mulheres (69,3%), cursando psicologia (41,7%) e do terceiro período (32,7%).

INSTRUMENTOS

Escala de Cansancio Emocional (ECE). Desenvolvida por Ramos, Manga e Morán (2005), e adaptada para o Brasil por Albuquerque *et al.* (artigo submetido

para publicação). A medida avalia o cansaço emocional de forma geral, considerando os 12 últimos meses da vida estudantil. Possui uma estrutura unifatorial com bom índice de consistência interna ($\alpha = 0,83$).

É composta por 10 itens (e.g. item 3: “Sinto-me mal-humorado, triste, sem motivo aparente”; item 7: “Sinto-me mentalmente esgotado por causa dos meus estudos”), respondidos numa escala do tipo Likert de cinco pontos variando de 1 (raramente) a 5 (sempre).

Escala de Autoestima. Single-Item Self-Esteem Scale (SISES) foi desenvolvida por Robins *et al.* (2001) e adaptada para o Brasil por Pimentel *et al.* (2018). Possui apenas um item “tenho alta autoestima”, respondida numa escala tipo likert de 7 pontos 1 = “Não muito comum para mim” a 7 = “Muito comum para mim”.

Questionário sociodemográfico. Contendo questões como sexo, idade, curso, tipo de instituição, com a finalidade de caracterizar os participantes.

PROCEDIMENTO

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma Universidade Federal do Nordeste (Parecer nº 5.493.737 / CAAE: 59016422.3.0000.5188), seguindo todos os procedimentos éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Em seguida, os instrumentos foram aplicados de forma *online*, por meio do *Google Docs*, no qual foi compartilhado o link da pesquisa em diferentes redes sociais (e.g. WhatsApp, Instagram, Facebook, E-mail). Ao aceitarem participar da pesquisa foram assegurados aos participantes o caráter anônimo, sigiloso e a participação voluntária, de modo a não sofrerem nenhum ônus em caso de desistência. Antes de responderem aos instrumentos, foi solicitado que confirmassem a participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O tempo gasto, em média, para a conclusão da pesquisa foi de 10 minutos.

ANÁLISE DE DADOS

Foi utilizado o software JASP em sua versão 19 para realização de estatísticas descritivas e de dispersão, com a finalidade de caracterizar a amostra. Em seguida, foram realizadas correlação de *Pearson* e um teste *t* de Student para

amostras independentes. Por último, foi testado um modelo de regressão linear simples, tendo o cansaço emocional como variável independente e autoestima como variável dependente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo averiguar a relação entre o cansaço emocional e a autoestima em estudantes universitários, especificamente em que medida o nível de cansaço emocional explica a autoestima. Em síntese, considera-se que os objetivos do estudo foram alcançados, fornecendo evidências que reforçam a relação entre as variáveis estudadas já encontradas em estudos progressos (LAZAREVICH *et al.*, 2013; TALIH *et al.*, 2016).

Inicialmente, com o objetivo de verificar a relação entre o cansaço emocional e a autoestima, foi realizada uma correlação r de Pearson. Os resultados apontaram uma relação inversa e estatisticamente significativa entre as duas variáveis ($r = -0,30$; $p < 0,001$). A correlação negativa entre o CE e a autoestima indica que quanto maior os níveis de CE, menor o nível de autoestima e vice-versa. A autoestima está diretamente ligada a como as pessoas tendem a enfrentar situações estressantes, de modo que pessoas com autoestima mais elevada tendem a perceber as situações como menos estressantes e reagir de forma mais adaptativa (LLÉDO *et al.*, 2014), assim como ela pode manter os indivíduos longe destas situações, diminuindo os sintomas de esgotamento (LI *et al.*, 2018).

Somado a isso, a literatura sugere que pessoas com uma elevada autoestima podem apresentar maiores níveis de bem-estar, contribuindo como fator de proteção para saúde mental (HIRSCH *et al.*, 2019; SILVA *et al.*, 2023). Por outro lado, pessoas com baixa autoestima são mais vulneráveis em situações estressantes e utilizam recursos de enfrentamento menos eficientes (ANJOS; CAMELO, 2019). Assim, ao experimentarem maiores níveis de estresse, consequentemente pode existir uma piora na saúde física e mental dos indivíduos (LI *et al.*, 2018).

Em seguida, foi realizado um teste t de Student para amostras independentes com o objetivo de investigar em que medida os níveis de cansaço emocional eram diferentes entre homens e mulheres. Os resultados demonstraram que as mulheres tiveram escore estatisticamente maior ($M = 36,23$; $DP = 7,81$) do que os homens ($M = 32,98$; $DP = 9,32$) ($t(298) = -3,122$, $p = 0,002$).

Tabela 1 - Resultados do teste de diferença nos níveis de cansaço emocional entre homens e mulheres

		Escore		Estatística do teste <i>t</i> (<i>Bootstrapping sample</i>)					
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Gf</i>	Valor- <i>p</i>	Diferença de Média	IC da Diferença de Média (95%)	
								Limite inferior	Limite superior
CE	Homens	32,98	9,32	-3,12	298	0,002	1,09	5,29	1,19
	Mulheres	36,23	7,81						

Tais achados são consistentes com os resultados de outras pesquisas e reforçam a relação das variáveis sociodemográficas com o CE, sobretudo o gênero (ARAOZ; RAMOS, 2022; LI *et al.*, 2021). Além do gênero, também há evidências de relação com a faixa etária, nos quais alunos mais jovens apresentam maiores níveis de cansaço comparados aos estudantes mais velhos (AGUAYO *et al.*, 2019). Destaca-se também o nível socioeconômico, de modo que um alto status socioeconômico apresenta influência nos níveis de CE (YE; HUANG; LIU, 2021).

Posteriormente, foi realizada uma análise de regressão linear simples com o objetivo de investigar em que medida o nível de CE explica a autoestima. O CE apresentou influência estatisticamente significativa na autoestima (R^2 ajustado = 0,09; $\beta = -0,30$; $p < 0,001$), indicando que quanto maior for o nível de cansaço emocional nos estudantes, menor será sua autoestima. Tais achados são consistentes com estudos anteriores, nos quais apontam que altos níveis de cansaço emocional influenciam emoções negativas e impactam negativamente a autoestima (LLÉDO *et al.*, 2014). Além disso, a autoestima pode aliviar os sintomas do CE, proporcionando uma melhor qualidade de vida ao estudante, atuando como fator de proteção, deixando os estudantes menos suscetíveis à exaustão e contribuindo também para maior satisfação nos estudos (ESTEBAN *et al.*, 2022; MENDEZ *et al.*, 2020).

Outros estudos também têm se dedicado em conhecer o padrão de relação entre o CE e a autoestima, buscando também relacioná-las com outras variáveis. O estudo de Li *et al.* (2018), por exemplo, investigou o papel mediador da autoestima nas relações entre apoio social e desempenho acadêmico e entre apoio social e CE em uma amostra de 262 estudantes universitários chineses. Os resultados apontaram que autoestima medeia totalmente a relação entre as variáveis, indicando que estudantes com autoestima elevada, além de estarem mais protegidos de sentimentos de exaustão, também tem seu desempenho acadêmico favorecido.

Por fim, destaca-se que os altos níveis de cansaço emocional, além de impactarem negativamente a autoestima, influenciam também nas expectativas de sucesso profissional dos estudantes, isto é, os universitários tendem a apresentar baixa perspectiva de concluir os estudos e despreparo para enfrentar o mercado de trabalho (LLÉDO *et al.*, 2014). A autoestima, por sua vez, influencia na forma como o indivíduo enfrenta as situações do cotidiano, principalmente no ambiente acadêmico, podendo ser um importante indicador da saúde mental (SILVA *et al.*, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, pode-se constatar que o Cansaço Emocional foi negativamente correlacionado com a variável autoestima, indicando que estudantes universitários que apresentam altos níveis de cansaço emocional, sobretudo em relação às pressões vivenciadas no meio acadêmico que demandam um esgotamento de energia, tendem a apresentar uma baixa autoestima, isto é, uma avaliação e autopercepção mais negativa de si. Além disso, verificou-se que o Cansaço Emocional explica a autoestima, indicando que maiores níveis de CE estão relacionados à menor autoestima. Embora o estudo seja promissor e esteja respaldado cientificamente, não se isenta de limitações, como a utilização de escalas de autorrelato que podem constituir uma ameaça à validade interna do estudo, uma vez que favorece a desejabilidade social.

Os resultados deste estudo contribuem para entender a relação existente entre variáveis comuns entre universitários que estão associadas à saúde mental. Ademais, percebe-se que a autoestima pode ser considerada um fator preditor para o Cansaço Emocional, sendo importante estudar sobre a temática para, a partir de então, pensar em novos estudos que favoreçam a prevenção ao fenômeno do Cansaço Emocional, de maneira que os estudantes não atinjam estágios mais avançados do Burnout e haja melhoria, sobretudo no desempenho acadêmico, social e individual desse público.

Por fim, sugere-se a realização de intervenções que visem tanto a prevenção quanto a diminuição dos efeitos desse fenômeno. Ademais, é importante que as instituições de ensino superior disponibilizem assessoramento pedagógico e psicológico aos estudantes que já apresentam sintomas de CE, visando promover um ambiente acadêmico favorável à saúde mental.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, R. *et al.* A risk profile of socio-demographic factors in the onset of academic burnout syndrome in a sample of university students. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, Basilea, V. 16, N. 5, P. 707-716, 2019.

AMOR, E. M.; BAÑOS, J. E.; SENTÍ, M. Prevalencia del Síndrome de burnout entre los estudiantes de medicina y su relación con variables, demográficas, personales y académicas. **FEM**, V. 23, P. 25-33, 2020.

ANJOS, E. M.; CAMELO, M. R. Satisfação com os estudos, cansaço emocional e estratégias de enfrentamento em estudantes universitários em Manaus – Brasil. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, V. 4, N. 1, P. 127-138, 2019.

APRILE, M. R.; SCHULTHEISZ, T. S. V. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, V. 5, N. 1, P. 36-48, 2013.

ARAOZ, E. G. E.; RAMOS, N. A. G. Cansancio emocional en estudiantes universitarios peruanos en el contexto de la pandemia de Covid-19. **Educ. Form.**, V. 7, N. 1, 2022.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. **Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e adolescência**. Editora Fiocruz, 2004.

BRANDEN, N. **The six pillars of self-esteem**. New York: Bantam Books, 1994.

CAMPOS, J. A. D. B.; CARLOTTO, M. S.; MARÃO, J. O. Inventário de Burnout de Copenhagen – Versão Estudantes: Adaptação e Validação Transcultural para Portugal e Brasil. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, P. 26, N. 1, 2013.

CASTRO-RODRÍGUEZ, Y, *et al.* Agotamiento emocional en estudiantes de Odontología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. **Revista Habanera de Ciências Médicas**, V. 18, N. 1, P. 150-163, 2018.

COOPERSMITH, S. **Coopersmith – self-esteem Inventory**. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1989.

DANTAS, A. B. *et al.* Síndrome de Burnout em estudantes de um curso de graduação em medicina com metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Revista Bionorte**, V. 9, N. 1, P. 36-46, 2020.

DOMINGUEZ-LARA, S. A. Análisis psicométrico de la Escala de Cansancio Emocional en estudiantes de una universidad privada. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)**, V. 7, N. 1, P. 45-55, 2013.

DOMINGUEZ-LARA, S. A. *et al.* Datos normativos de una escala de agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios de Psicología de Lima (Perú). **Educación Médica**, V. 19, N. 3, P. 246-255, 2018.

DOMINGUEZ-LARA, S. A.; MERINO-SOTO, C. Medición con ítem único del agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios peruanos: evidencias de validez y confiabilidad. **Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación**, V.50, N. 1, P. 45-56, 2019.

ESTEBAN, R. F. C. *et al.* Academic self-efficacy, self-esteem, satisfaction with studies, and virtual media use as depression and emotional exhaustion predictors among college students during COVID-19. **Heliyon**, V. 8, N. 11, 2022.

FONTANA, S. Estudio preliminar de las propiedades psicométricas de la escala de desgaste emocional para estudiantes universitarios. **Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento**, V. 3, N. 2, P. 44-48, 2011.

GIL-MONTE, P. R. El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar Burnout syndrome. A labor-related disorder in the welfare society. **Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones**, V. 22, N. 1, P. 123-125, 2005.

GONZÁLEZ-RAMÍREZ, M. T.; LANDERO-HERNÁNDEZ, R. Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: propiedades psicométricas en una muestra de México. **Anales de Psicología**, V. 23, N. 2, P. 253-257, 2007.

GONZÁLEZ-TABLAS, M. M. *et al.* El papel de las expectativas generalizadas de control en el afrontamiento y ajuste psicológico en mujeres con cáncer de mama. **Ansiedad y Estrés**, V. 7, N. 1, P. 1-14, 2001.

HEATHERTON, T. F.; POLIVY, J. Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. **Journal of Personality and Social psychology**, V. 60, N. 6, P. 895, 1991.

HIRSCH, C. D. *et al.* Fatores preditores e associados à satisfação dos estudantes de enfermagem. **Acta Paulista de Enfermagem**, V. 28, N. 6, P. 566-572, 2015.

HUTZ, C. **Adaptação brasileira da Escala de Autoestima de Rosenberg**. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Mimeo, 2000.

HUTZ, C. S.; ZANON, C. Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, V. 10, N. 1, P. 41-49, 2011.

KAGGWA, M. M. *et al.* Prevalence of burnout among university students in low- and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. **PLoS ONE**, V. 16, N. 8, 2021.

KARACA, A. *et al.* Relationship between mental health of nursing students and coping, self-esteem and social support. **Nurse Education Today**, V. 76, P. 44-50, 2019.

KERNIS, M. H. Measuring self-esteem in context: The importance of stability of self-esteem in psychological functioning. **Journal of personality**, V. 73, N. 6, P. 1569-1605, 2005.

KRISTENSEN, T. S. *et al.* The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. **Work & Stress**, V. 19, N. 3, P. 192-207, 2005.

LAZAREVICH, I. *et al.* Depresion, autoestima y características de personalidad asociadas al genero em estudiantes rurales de Mexico. **Altern. Psicol.** V. 17, N. 29, P. 44-57, 2013.

LI, J. *et al.* Como o apoio social influencia o desempenho acadêmico e a exaustão emocional de estudantes universitários: o papel mediador da autoestima. **Aprendizagem e diferenças individuais**, V. 61, P. 120-126, 2018.

LI, Y. *et al.* The prevalence and associated factors of burnout among undergraduates in a university. **Medicine**, V. 100, N. 27, 2021.

LLÉDO-CARRERES, A. *et al.* Cansancio emocional, autoestima y satisfacción con los estudios en estudiantes universitarios emotional exhaustion, self-esteem, and satisfaction with studies in university students. **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología**, V. 7, N. 1, P. 161-170, 2014.

MARRONE, D. B. D.; SOUZA, L. K.; HUTZ, C. S. O uso de escalas psicológicas para avaliar autoestima. **Avaliação psicológica**. São Paulo, V. 18, N. 3, P. 229-238, 2019.

MARTÍNEZ- LÍBANO, J. *et al.* Emotional Exhaustion and Mental Health in a Sample of Chilean Social Science Students During the COVID-19 Pandemic. **PSOCIAL**, V. 7, N. 2, 2021.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, V. 15, P. 103–111, 2016.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.; LEITER, M. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, V. 52, P. 397-422, 2001.

MÉNDEZ, I. *et al.* Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, V. 17, N. 18, P. 6760, 2020.

MOSTERT, K.; PIENAAR, J. The moderating effect of social support on the relationship between burnout, intention to drop out, and satisfaction with studies of first-year university students. **Journal of Psychology in Africa**, V. 30, N. 3, P. 197-202, 2020.

MRUK C. J. **Self-esteem and positive psychology: research, theory, and practice**. 4. ed. Nova York: Springer, 2013.

PIMENTEL, C. E. *et al.* Single-Item Self-Esteem Scale: Brazilian Adaptation and Relationship with Personality and Prosocial Behavior. **Psico-USF**, V. 23, N. 1, P. 1-11, 2018.

PRADA-CHAPOÑAN, R.; NAVARRO-LOLI; J. S.; DOMÍNGUEZ LARA, S. Personalidad y agotamiento emocional académico en estudiantes universitarios

peruanos: un estudio predictivo. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, V. 14, N. 2, 2020.

RAMÍREZ, M. T. G. *et al.* Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas en una muestra de México. **Anales de Psicología/Annals of Psychology**, V. 23, N. 2, P. 253-257, 2007.

RAMOS, F.; MANGA, D.; MORÁN, C. Escala de cansancio emocional (ECE) para estudiantes universitarios: Propiedades psicométricas y asociación. **Interpsiquis**, V. 23, N. 2, P. 253-257, 2005.

ROBINS, R. W.; HENDIN, H. M.; TRZESNIEWSKI, K. H. Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. **Personality and social psychology bulletin**, V. 27, N. 2, P. 151-161, 2001.

RICARDO, R. Y.; PENEQUE, P. F. R. Burnout estudiantil universitario. Conceptualización y estudio. **Salud Mental**, V. 36, N. 4, P. 337-345, 2013.

ROSENBERG, M. Society and the adolescent self-image. Princeton: Princeton University Press; 1965.

SEPERAK-VIERA, R.; FERNÁNDEZ-ARATA, M.; DOMINGUEZ-LARA, S. Prevalencia y severidad del burnout académico en estudiantes universitarios durante la pandemia por la COVID-19. **Interacciones**, V. 7, P. e199, 2021.

SILVA, G. *et al.* Relação entre autoestima e saúde mental de estudantes universitários: estudo transversal. **Revista Psicologia, Saúde & Doenças**, V. 24, N. 1, P. 104-114, 2023.

SILVA, M. N.; MONTEIRO, J. C. S. Avaliação da autoestima de jovens universitárias segundo critério raça/cor. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, V. 28, P. e3362-e3362, 2020.

TALIH, F. *et al.* Correlates of depression and burnout among residents in a Lebanese academic medical center: across-sectional study. **Acad. Psychiatry**. V. 40, N. 1, P. 38-45, 2016

VOICU, A. *et al.* Burnout acadêmico em estudantes de enfermagem: revisão de literatura. **Revista Sanitaria de Investigación**, V. 2, N. 6, 2021.

YE, Y.; HUANG, X.; LIU, Y. Apoio social e esgotamento acadêmico entre estudantes universitários: um modelo de mediação moderado. **Psychology Research and Behavior Management**, V. 14, P. 335-344, 2021.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.008

O PARADIGMA INDICIÁRIO NA INVESTIGAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE NA ESCOLA

Raimundo Sidnei dos Santos Campos¹
Nataliana de Souza de Paiva²

RESUMO

O presente estudo faz parte de uma investigação que assume o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), como método das ciências. A partir de uma pesquisa documental buscou-se identificar indícios da educação em saúde na capacidade de resposta das escolas no contexto da pandemia causada pelo Sars-Cov-2 no estado do Amazonas. A pandemia da covid-19, aprofundou o cenário de crise sanitária e social que desafiou os sistemas de saúde e repercutiu nas práticas pedagógicas e nas rotinas de trabalho da escola. À luz de indícios que se sobressaíram na investigação das orientações pedagógicas das Secretarias de Educação e que emergiram na literatura científica da temática buscou-se dialogar com estudos da educação popular (Puiggrós, 1994; Vasconcelos, 2006, 2015; Gonçalves e Zitzoski, 2019) e da pedagogia crítica (Freire, 1975; Ghedin, 2005; Franco, 2008; Pimenta, 2011). Nessa perspectiva, problematizou-se ângulos de análise do objeto explorando-o e interpretando-o em dimensões contextuais, teóricas e empíricas num recorte que perpassa os anos de 2020, 2021 e 2022. O fazer pesquisa reforçou a necessidade de (re)pensar o paradigma científico dominante na construção do conhecimento e sinalizou na perspectiva da importância de outras práticas de pesquisa na educação. Os indícios mostraram a compreensão de que nas práticas educativas em saúde é fundamental o (re)conhecimento da vida das pessoas, da realidade social e dos problemas vivenciados, e também, que o saber das pessoas sobre a sua saúde e a

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Pedagogo da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas- FVS/AM e Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, rcampos@uea.edu.br

2 Doutoranda em Ensino Tecnológico do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico-PPGET do Instituto Federal do Amazonas -IFAM e Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, npaiva@uea.edu.br

experiência com o adoecimento apontam caminhos para refletir novos processos educativos na escola.

Palavras-chave: Paradigma indiciário, Educação em saúde, Prática Pedagógica, Escola.

INTRODUÇÃO

O paradigma indiciário é um método científico que tem por finalidade a produção de conhecimentos a partir da investigação minuciosa e detalhada de pistas e indícios que revelam aspectos significativos do objeto sob o rigor flexível.

Na história das ciências, coube ao historiador italiano Carlo Ginzburg(1989), principalmente, na obra “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história”, no texto “Sinais: Raízes de um Paradigma indiciário”, apresentar uma sistematização densa e criativa sobre os processos de investigação que conduzem ao conhecimento científico derivados da análise apurada dos dados originados de indícios proeminentes, pistas expressivas e sinais potentes.

Na abordagem de Ginzburg (1989), o paradigma indiciário reúne expertises acumuladas ao longo da história da humanidade, mas se firmou como método das ciências humanas em virtude dos avanços da semiótica médica, no final do século XIX. Trata-se de um método interpretativo da realidade que centra sua atenção nos detalhes e pormenores. Neste método, caberá ao pesquisador levar em conta os sinais da realidade para tentar decifrá-la e conhecê-la em profundidade.

Entende-se que a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos do paradigma indiciário no conjunto da obra de Carlo Ginzburg é uma tarefa árdua e complexa, que exige estudos exaustivos e aprofundamento em diferentes perspectivas.

O paradigma indiciário derivado das investigações de Ginzburg (1989) repousa no olhar atento e cuidadoso aos indícios reveladores do objeto pesquisado. Dados, por vezes, considerados marginais e insignificantes aos olhos de muitos estudiosos (Ginzburg, 1989).

As contribuições do paradigma indiciário para pesquisas em educação são menos vistosas, contudo, relevantes e em ampla expansão. Detalhes aparentemente sem importância podem se tornar reveladores de dados preciosos na compreensão de uma trama complexa que envolve o objeto. (Ginzburg,1989)

Pesquisadores tem adotado o paradigma indiciário na compreensão de diversos objetos. Neste sentido, há estudos relevantes. Suassuna (2008) opta pelo paradigma indiciário para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa em educação salientando a importância do enfoque interpretativo no processo de investigação e análise dos dados da pesquisa educacional no campo da linguagem. A autora reconhece a importância desse paradigma na compreensão da

complexa realidade educacional no âmbito da escola, considerado como bastante adequado no tratamento e análise dos dados.

Tfouni e Pereira (2018, p.122) acrescentam que “Ginzburg estabeleceu um marco divisório no modo de tratamento dos dados: a inclusão do fragmento, do detalhe e da experiência do pesquisador como fundamentos da pesquisa.”

Sobre o paradigma indiciário, Gonçalves e Zitkoski(2019, p.353) acrescentam que este método “é considerado referência orientadora, sendo entendido como a via de quem, mediante atenção a detalhes, a pistas ou a sintomas reveladores, mostra-se capaz de antecipar mentalmente a direção ou o desenrolar de um evento completo [...]”

Pimentel e Montenegro (2007), pelo paradigma indiciário identificam contribuições relevantes para o entendimento da prática pedagógica de educadores. Ao pesquisarem aspectos e particularidades no campo da educação destacam que “o paradigma indiciário e as contribuições freirianas convergem para o resgate de novos enfoques, novos olhares, novas práticas educativas, que proporcionem o questionamento e a reflexão[...]” (Pimentel; Montenegro, 2007, p. 192)

Estudo realizado por Leandro e Passos (2021) apresenta contribuições teóricas significativas para o conhecimento do paradigma indiciário para a análise de narrativas em pesquisas do campo da educação, especialmente, no que diz respeito a qualificação dos elementos que devem ser considerados na busca de indícios nas investigações que tomam as narrativas como documentos valiosos para a compreensão dos processos educacionais.

Nesta perspectiva, Aguiar e Ferreira (2021), por sua vez, consideram o Paradigma Indiciário como um modo de fazer investigação na educação fundamentalmente narrativo, tendo sido desenvolvido de maneira promissora em pesquisas no âmbito da formação docente.

Vê-se que, pesquisas realizadas na área da educação mostram que o paradigma indiciário tem sido empregado em diferentes contextos e abrangido múltiplos objetos de investigação científica, situando-os no campo das áreas de história da educação, educação popular, educação do campo, educação em saúde, narrativas, educação infantil, ensino da geografia, ensino da matemática, educação especial, educação de jovens e adultos, educação financeira, dentre outros.

Nesta perspectiva, estudo que verificou na produção acadêmica os procedimentos teórico-metodológicos do paradigma indiciário em programas de

pós-graduação nas áreas de história e de educação revelou uma diversidade de temas como: o corpo, a mulher, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais com uso de fontes oficiais. (Carlos et al, 2023)

A potência criadora do paradigma indiciário orientou o desenvolvimento de uma investigação que pretendeu compreender as práticas de educação em saúde na escola no contexto da pandemia da Covid-19 no Amazonas, tendo como recorte temporal, os anos de 2020 a 2022, período caracterizado por uma crise sanitária de proporções globais que abrangeu o estado do Amazonas, impactando profundamente a vida social e com repercussões na educação, restringindo o funcionamento das atividades escolares com o fechamento das escolas e a suspensão das aulas. Devido ao agravamento da doença conduziu-se ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), que exigiu esforços colaborativos para evitar o colapso do sistema escolar.

Tendo como base a epistemologia do paradigma indiciário e, tendo em vista, o cenário da pandemia da covid-19 e suas repercussões em vários campos, delineou-se a pesquisa intitulada “A prática pedagógica da educação em saúde na escola em tempos de pandemia da covid-19 sob o enfoque do paradigma indiciário”.

O interesse pelo estudo da temática surgiu da necessidade de compreensão das ações de educação em saúde na escola pública no contexto da pandemia. Entender a capacidade de resposta pedagógica das escolas públicas em contextos de emergência e crise em saúde sugere a compreensão de práticas de educação em saúde no âmbito escolar.

A pesquisa que apresenta elementos que constituem este artigo pretendeu responder a seguinte questão: como se deu o fazer da educação em saúde no contexto escolar no Amazonas na pandemia de covid-19?

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas da educação em saúde e sua importância no âmbito escolar em tempos de pandemia de covid-19. Em síntese, a pesquisa pretendeu identificar indícios da educação em saúde presentes na capacidade de resposta pedagógica das escolas no contexto da pandemia causada pelo Sars-Cov-2 no estado do Amazonas.

Para alcance dessas pretensões foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa que abrangeu um levantamento bibliográfico e estudo documental. Para proceder a coleta e análise de dados utilizou-se o paradigma indiciário.

O presente trabalho dialoga como os resultados da referida pesquisa originada do paradigma indiciário. Diante disso, neste artigo, procura dialogar com

os fundamentos teóricos desse paradigma e intenciona destacar a importância do mesmo como método de investigação adequado ao desenvolvimento de pesquisas em educação.

Dessa maneira, neste trabalho, na introdução apresenta-se o paradigma indiciário a partir de uma abordagem teórica e, em seguida, reúnem-se elementos que contextualizam sua utilização numa pesquisa em educação, salientando aspectos estruturantes da pesquisa realizada e seus propósitos pretendidos.

Na metodologia apresentam-se os procedimentos adotados, os caminhos percorridos e os processos que caracterizam a investigação. Na seção dos resultados e discussão, são oferecidos dados e tecidas reflexões acerca do paradigma indiciário como método numa pesquisa que pretendeu compreender as práticas de educação em saúde no contexto da pandemia da covid-19. Nesta parte, destacam-se os processos e procedimentos do fazer científico na educação em saúde utilizando-se do paradigma indiciário. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

O emprego do paradigma indiciário na produção do conhecimento científico sinaliza um modo de fazer pesquisa que exige a superação da ideia de que a ciência produz verdades absolutas e inquestionáveis.

No conjunto de sua obra, o historiador italiano Carlo Ginzburg sugere um enfoque interpretativo da realidade baseado em indícios e com rigor flexível, que faz profundas rupturas com os modelos hegemônicos de fazer ciência e que tem se revelado adequado ao desenvolvimento das pesquisas em educação.

Nesse texto, tratar-se-á de elementos conclusivos da pesquisa realizada emergidos da interpretação de indícios. O fazer ciência sustentado na argumentação de Ginzburg desperta um olhar para os detalhes e as minúcias na investigação.

O paradigma indiciário se mostrou um método adequado no conhecimento da temática da educação em saúde na pandemia, ao tempo que, possibilitou o olhar sensível e atento aos traços e marcas das práticas pedagógicas dessa educação no contexto escolar em tempos de emergências em saúde e crise sanitária.

METODOLOGIA

A abordagem qualitativa foi a metodologia assumida na investigação, tendo sido desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e estudo documental.

Fundamentada no Paradigma Indiciário, buscou-se indícios de práticas de educação em saúde no contexto da pandemia.

Minayo (1999) destaca que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e envolve um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Flick (2009), por sua vez, reconhece na pesquisa qualitativa o delineamento que expressa características que lhe são próprias.

Lüdke e André (1986) esclarecem que a escolha da metodologia é determinada pela natureza do problema e que, no caso da pesquisa em educação, deve-se atentar para o contexto sócio-histórico e suas múltiplas determinações.

A pesquisa delineada, do ponto de vista dos objetivos, procurou indícios das práticas de educação em saúde. Assim, para identificar essas práticas no cotidiano escolar caminhou-se à procura de pistas na escassa literatura da educação em saúde produzida sobre o contexto escolar da pandemia da Covid-19. Caminhou-se também em direção aos estudos dos documentos normatizadores derivados deste contexto.

Além disso, buscaram-se pistas nas redes sociais como *YouTube* e nos portais das secretarias de educação e de saúde, do município de Manaus e a do estado do Amazonas. Pistas e indícios da capacidade de resposta das escolas foram vasculhados nos protocolos sanitários e nas orientações pedagógicas demandadas dessas secretarias.

A revisão bibliográfica orientou-se pela necessidade de encontrar elementos e vestígios nas publicações científicas do período de 2020 a 2022, com rigor flexível. Esta se realiza pelo levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas em diferentes meios, o que permite ao pesquisador o acesso ao conhecimento já elaborado sobre o objeto de investigação (Severino, 2007).

Neste período investigado, a temática da educação em saúde na pandemia foi vasculhada em busca de respostas sobre as ações educativas em saúde desenvolvidas no contexto escolar pandêmico. Perceberam-se indícios na literatura analisada, que mereceram ser mais bem investigados, tendo que considerar os contextos, as práticas e os sujeitos envolvidos.

O estudo documental completou o processo da investigação pois ofereceu rico material de análise sobre as bases pedagógicas que sustentaram as recomendações sanitárias e as posturas assumidas pelos sistemas de saúde e de educação. Cellard (2012) esclarece que em estudos documentais, os dados extraídos dos documentos pesquisados e elegidos devem fornecer elementos capazes de prever uma resposta fidedigna ao recorte temporal.

Assim, a atenção voltou-se aos indícios deixados nos documentos do Diário Oficial do Estado do Amazonas - DOE, nos portais da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), no Diário Oficial do Município de Manaus – DOM, na Secretaria de Estado de Saúde do Amazonas (SES) e no site da Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas Dr.^a Rosemary Costa Pinto (FVS-RCP). Estudar os documentos oficiais e vasculhar minuciosamente os portais e diários oficiais acrescentou elementos a serem inquiridos diante da questão de pesquisa.

Em síntese, a investigação problematizou fundamentos teóricos-conceituais presentes nas compreensões da educação em saúde reveladas na produção científica do período. A problematização do tema investigado foi orientada pelo referencial teórico da educação popular em saúde e da pedagogia, como ciência da educação. Em decorrência disso, explorou-se o entendimento de educação em saúde assumido nos documentos pesquisados.

A investigação baseada no paradigma indiciário parte do pressuposto de que os rastros deixados pelos documentos oficiais sobre a compreensão da educação em saúde na pandemia ofereceram condições de interpretar a posição da escola em relação as estratégias de ensino adotadas nas escolas do Amazonas.

A partir desses indícios presentes na literatura e, sobretudo, na documentação analisada foi possível remontar as bases fundamentadoras das práticas educativas de educação em saúde adotadas nas recomendações sanitárias das secretarias de saúde e nas orientações pedagógicas das secretarias de educação estudadas.

As pistas identificadas na literatura científica sobre educação em saúde na pandemia indicaram chaves de leitura que ajudaram a entender os documentos que interessavam na investigação, pois os documentos revelaram uma posição pedagógica da educação em saúde nos cenários da pandemia. Revelaram também uma compreensão de saúde e de seus determinantes sociais no contexto amazônico amazonense, bem como das posições políticas assumidas durante a pandemia. As posições políticas sobre as estratégias educacionais adotadas na pandemia deixaram pistas e sinais sobre as maneiras de olhar para a pandemia e suas repercussões sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O paradigma indiciário permitiu compreender aspectos relevantes das práticas de educação em saúde emergidas no contexto estudado. Permitiu também reconhecer especificidades do objeto de estudo derivadas do contexto amazônico amazense.

Ginzburg (1989) esclarece que o núcleo do paradigma indiciário é o postulado segundo o qual a realidade, pelo menos em certos aspectos, se apresenta opaca, mas existem certos pontos privilegiados – os indícios, sintomas - que tornam possível decifrá-la. O paradigma indiciário está baseado na investigação de pistas, sinais ou indícios reveladores acerca dos fenômenos da realidade.

Neste método de investigação científica o que importa é sobressair elementos, que até então, podem ter sido ignorados devido a sua sutileza e aparente insignificância, diante das formas hegemônicas de produzir conhecimento e fazer ciência. A explicitação dos detalhes é fundamental no fazer científico. Detalhes aparentemente sem importância podem se tornar reveladores de preciosas informações que ajudam à compreensão de uma trama complexa (Ginzburg, 1989).

O homem simples, dotado de saber popular, tem uma capacidade instintiva, apurada que o orienta nas ações cotidianas desafiadoras e lhe permite encontrar respostas para fenômenos e acontecimentos que nem mesmo a ciência conseguiu interpretar. Usado, inicialmente, para orientar as práticas de sobrevivência humana, o Paradigma Indiciário pode ser considerado um patrimônio da humanidade, um modelo que pode servir como guia que pode orientar para determinada direção.

Esteban (2002) destaca que o paradigma indiciário é uma perspectiva teórica que parece ser adequada por ajudar a encontrar o que se oculta no cotidiano das práticas, além de colaborar no reconhecimento dos traços singulares. Demarca a importância do diálogo na relação que se faz necessária entre o território teórico e o território prático, pois rompe com modelos de investigação que isolam e distinguem esses territórios. A autora explica que, o paradigma indiciário é uma opção teórico-epistemológica que une teoria e prática em uma interação dialética e dialógica, porque procura observar sinais, indícios, que permitem decifrar a realidade, como a escolar (Esteban, 2002).

O rigor flexível do paradigma indiciário na pesquisa desenvolvida permitiu capturar minúcias do objeto de estudo no contexto amazônico. O paradigma

indiciário é método interpretativo. Os sinais, indícios e as pistas permitiram decifrar as práticas educativas em saúde na realidade do cotidiano escolar sem acessar os investigados, mas, contudo, sem invisibilizá-los. Pretendeu-se encontrar as respostas do problema pela potência criadora do método indiciário.

Na pesquisa em questão, pelos objetivos delineados, a partir da escolha metodológica, a investigação baseada nos indícios e detalhes do objeto de estudo que se sobressaíram na literatura e nos documentos analisados revelou o agir em saúde revela processos educativos que abrangem o entendimento da educação e da saúde em diferentes perspectivas.

Em uma abordagem do Ministério da Saúde (MS), a educação em saúde é vista como um processo capaz de construir conhecimentos em saúde e que contribui para o cuidado individual e coletivo (Brasil, 2009). Esse entendimento reforça os processos educativos em saúde preconizados pela Carta de Ottawa de 1986, na qual a educação é compreendida com um princípio essencial na reorientação dos serviços de saúde na perspectiva da promoção da saúde.

No espaço escolar, a educação em saúde assume diferentes sentidos e práticas, em decorrências das abordagens pedagógicas e das estratégias articuladas com setores específicos da saúde e de outros segmentos. No cotidiano escolar, a saúde atravessa as práticas curriculares de sala de aula e o ambiente fora da sala de aula. Nessa perspectiva, destaca-se a importância do Programa de Saúde na Escola (PSE) na promoção da saúde do escolar.

A educação em saúde é um processo que abrange uma compreensão de educação e de saúde. A escola, se constitui como um importante espaço de práticas educativas e que atua na compreensão crítica dos fatores determinantes e condicionantes do processo saúde-doença.

O fazer pedagógico dessa educação influencia na maneira de pensar, agir e conviver na sociedade. Ao analisar a educação e seu fazer, Puiggrós (1994) destaca a necessidade de pensar a educação na perspectiva dialógica e democrática como um caminho capaz de alcançar um projeto de transformação social, pois a educação assume múltiplos sentidos. A autora sugere que a educação popular é capaz de potencializar outras possibilidades, mas que isso ocorra, essa educação precisa considerar os novos meios tecnológicos e as formas de expressão que emergem no mundo contemporâneo.

Pelo paradigma indiciário, a educação em saúde na escola na pandemia da covid-19 revelou-se como um conjunto de práticas educativas associadas a educação sanitária, com viés domesticador e de controle, evidenciando con-

tradições e expondo limitações, que se aproximaram dos estudo de Palácio e Takenami (2020) que concluíram que no contexto da pandemia da covid-19, a educação em saúde reproduzida nas recomendações dos órgãos oficiais de saúde revelou fragilidades no trato com a educação da população, sobretudo, pelo desconhecimento de estratégias diversas e pela insistência em práticas educativas normativas e descontextualizadas na área da saúde.

No cenário da pandemia, o ensino remoto emergencial indicou uma resposta imediata a crise sanitária instalada no Amazonas, o que resultou em ações de educação em saúde derivadas dos protocolos sanitários. Contudo, a prática da educação em saúde ficou restrita ao cumprimento das medidas estabelecidas e enfrentaram obstáculos pedagógicos e sociais, por conta da urgência dos processos educativos necessários.

A educação em saúde da população demandou a necessidade de apropriação pela população do conhecimento da doença e de como evitá-la. Sobressaiu-se uma perspectiva da educação sanitária que para Vasconcelos (2001, 2006) são práticas que visam o mero repasse de conhecimentos e não problematizam os condicionantes sociais da doença.

A prática educativa em saúde envolve reflexão, não deve ser bancária e depósito de conteúdos, exige crítica e problematização dos seres humanos no conjunto das relações sociais e políticas com o mundo (Freire, 1975). Neste sentido, “a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo” (Ghedin, 2005, p. 142).

Para estudo dos materiais partiu-se do entendimento da prática educativa em saúde na perspectiva da práxis educativa, caracterizada como ação intencional que requer a reflexão. Para compreensão das diretrizes pedagógicas parte do entendimento de que a prática pedagógica trata da especificidade do fenômeno educativo. Em síntese, a educação é a prática social histórica situada que ser transformada (Freire, 1975; Franco, 2008; Pimenta, 2011).

Ao longo da história, a prática educativa nos serviços de saúde tem assumido diferentes enfoques e perspectivas. Desde a educação sanitária até os dias atuais, podendo apresentar diferentes feições, com intencionalidade educativa se constituindo de processos que acontecem entre pessoas com suas culturas e inseridos nas realidades diversas (Renovato e Bagnato, 2010).

O campo educativo é amplo e abrange diferentes interesses da sociedade. Toda ação educativa é carregada de intenção, o que pressupõe uma determinada direção. “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social,

que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (Libâneo, 2001, p.7).

Partindo desses referenciais anteriormente abordados, observou-se no material documental coletado os elementos que se sobressaíram em relação ao objeto investigado e procedeu-se a análise, em articulação com o paradigma indiciário.

Neste sentido, os protocolos sanitários da FVS-RCP e as orientações pedagógicas da SEDUC-AM foram vasculhados em busca de pistas que indicassem ações de educação em saúde nas escolas durante o cenário da pandemia.

Assim, procedeu-se a análise de documentos produzidos pela FVS-RCP no contexto da pandemia. Os documentos continham orientações para adoção de medidas mitigadoras da covid-19. É importante ressaltar que no site dessa instituição estão disponibilizados, dentre outros conteúdos, dados de saúde, boletins epidemiológicos e relatórios de vigilância em saúde. A FVS-RCP, como instituição de saúde se ocupa das ações de vigilância em saúde no âmbito do estado do Amazonas (SES) e juntamente com outras Fundações e Secretarias ficou responsável pela coordenação das ações de enfrentamento da pandemia da covid-19.

À procura de indícios de educação em saúde, rastream-se palavras e expressões nos documentos que abrangiam os ordenamentos sanitários divulgados pelo governo do Amazonas e que reverberavam nas ações educativas das escolas. Neste sentido, em busca de dados, explorou-se o Plano de Contingência Estadual do Amazonas para infecção humana pelo novo coronavírus (covid-19), nas seis versões disponibilizadas em acesso aberto, correspondentes aos anos de 2020 a 2021.

Nesse movimento investigativo, práticas educativas em saúde nos cenários da pandemia foram procuradas nos protocolos sanitários e nos relatórios de ações da FVS-RCP para enfrentamento da covid-19, da 1ª a 9ª versão; no relatório trimestral das ações de vigilância da covid-19 (2020/2021).

As orientações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) foram também investigadas à procura de indícios. Por essa razão, o Projeto Aula em Casa Amazonas utilizado pela SEDUC-AM para veiculação de aulas no período da pandemia ofereceu elementos para pensar as práticas estudadas.

Em linhas gerais, as diretrizes pedagógicas da SEDUC-AM foram exaustivamente pesquisadas para identificar elementos das práticas de educação em saúde no contexto da pandemia da covid-19. O reconhecimento e análise de indícios exigem tempo do pesquisador. Após a identificação do indício partiu-se para sua descrição e problematização. Em seguida, fez-se a sistematização dos indícios e sua contextualização. Desdobraram-se daí elementos para serem confrontados os elementos evidenciados na pesquisa bibliográfica.

A problematização de indícios revelados nos documentos investigados à luz do paradigma indiciário constituiu uma etapa necessária para qualificação dos dados da pesquisa. Outro aspecto importante a salientar é a contextualização dos indícios tendo em vista a necessidade de aprofundamento das questões investigadas.

O paradigma indiciário não é fixo e a-histórico, trata-se de um método que produz o refinamento dos dados. Esse paradigma se faz na inquietude e na reflexividade, no olhar atento e contextualizado. Sua importância reside no fazer científico livre de verdades absolutas e inquestionáveis.

O indício é uma potência criadora do conhecimento, mas seu refinamento dependerá da capacidade de análise e problematização do pesquisador, que exige rigor teórico e metodológico. A atitude indiciária é reveladora do rigor flexível, mas não da falta de rigor.

A investigação fundada nos indícios (in)correrá em erros de interpretação e estará passível de críticas, a exemplo de outras práticas de pesquisa. O conhecimento produzido admite sua provisoriedade, feito que é criação.

Partindo-se da documentação estudada, depreende-se que o indício que se sobressai será sempre uma pista para um caminho a ser trilhado, contextualizada e problematizada. Considera-se que uma investigação fundamentada no Paradigma Indiciário será aquela capaz de explorar indícios e qualificá-los. O Paradigma Indiciário é científico e permite interpretar a realidade, mas a realidade produzida pela ciência, permite múltiplas interpretações e conduz a novos objetos de reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do paradigma indiciário nas pesquisas qualitativas em educação quando centradas nos indícios e dados negligenciados ou considerados insignificantes aponta possibilidades criadoras e reveladoras da produção do

conhecimento, capaz de captar aspectos da realidade, ignorados pelas formas hegemônicas de fazer ciência.

Baseado nos pressupostos epistemológicos do paradigma indiciário foi possível remontar as práticas de educação em saúde, a partir de pistas teóricas deixadas na literatura científica e nos protocolos de vigilância em saúde destinados às escolas do Amazonas no contexto da pandemia da covid-19, num momento marcado por contradições e que não se teve acesso diretamente as pessoas, por conta das recomendações sanitárias.

O paradigma indiciário tem sua importância para a pesquisa em educação que se pretenda distanciar das formas clássicas de fazer ciência e caminhar na direção da captura de elementos e da valorização dos detalhes. Pelo seu enfoque interpretativo, no paradigma indiciário, o indício se constitui como um dado potente e relevante capaz de fazer revelações. Nesta perspectiva, a observação atenta dos dados fornece ao pesquisador elementos para a interpretação e compreensão da realidade.

O paradigma indiciário tende a ser desprestigiado por pesquisadores tecnicistas e que buscam a pretensa neutralidade científica. O paradigma indiciário, no campo da pesquisa em educação aponta elementos relevantes e potentes para (re)pensar as práticas vigentes orientadas por modelos considerados pretensamente neutros.

A opção pelo paradigma indiciário nas pesquisas em educação sugere uma práxis de pesquisa capaz de fazer rupturas e mostrou-se um caminho aberto e flexível.

Interpretar as práticas de educação em saúde pelos indícios na abordagem do paradigma indiciário, como modelo epistemológico proposto por Carlo Ginzburg é deixar pistas suscetíveis de novas interpretações. Os documentos foram os meios utilizados para encontrar indícios. Procurar pistas para a compreensão do objeto foi escolher um ângulo para olhar o objeto.

O método indiciário, sendo de natureza interpretativa, torna-se um convite a reinterpretar o contexto vivenciado na pandemia, ao exigir novas leituras desse cenário com espírito investigativo e aberto a novas interpretações quanto ao seu processo constitutivo e não uma mera reprodução.

O movimento da pesquisa se dá no Paradigma Indiciário. Fazem-se presentes nesse movimento os indícios pinçados em contexto amazônico. Procurou-se capturar suas singularidades. À luz desse paradigma caminhou-se na tentativa de encontrar pistas e indícios da educação em saúde nas práticas pedagógicas

no âmbito escolar na pandemia da Covid-19 no Amazonas. Neste contexto, as práticas de educação em saúde, assumiram feições e dimensões que expressaram saberes, contradições, complexidades e particularidades.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade do Estado do Amazonas-UEA pelo financiamento da pesquisa pelo incentivo de produtividade acadêmica do Projeto Institucional Docente (PID) e a Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas Dr.^a Rosemary Costa Pinto (FVS-RCP) pelo apoio e colaboração com a pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, T. B. DE .; FERREIRA, L. H.. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, v. 37, p. e74451, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7BSc9kcffrnDdDDzq-Q9RT9v/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 10 jan 2023

AMAZONAS. **Compêndio AM - Coronavírus - COVID 19**: Leis, decretos e demais atos oficiais do Governo do Estado do Amazonas / Governo do Estado do Amazonas_2. ed [Internet]. 2a ed. Manaus: Imprensa Oficial do Estado. 519 p. Disponível em: <http://imprensaoficial.am.gov.br/ohs/data/docs/7/compendio-covid-19-14.01.2021.pdf> Acesso: 8 fev 2022

AMAZONAS. **Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19. Diário Oficial do Estado do Amazonas 16 mar 2020. Disponível em: <https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16122>. Acesso: 24 jan 2022

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. **As Cartas da Promoção da Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Políticas de Saúde, Projeto Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002. 56 p.: il. (Série B. Textos Básicos em Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Glossário temático**: gestão do trabalho e

da educação na saúde /Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009. 56 p. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos)

CARLOS, N. L. S. D.; SILVA, J. T. da; SILVA, L. L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de . Reflexões acerca de método indiciário e seu uso em programas de pós-graduação em história e educação no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12937, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.12937. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12937>. Acesso em: 10 out. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: Jean Pourpart, Jean-pierre Deslauriers, Lionel-H Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer, Álvaro Pires. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Distrito Federal: Vozes, 2012; 13-301.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRANCO, M.A. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2 ed. 2008.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1975.

FUNDAÇÃO DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE DO AMAZONAS – Dra. Rosemary Costa Pinto-FVS-RCP. **Protocolo Geral de Prevenção à Covid-19**. Manaus, AM; 2022.

GONZAGA GONÇALVES, L.; JOSÉ ZITKOSKI, J. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 255, 12 ago. 2019. Disponível: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3736> Acesso: 25 abr 2024

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In:

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.(orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: Carlo Ginzburg.

Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B.. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p. e74611, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 30 mar 2024

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

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU,1986(Temas básicos de educação e ensino)

MINAYO M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; 1999.

PALÁCIO, M. A. V.; TAKENAMI, I. Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde. **Vigil Sanit Debate, Rio de Janeiro**, "Rio de Janeiro, Brasil", v. 8, n. 2, p. 10–15, 2020. DOI: 10.22239/2317-269X.01530. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PIMENTA, S.G. [et.al.]. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 6 ed. 2011.

PIMENTEL, Edna F.; MONTENEGRO, Zilda M. C. Aproximações do Paradigma Indiciário com o pensamento freiriano: uma construção possível? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 181-194, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/537>. Acesso em: 20 out. 2024.

PUIGGRÓS, A. Historia y prospectiva de la educación popular latino-americana. In: **Educación Popular:** Utopia Latino-Americana. GADOTTI, M.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs). São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

RENOVATO, R.D.; BAGNATO, M.H.S. Práticas educativas em saúde e a constituição de sujeitos ativos. **Texto Contexto Enferm.**, v.19, n.3, p.554-62, 2010.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagens: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341> Acesso em: 13 jun. 2023.

TFOUNI, L.V; PEREIRA, A.C. Análise Indiciária uma topologia das singularidades. In: TFOUNI, L.V; PEREIRA, A.C.; MILANEZ, N. **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas**. São Paulo: EDUFSCAR, 2018. 234 p.

VASCONCELOS, E.M. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. **Interface – Comunic, Saúde, Educ** 8, 2001.

VASCONCELOS, E.M. **Educação Popular e a atenção à saúde da família**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.009

FUTURO PASSADO: APONTAMENTOS SOBRE A CRISE DA MEMÓRIA ESCOLAR EM REINHART KOSELLECK

Elson dos Santos Gomes Junior¹

RESUMO

Reinhart Koselleck (1923-2006) desponta como um dos grandes nomes da historiografia no século XX, tendo contribuído, principalmente, teórico-metodologicamente, com a chamada história dos conceitos. Sua metodologia permitiu apreender os movimentos históricos a partir das mudanças linguísticas, compartilhadas de modo que, tanto suas variações quanto as mudanças sociais, fossem incorporadas ao escopo analítico como forma de aproximar a historiografia da história efetiva. Neste sentido, ao estabelecer que os conceitos não têm história, mas sim, a recepção destes, centrou suas análises no que chamou de possibilidades de história, captadas no movimento dialógico entre experiências e expectativas. Neste quadro, este trabalho tem o objetivo de apresentar uma perspectiva interpretativa a respeito da memória dos espaços educacionais marcados, principalmente, por um horizonte de expectativas, como também, por conflitos geracionais que apontam para o passado. Portanto, considerando as pressões sobre os jovens estudantes do ensino médio, propomos uma reflexão a respeito destes e sua relação por meio da experiência do tempo na modernidade. Baseado no aporte teórico de Koselleck, defendemos que vivemos presos à lógica futuro passado como uma fissura existencial na modernidade burguesa que, entre outros, afeta a produção da memória escolar. A metodologia é de cunho qualitativo bibliográfico onde, por meio das principais obras do supracitado autor, poderemos identificar uma crítica à marginalização do presente pela modernidade burguesa e, conseqüentemente, da produção de memória. Os resultados (I) apontam para uma teoria da modernidade que elegeu

¹ Mestre em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – RJ, elsonuenf@yahoo.com.br;

o futuro como instância privilegiada de sua sociabilidade, (II) evidencia um distanciamento da experiência como locus de produção de sentido e, por último, (III) uma ruptura com a produção da memória que, para instituições educacionais, resulta da sociabilidade moderna marcada pela lógica temporal futuro passado.

Palavras-chave: Memória escolar, Modernidade, História, Sociabilidade, Futuro.

INTRODUÇÃO

Os desafios da educação na modernidade burguesa são inúmeros, entre os quais, podemos destacar o estabelecimento de fissuras entre os sujeitos e o mundo do trabalho, a produção de afetos negativos e, entre outros, a valorização mercadológica das profissões em detrimento de uma associação ontológica e de desenvolvimento humano com valorização da perspectiva multidimensional (FERNANDES, 1989). Neste quadro, temos uma tensão entre as necessidades do capital, por um lado, e, de outro, a condição humana, agonizando em um oceano de desigualdades que, além disso, busca justificativas deste decadente modelo por meio de ideologias de cunho meritocrático-conservadoras.

Portanto, considerando os efeitos perversos em sociedades de capitalismo dependente, temos como desafio a construção de uma educação “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008), como forma de superar seu pacote de imposições dissociadas de socialização do desenvolvimento em suas mais variadas manifestações. Neste sentido, a construção de uma experiência escolar significativa, sem dúvida, se encontra entre os objetivos de humanização da prática educativa, de modo a proporcionar uma educação para a vida sem, com isso, se dissociar dela.

Considerando o supracitado, trataremos brevemente do tempo escolar como uma construção tensa que, entre seus principais problemas, se encontra a imposição de um futurismo sem, com isso, nos atentarmos para o legado de conhecimentos construídos e compartilhados, como também, de valorização de um presente que é, em si, a própria história. Assim, considerando as contribuições do historiador alemão Reinhart Koselleck, podemos dizer que os conceitos não possuem história, mas a recepção destes, sim. Nesta via, trataremos criticamente da recepção de necessidades futuristas impostas aos educandos – vestibular, ENEM, profissão, emprego, certificações, bens materiais, etc. –, de modo que o que chamamos de “tempo da escola” possa ser repensado e, quem sabe, apropriado de maneira efetivamente histórica.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de cunho qualitativo-bibliográfico, onde estabelecemos como instância empírica a própria obra do historiador alemão Reinhart Koselleck. Neste sentido, considerando seus principais trabalhos e, nestes, sua crítica a res-

peito da modernidade burguesa como uma imposição ideológica e temporal – referente a uma forma de “recepção” de conceitos –, tomamos este conjunto como fonte para verificabilidade e fundamentação de nossos apontamentos.

Neste quadro, demonstramos a existência de uma perspectiva de futuro que se estabeleceu com preponderância sobre a sociabilidade de seus sujeitos, o conseqüente distanciamento da experiência como produtor de sentido e, por último, o desgaste da importância da produção de memória em decorrência de uma sociabilidade marcada pela lógica temporal futuro passado.

Embora seja um trabalho predominantemente teórico, sua contribuição se faz importante, principalmente, pelas tensões produzidas sobre os educandos que, como defende Fernandes (1989), são intensificadas nas condições históricas e sociais do capitalismo dependente. Portanto, a memória escolar – considerando tais elementos –, sofre com mais veemência os efeitos deste deslocamento entre passado, presente e futuro, de modo que as fissuras, principalmente ontológicas e subjetivas, sejam ainda mais determinantes na promoção de violências onde, entre estas, se encontra o silenciamento da memória escolar como história, necessidade e transformação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

UMA PERSPECTIVA DE TEMPO: KOSELLECK E OS CONCEITOS

Koselleck, ao definir a historicidade ou finitude – a partir da leitura de *Ser e Tempo* de Heidegger –, retoma algumas categorias – “ser lançado” e “precur-sar a morte” – que culminam na elaboração de uma “antropologia filosófica”, ou seja, “[...] uma certa noção de homem, temporalidade e conhecimento” (PEREIRA, 2004, p.46). Com isso, além das categorias “nascimento” e “ter que morrer”, Koselleck trouxe mais cinco pares antitéticos, onde a determinação heideggeriana de “precur-sar a morte” foi completada pela noção de “poder matar”, “amigo e inimigo”, “interior e exterior”, “secreto e público” (Crítica e crise: proto-gênese do mundo burguês) e “amo e escravo”. Este conjunto é concebido como o motivador dos processos históricos na modernidade, como também, das relações de dominação e de conflitos políticos.

Assim, a modernidade burguesa foi caracterizada pela tensão existente entre as categorias “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” que, em conjunto com as demais, concebem a “condição humana universal” e sua

perspectiva de existência histórica que, em síntese, mostra-se um ser temporal que cultiva experiências do passado e planeja o futuro (PEREIRA, 2011).

Nestes termos, para entender o movimento de ação política e social ao longo da história devemos “[...] partir da investigação acerca da maneira com que os homens combinaram concretamente em seu presente a dimensão de sua experiência passada com suas expectativas de futuro” (PEREIRA, 2004, p.46). Portanto, os conceitos historicamente situados são tomados como produtos de experiências e projeções, considerando que esta relação pode conter a “simultaneidade do anacrônico” como possibilidade de significar permanências estruturais².

Uma das críticas mais contundentes de Koselleck (1999) endereçadas à modernidade se encontra na cisão entre as experiências e as expectativas que, para ele, foi estabelecida a partir do Iluminismo e de uma suposta ideologia de “revolução permanente”. Em sua perspectiva teórico-analítica, este conceito é qualificado de maneira negativa, uma vez que as ideias são disseminadas com mais velocidade do que as relações sociais e políticas correspondentes. Por isso, ressalta Pereira (2004, p.64), houve uma fusão entre o “diacrônico” e o sincrônico”, que ofusca as experiências individuais e as histórias particulares. Assim, somente o “grande movimento da história” faz sentido, uma vez que o particular, característico, peculiar, diluiu-se neste olhar hegemônico para frente, para o futuro (KOSELLECK, 2006).

Ao identificar que a modernidade liberou o homem de seu próprio passado, afirma Pereira (2004), Koselleck estabeleceu uma crítica a respeito da filosofia da história inaugurada pelo iluminismo e, assim, apontou para a necessidade de considerarmos este passado, como também, a necessidade de experimentar o presente. Sua metodologia não estabelece nenhum tipo de retorno ou de regresso, mas sim, um olhar atento para as experiências de um passado que conforma, que existe nas relações, na linguagem, em suma, na ontologia identificada cotidianamente. Esta foi marginalizada por uma perspectiva de futuro que, em boa medida, não é experimentada, sendo, por isso, uma ancoragem para ressignificarmos a modernidade, como também a própria história.

Nestes termos, o olhar deve considerar um horizonte mais amplo, onde a longa duração possa evidenciar as permanências estruturais, como também, as

² Uma observação de grande importância, principalmente, para não cometermos o equívoco de tratar determinados aparatos teórico-analíticos como simplesmente defasados.

particularidades experimentadas efetivamente, uma vez que a ideia de futuro e tempo, em boa medida, tem servido a uma ideologia de progresso que não abarca a todos (KOSELLECK, 2006; 2020).

Assim, enquanto “tensão”, Koselleck aponta para a existência de elementos “pré-linguísticos” – associados à experiência –, como também, de elementos linguísticos, que, ao se relacionarem, promovem a construção dos conceitos. Portanto, afastando-se do ideal iluminista de aceleração do tempo e da inevitabilidade do progresso, Koselleck situa sua antropologia a partir de uma perspectiva de finitude humana (JASMIN, 2005).

A concepção de modernidade na perspectiva antropológica que considera esta finitude – ao contrário do progresso sem limites –, delineia quatro possibilidades de construção de conceitos e, conseqüentemente, da própria história. Primeiro o estado de coisas e o conceito permanecem ambos estáveis, segundo o conceito e a realidade transformam-se simultaneamente, terceiro os conceitos mudam sem que haja uma mudança concomitante da realidade e, por último, o estado de coisas muda, mas o conceito permanece o mesmo (JASMIN, 2005, p. 33). Com isso, Koselleck apresenta vias de efetividade histórica que não são absolutas, mas sim, “possibilidades de história” que, segundo ele, demonstram as tensões envolvendo os processos políticos e sociais.

Esse quadro teórico-metodológico possibilita visualizarmos a complexidade de conceitos como sociedade civil, patriotismo, revolução e utopia (KOSELLECK, 2020), que demonstram bem essas “possibilidades de história”. Ao considerá-las, Koselleck aponta para a necessidade de concebermos a longa duração na compreensão de conceitos, uma vez que, por meio de tais “possibilidades”, a relação entre o social e a conformação linguística – também cultural – dos conceitos nem sempre manterá sua configuração semântica original. Com isso, aponta para a valorização das especificidades, das experiências históricas e a recepção de ideias que, na perspectiva linguística, processam e conformam conceitos com significados, muitas vezes, marcados com dose de historicismo (KOSELLECK, 2014).

Neste quadro, ao questionar a ideia de modernidade como algo “novo”, Koselleck salienta que “[...] a história é nova apenas em suas seqüências de eventos [...]”, que “[...] também se repete em suas estruturas [...]” e que, além disso, “[...] as estruturas mudam”. Em conjunto, esclarece que além das “possibilidades” supracitadas, a história tem a ver com “estratos”, onde estes, além de distinguíveis, “[...] mudam de forma ora mais rápida, ora mais lenta, mas certamente em

ritmos distintos” (KOSELLECK, 2014, p.220-2021). Com isso, uma análise social, história e de longa duração, implica em considerar que:

[...] precisamos identificar os diversos estratos, a diferenciar entre estratos que podem mudar rapidamente, estratos que só se transformam lentamente e estratos mais duradouros, que contém as possibilidades de repetibilidade. Então, poderemos também redefinir as épocas temporais que fazem jus à modernidade, mas sem a necessidade de excluir as outras épocas da nossa história comum como algo completamente diferente. Se quisermos saber quão nova é a nossa modernidade, precisamos saber quantos estratos da história antiga estão contidos no presente. Talvez, sejam mais do que possamos perceber de imediato (KOSELLECK, 2014, p.221).

Além de evidenciar os estratos, Koselleck traz a ideia de “repetição” como algo característico das histórias possíveis, onde a tensão entre “espaço de experiências” e “horizonte de expectativas” concebem a história como resultado das tensões sócio-políticas. Nestas, os eventos conservados, passíveis de previsibilidade e, por isso, de prognóstico, corroboram o fortalecimento de estruturas nos mais variados âmbitos – estratos (KOSELLECK, 2014). Assim, no campo jurídico, político, econômico, cultural, religioso, entre outros, permanências se tornam estruturas, justamente, por portarem a força sócio-política da repetição. Segundo Koselleck:

Essa observação vale para todas as áreas da vida. O direito só é direito se ele se repetir em sua aplicação, se for possível. Toda produção econômica se apoia na repetibilidade das condições de produção. Cada língua é repetida no ato da fala, garantindo assim que uma afirmação singular possa ser entendida. Todas as ocorrências, todos os acontecimentos, todos os atos são fundamentados em condições estruturais, que precisam se repetir para que eventos possam ocorrer (KOSELLECK, 2014, p.215).

Considerando esta pequena exposição a respeito da proposta teórico-metodológica de Koselleck, situamos a perspectiva de tempo experimentada no espaço escolar como uma imposição afetada drasticamente pela modernidade burguesa, mais precisamente, pelos efeitos do capital. As forças de dominação tensionam a experiência educacional para um circuito marcado pelo mensurável, onde a lógica capitalista busca justificá-la por meio do sentido econômico, do lucro, de custos. Sendo assim, o horizonte construído de “futuro” é, como nos

alerta Koselleck (2006), um horizonte que tende a desconsiderar o passado e o presente, salientando uma necessidade de “futuro” onde um ideal de “sucesso” delimitada na lógica economicista deturpa o desenvolvimento ontológico que deveria se desenvolver por meio de uma experiência educacional significativa.

TEMPO E ESCOLA

O tempo escolar pode ser facilmente interpretado na atualidade burguesa como uma forma de experiência marcada pelo conceito de conservadorismo de classe de Florestan Fernandes que, nesta perspectiva analítica, demonstra sua existência a partir do que designei como “dimensões” (GOMES JUNIOR, 2023) – e que pode ser compreendido como “estratos”, em Koselleck. Assim, a cultura, a divisão em classes sociais (economia) e a política, são estratos que manifestam repetições historicamente restritivas, demonstrando com isso, o conservadorismo de classe como uma forma de “simultaneidade do anacrônico”.

Nesta relação, as especificidades não são consideradas como negativas por Koselleck, uma vez que a modernidade é tomada como um descompasso entre experiências e a ideia de futuro. As estruturas resultam, assim, de “repetições” impostas por forças sociais e políticas e que, dessa maneira, evidenciam o que é conservado, em oposição, ao que não se repete, ou seja, não é experimentado (KOSELLECK, 2014; 2020). Em tal panorama analítico, as ausências são tão importantes quanto as repetições, pois evidenciam as escolhas, os principais beneficiários, os estratos, as classes que possuem o poder de fazer valer as estruturas de acomodação e, portanto, que representam seus interesses.

A escola na modernidade burguesa, ao ser submetida aos imperativos do capitalismo e da modernidade burguesa, foi tragada para uma nova dinâmica em termos de produção de experiências, de modo que sua relação com o tempo passou a responder diretamente às necessidades deste sistema. Como exemplo, podemos citar as propostas para a educação formuladas pelo Banco Mundial – BIRD (ALTMANN, 2002), com objetivos claros de afetar o tempo da educação em escala global – influenciando diretamente nos períodos de formação, no volume de investimentos e na diminuição de prazos para a experiência educativa em todos os níveis –, demonstrando que esta passou a responder ao modo de produção correspondente, ou seja, aos pilares estabelecidos pela lógica e necessidades do mercado.

Esse quadro representa uma mudança significativa no que tange a experiência escolar, principalmente, no tocante ao tempo como uma dimensão histórica vivenciada por crianças, adolescentes e jovens de nossa sociedade. A necessidade de “passar” pela escola trouxe uma perspectiva do papel da educação que desconfigurou os projetos ontologicamente mais relevantes e profundos de experiência escolar, demonstrando que a “paideia” (JEAGER, 2013) capitalista “forma” para a não formação. Assim, a expressão “passar de ano” nunca foi tão literal e carregada de sentido como agora, uma vez que tem representado exatamente isso: o ano passou e estamos mais próximos de uma certificação requerida pela sociedade futurística do capital.

O “horizonte de expectativas” tem sido imposto como uma via forçada sobre a escola brasileira, demonstrando uma série de tentativas de maximização deste tempo, associadas a socialização de conteúdos deslocados de sentido histórico. No estado do Rio de Janeiro projetos de reestruturação da educação estadual foram de mal a pior, com destaque para o que ficou conhecido como Gestão Integrada da Escola – GIDE – e a implementação de itinerários formativos com a oferta de cursos profissionalizantes.

No tocante ao primeiro, Ribeiro (2020) afirma que a lógica produtivista e o gerencialismo foram os principais pilares que impulsionaram o GIDE na educação fluminense, demonstrando uma total transferência de responsabilidades que, do social, foram realocadas sobre os profissionais da educação. Estes passaram a receber metas que definiam quantos alunos poderiam ser reprovados, quais disciplinas e, além disso, o quantitativo de reprovação poderia ser interpretado como forma de punição ou recompensa por parte do estado e sua relação com as unidades escolares.

Muitas escolas renunciaram a formas éticas de gestão escolar, simplesmente, para não serem alijadas das bonificações enviadas pelo estado como forma de “premiar” o “sucesso” das unidades que pouco reprovavam. Neste quadro, a escola se tornou um grande “leilão”, onde quem aprovava mais levava os prêmios distribuídos na forma de compensações financeiras para os servidores e, em alguns casos, por meio da concessão de equipamentos, inclusive, de uso pessoal entre os professores – modens, computadores, etc.

No segundo exemplo – e mais recente –, o estado do Rio de Janeiro tem lutado para a implementação de cursos técnicos aliados a formação no Ensino Médio por meio de itinerários formativos. Contudo, a falta de estrutura, de organização, de disciplinas realmente significativas, de laboratórios, de pessoal

preparado para o desenvolvimento profissional com sentido, enfim, um grande pacote de ausências, tem feito desta (de) formação um caso sério para a educação fluminense. Tanto Lopes (2019) quanto Ribeiro (2020), entendem em seus estudos que esse itinerário serviu apenas como forma de subjugar, mais uma vez, o tempo da escola ao capital, de modo a precarizar as relações sociais de educação e, além disso, impor necessidades cujo alcance se justificam pela ideologia meritocrática.

Considerando estes exemplos – e nem vamos falar dos movimentos estaduais de privatização da educação pública que foram sinalizados este ano pelos governos do Paraná e de São Paulo –, podemos perceber que os projetos educacionais nos países emergentes, embora reflitam a lógica do capitalismo monopolista, são muito mais severos e selvagens na periferia do capital (FERNANDES, 2005; 2007). O tempo escolar é construído de modo a camuflar os interesses de classe, apontados por Koselleck (2020) como as camadas, os estratos e, dessa forma, a experiência temporal é tecida com doses de tensão entre os avanços e permanências da modernidade efetivamente experimentada.

Neste caso, podemos manifestar que a educação escolar, mais precisamente, tem sido alvo de frações que aceleraram seu tempo por conta das configurações de seus estratos sociais – usando a interpretação de Koselleck –, justificando as imposições por meio de um discurso meritocrático, individualista, que preza pelo esforço pessoal como solução das intempéries sociais e históricas. Assim, ao defender o fim das ideologias (ŽIŽEK, 1996), estes estratos sociais se tornaram cada vez mais nocivos para a educação, fazendo desta um campo de batalha pela sua hegemonia e direcionamento.

Considerando as condições históricas, sociais, econômicas e políticas que caracterizam as sociedades do capitalismo depende (FERNANDES, 2008), tempo e escola exemplificam polos dinâmicos determinados por interesses da sociedade moderna capitalista. Isso nos levou a promoção de uma experiência escolar marcada pela velocidade, pelo bombardeio de necessidades criadas pelos interesses do capital, pela imposição de valores alinhados ao discurso liberal meritocrático que, inclusive, chega a negar a necessidade da educação como requisito para o modelo de “sucesso” imposto.

Nestes termos, o espaço escolar se distanciou do seu círculo cultural (FREIRE, 2018), da simplicidade, do companheirismo, da ética humanizadora, do compromisso de contribuir para a formação de sujeitos no mundo e para o mundo, considerando a humanidade como uma totalidade imprescindível. No

modelo que busca vigorar o tempo escolar, baseado no futurismo desenfreado que preza pela acumulação e ostentação como marcadores sociais distintivos, a escola encontra-se bombardeada pelo pacote ideológico caracterizado por explícitos traços liberais, elitistas e conservadores.

Por isso, considerando o exposto até aqui, podemos salientar a existência de uma crise de memória escolar, crise esta, marcada pela dissociação entre o passado, o presente e o futuro e que, entre outras consequências, impôs uma sociabilidade marcada preponderantemente por expectativas (KOSELLECK, 2020). Estas estão fazendo das experiências um degrau célere de existência protocolar, cujo significado é constantemente minado pelas imposições do que se convencionou atribuir como “sucesso”, como a vida que vale a pena ser vivida.

A MEMÓRIA ESCOLAR NA MODERNIDADE BURGUESA

Segundo Le Goff (1990), a memória é aquela que atravessa o tempo e, além disso, a alimenta. Dessa forma, serve como conteúdo de sentido, de pertencimento, de significado e, portanto, de recepção. Considerando a perspectiva de Koselleck e de Le Goff, não podemos ter história sem memória, sendo esta uma relação íntima de dependência e de complementariedade. Assim, a crítica do historiador alemão torna-se importante subsídio para a crítica da memória escolar, uma vez que esta se encontra desconectada de seus “atravessamentos”, de suas relações com o popular, com o estabelecido e com a ancestralidade.

O imperativo burguês de sociabilidade possui no consumo uma de suas principais marcas de sociabilidade e, com ele, o estabelecimento de uma existência que se distanciou da “necessidade” (HELLER, 1998), para, assim, apontar um “futuro” dissociado de importância daquilo que foi estabelecido. Isso não implica em qualquer forma de retorno ou saudosismo, mas sim, no entendimento de que a experiência histórica requer uma recepção mais vagarosa para que, dessa forma, possamos desfrutar daquilo que foi elaborado socialmente.

Quando Koselleck (1999) traz a crítica da modernidade como uma forma de imposição de futuro inesgotável e inatingível – uma vez que suas necessidades são incessantemente reforçadas –, ele nos alerta para a possibilidade de deixarmos esse elo entre a história e a memória. Dessa forma, a vida caminha sempre para frente e, como se estivesse iniciando a cada dia, deixa de satisfazer ontologicamente, ou melhor, deixa de ser uma experiência para se tornar um anseio.

Com isso, considerando o âmbito escolar, os anos letivos podem ser tomados como o início de uma longa jornada marcada por projetos e necessidades que não foram “digeridos”, mas sim, impostas pela necessidade doentia de “profissionalização” e, mais ainda, pela necessidade de formação que produza distinção social (FERNANDES, 1989) – lembrando que os parâmetros de distinção são elaborados conforme os pilares da sociedade burguesa de consumo. Portanto, qual o papel da memória escolar em tempos de hegemonia burguesa? Que tipo de humanidade, de existência, atravessamentos, cultivamos para vivermos de forma plena na escola do tempo do capital? Esses são os questionamentos que tangenciaremos neste tópico.

A memória escolar necessária em tempos de radicalização da ordem capitalista sobre a educação é aquela que, antes de tudo, seja capaz de reforçar os “atravessamentos do tempo” sendo, por isso, ligada ao passado. Esse passado não é concebido como uma estratégia de conservantismo ou como parte de um projeto político-social conservador que naturaliza a existência social e a entende como pronta e acabada – como apregoam pensadores conservadores (KIRK, 2021; OAKESHOTT, 2021) –, mas sim, como um horizonte de sentido (FREIRE, 2018).

Embora a modernidade burguesa tenha imposto distorções nas experiências escolares dos estratos subalternizados pelas relações de classe, é na dimensão do círculo cultural que se encontra o cerne da atribuição de sentido e de valorização da memória. Neste quadro, a educação popular aparece como uma das vias tangíveis e possíveis desta valorização, principalmente, por entender a relação entre educação e ação como imprescindíveis (GADOTTI, 2011). Por isso, vale ressaltar a importância da memória escolar como um elemento cultural, como formador da cultura cívica (FERNANDES, 1989), como experiência de sentido que possa ser verbalizada por “palavras grávidas de mundo” (FREIRE, 2011).

Isso só é possível se nos atentarmos para uma reorientação em termos político-sociais que, embora tenha que pensar globalmente, possa agir localmente (TORRES, 2011). Esse agir significa desenvolver uma educação crítica, histórica e pautada sobre as experiências cotidianas, de modo que a efetividade histórica (WALLERSTEIN, 2001), possa ser o substrato do pensamento. Assim, o pensamento “grávido” é a via cognitiva de construção de memória escolar que possa, dessa forma, trazer sentido a dimensão local, tão devastada pelos ideais totalizantes da hegemonia burguesa.

Isso implica na percepção de que práticas econômicas, políticas, culturais, em suma, que a educação para a vida, possa ser redefinida sob uma conexão pautada, primeiramente, sobre o local e seu conteúdo histórico e ontológico. É por meio desta ponte que o “atravessamento” ocorre entre a memória e a história, tornando essa via carregada de sentido, principalmente, pelo fato de se atribuir a esta última o *status* de existência. Com isso, a ideia de formação é ampliada, de modo que as necessidades – tão fortemente reforçadas pelo futurismo da hegemonia do capital – possam ser reformuladas, deslocando a centralidade da dimensão econômica para o ser ontologicamente plural (SCHELER, 2008).

Nesta perspectiva, a memória escolar passa por um processo de construção que a engrandece, tornando inviável e insuficiente sua delimitação e sentido na estreiteza econômica e liberal. É mais, muito mais que isso, o necessário para sua construção, principalmente, pelo fato de que o conceito de humanidade passa por uma reformulação cujo objetivo é o reconhecimento de sua complexidade (MENZE, 1981). Esse parâmetro de humanidade imprime novas necessidades para a produção de memória que, nestes termos, apropria-se de conteúdos até então desprezados pela lógica futurista e homogeneizadora do capitalismo.

A ontologia complexa sinaliza para uma experiência de memória escolar que não pode ser resumida em grandes letrados propagandísticos, cuja finalidade é mostrar que aquela unidade escolar aprovou inúmeros alunos para o vestibular. É claro, a aprovação nos concursos de admissão em universidades – principalmente públicas – é um dos objetivos e, certamente, de grande valia para a vida na sociedade moderna. No entanto, o que está em jogo é a redução desta experiência ao patamar de conquistas que só são reconhecidas como tal por conta de possibilidades de êxito econômico.

Essa perspectiva de associar a memória escolar a uma experiência intermediária, incompleta, sub reconhecida, é que implica na deterioração do espaço escolar como produtor de memória que, antes de tudo, deveria remeter a um conteúdo de complexidade humana, de vivências, afetos, reformulações, estética, linguagem e que, em conjunto, pudesse intervir sobre a “gramática política” (NUNES, 2004) de seus sujeitos. Assim, quando a escola é lembrada somente como uma forma de “ser alguém na vida”, de “crescer através do estudo” ou de garantir que “sem educação não somos nada”, ela marginaliza a sua complexidade, como também, a de seus sujeitos.

Nestes termos, pensamos que a escola é um espaço de maximização de potencialidades ontológicas, cujo fim é a busca da plenitude, que só pode ser visualizada e perseguida se entendermos a sua constituição. Nos termos conceituais de Scheler (2008) e Menze (1981), a “formação” humana é multidimensional, plural, complexa e, assim, nos conduz a uma existência que requer desenvolvimento em todas essas compartimentações – usando esse termo com fins meramente didáticos. Dessa forma, se a escola enfatiza como experiência e, conseqüentemente, como memória somente a dimensão racional e seus possíveis desdobramentos econômicos, como ficam as demais?

Nestes termos, a experiência de produção de memória no espaço escolar deve salientar o desenvolvimento ontológico pleno, como forma de evidenciar a importância da experiência escolar como um estar no mundo, como um fazer, de modo que seja significativo construir conhecimentos e atuar criticamente sobre si (FREIRE, 2018). Essa dialética é fundamental para reconhecermos que, somente as dimensões da razão e economia, não podem proporcionar plenitude e desenvolvimento humano.

A memória escolar, nestes termos, não pode continuar trilhando o caminho de valorização restrita dos pilares do capital que, por meio da modernidade burguesa, estabeleceu uma lógica de “expectativas” (KOSELLECK, 2020), que deteriora cotidianamente os sentidos da escola e da produção de memória. O futurismo, os deslocamentos psicológicos e afetivos, as violências causadas pelo desenraizamento do presente e do passado – entendidos como conexões, relações sociais, conhecimentos, sentidos – enfim, tudo isso é usado de maneira bombástica sobre a juventude.

Assim, vale ressaltar o aspecto político-social onde tais elementos se manifestam, ou seja, em sociedades marcadas pelo capitalismo dependente (FERNANDES, 2005), esses efeitos de deslocamento e de deterioração ontológicas são ainda mais selvagens. Isso pelo fato de que essas fissuras se manifestam com mais intensidade, além de que os mecanismos de distinção social são mais brutais em termos de valorização, como também, de condenação. Com isso, as ideologias de cunho meritocrático e liberal possuem terrenos vasto para produção e reprodução de suas ideologias, do mesmo modo que estas trazem mecanismos punitivistas compatíveis com os abismos socioeconômicos e de compreensão ontológica.

Portanto, a memória não pode ser produzida apenas com cartazes, monumentos, livros e manifestações culturais. Ela requer uma capilaridade social – no

dizer de Bourdieu (2001), um processo estruturante que possa ser depositado sobre os corpos, influenciando diretamente sobre o agir humano. Dessa maneira, quando temos uma educação que valoriza apenas o futuro e este é descrito como o alcance de uma profissão rentável, estamos introjetando sobre os sujeitos da escola uma experiência educacional que remete apenas à lógica mercantilista e futurista da modernidade burguesa.

“O desafio educacional”, como afirma Fernandes (1989), é justamente compreender que o espaço escolar ultrapassa, em muito essa lógica, de modo que, em conjunto, a contribuição teórica e crítica de Koselleck (2020), como também dos demais autores que se debruçaram sobre a educação e seus sentidos (MÉSZÁROS, 2008; MENZE, 1981; FREIRE, 2018), deixa claro que o modelo educacional e existencial da modernidade burguesa é insuficiente. Portanto, tanto para fins de desenvolvimento ontológico, como para produção de memória, carecemos de ampliar drasticamente os horizontes de nossas experiências, de modo que, termos como memória e plenitude, possam ser compreendidos por meio de novo conteúdo semântico.

Com isso, consideramos que a crítica de Reinhart Koselleck é pertinente, como também, pode ser tensionada para a reflexão de instâncias ainda pouco exploradas como, por exemplo, a memória escolar. Sua apropriação, dessa forma, extrapola o campo historiográfico e especializados, tornando-se uma chave de reflexão crítica para todos os sujeitos que buscam a efetividade histórica de todas as promessas da modernidade burguesa. Para isso, mais do que a imposição de “expectativas” e de uma sociabilidade pautada sobre um “futuro” que não se realiza, precisamos sobrepôr a experiência temporal, considerando o passado, o presente e o futuro como indissociáveis. Isso não significa que essa postura crítica irá garantir a produção e reprodução de espaços de memória e de sentido, no entanto, sem esta perspectiva e postura crítica, continuaremos certamente a experimentar a demolição da memória como um dos elementos de dominação dos estratos hegemônicos e de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Demonstramos neste trabalho a importância do historiador alemão Reinhart Koselleck para a reflexão a respeito da memória no espaço escolar, considerando sua crítica a modernidade burguesa e a imposição de uma temporalidade que valoriza mais as expectativas do que a experiência. Neste sentido,

os afetos, anseios e inconformismos, são deslocados de sua realidade histórica em nome de um conjunto de necessidades impostas pela sociedade do capital, suas instituições e elementos de distinção.

A escola – como instância afetada diretamente por este ordenamento social, político, econômico e cultural – é, cotidianamente, afetada pelas imposições elaboradas pela sociedade moderna que, diante de um aparato ideológico estrutural e institucional, normatiza os objetivos educacionais de acordo com sua lógica. Neste quadro, o que temos é uma escola que existe física e espacialmente, contudo, sua temporalidade encontra-se deslocada para um horizonte de expectativas que a desqualificam enquanto lugar de transformação, de prestígio, de valorização, em resumo, de memória.

A contribuição que trouxemos foi a de tensionar os elementos teóricos e conceituais ofertados pela obra de Koselleck, de modo que possamos refletir criticamente sobre outras instâncias existenciais, como também, fora da produção científica da História e de sua teorização. Este exercício, encontra assim seu objetivo clarificado no comprometimento com a valorização da escola e de suas temporalidades, manifestas e reconhecidas por seus sujeitos que, embora sejam cotidianamente bombardeados pela razão instrumental da modernidade, não estão fadados a ela, muito menos, a qualquer outra forma de fatalismo.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.77-89, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Que tipo de República?** 2ª ed. São Paulo: Globo, 2007.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. São Paulo: Global, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES JUNIOR, Elson dos Santos. A educação omnilateral na sociologia de Florestan Fernandes. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 15, n.3, p. 431–447, 2023.

HELLER, Ágnes. **Teoria de las necesidades en Marx**. Barcelona: Ediciones Península, 1998.

JASMIN, Marcelo Gantus. **Alexis de Tocqueville: a historiografia como ciência política**. Belo Horizonte: Editora UFMG: IUPERJ, 2005.

JEAGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KIRK, Russel. **Breve manual de conservadorismo**. São Paulo: Trinitas, 2021.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à protogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: EDUERJ/Contraponto, 1999.

_____. **Estratos do tempo: estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto/Puc-Rio, 2014.

_____. **Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC Rio, 2006.

_____. **História de conceitos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MENZE, C. Formación. In: J. Speck y otros (Eds.). **Conceptos fundamentales de Pedagogía**. Barcelona: Herder, 1981.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUNES, E. **Gramática Política do Brasil: Clientelismo e Insulamento Burocrático**. Zahar. Rio de Janeiro, 2004.

OAKESHOTT, Michael. **A voz da educação liberal**. Belo Horizonte: Editora Yné, 2021.

PEREIRA, Luísa Rauter. **A História e “o Diálogo que Somos”**: A Historiografia de Reinhart Koselleck e a Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. 2004. 93 F. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, Luísa Rauter. O debate entre Hans-Georg Gadamer e Reinhart Koselleck a respeito do conhecimento histórico: entre tradição e objetividade. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n.7, p.245-265, nov./dez. 2011.

RIBEIRO, Glasielle Lopes de Carvalho. **A produção de sentidos sobre itinerários formativos na reforma do ensino médio**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

SCHELER, Max. **A situação do homem no cosmo**. Lisboa: Texto e Grafia, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, políticas públicas e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

ŽIŽEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. [p.7-38].

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.010

A PARCERIA ESCOLA-FAMÍLIA NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Jonas Emanuel Pinto Magalhães¹

RESUMO

A família tem um papel fundamental na prevenção e tratamento das dificuldades de aprendizagem (DA), pois é ela que atua na formação de base da criança, diretamente com os pais durante a gestação e nos primeiros meses de vida, onde a formação do vínculo serve de base na estruturação do indivíduo. A escola, por sua vez, complementa e amplia a formação dos sujeitos, seja proporcionando um ambiente rico de socialização que extrapola os vínculos parentais, seja por meio do ensino de noções, conceitos, habilidades e atitudes oriundas de uma tradição humanística e científica, herdeira direta do iluminismo, que se materializa em conhecimentos escolares por meio do currículo. Nesse sentido, este artigo pretende discutir e defender a relevância da parceria entre escola e família na prevenção e tratamento das DA. Inicialmente, apresentamos a noção de capital cultural de Pierre Bourdieu, a fim de incorporá-la na análise do papel desempenhado pela família na conformação de estruturas de linguagem na criança, que são socialmente valorizadas pela escola, ao mesmo tempo em que são potencialmente excludentes. No momento seguinte, situamos a discussão em torno da concepção sobre as DA, inclusive no que se refere aos seus fatores desencadeantes. Finalmente, problematizamos algumas questões que envolvem a efetiva construção da parceria entre escola e família e sua contribuição para a prevenção e tratamento das DA. Nesse percurso, privilegiamos uma abordagem que incorpora as relações entre sociedade e cultura, por entendermos que tanto a família quanto a escola, instâncias sob as quais recaem a responsabilidade pela prevenção e tratamento das DA, constituem-se e se transformam a partir

¹ Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ) - RJ, jonasmanuel@id.uff.br

de uma dinâmica historicamente determinada, cujas implicações são sentidas não só no nível macro e micro social, mas também na esfera individual, considerada em sua perspectiva biopsicossocial.

Palavras-chave: Família, Escola, Dificuldades de Aprendizagem, Capital Cultural.

INTRODUÇÃO

Tomada em seu sentido mais amplo, a infância pode ser entendida como uma construção histórica, cultural e social, na qual a constituição da criança como ser social produtor de cultura ocorre no processo de socialização *no e com* o mundo, sendo imprescindível a mediação de outros sujeitos e instituições, e com especial destaque, a família.

A família é a primeira instância de reprodução da cultura da sociedade. Além de reproduzir os valores sociais também produz uma cultura familiar. Assim, até mesmo famílias de uma mesma sociedade terão hábitos e costumes diferentes. Cada família tem seus rituais, que serão reproduzidos por outras gerações ou mesmo modificados, criando assim uma nova configuração de família e de costume. De outro modo, a família torna-se referência comportamental importante para a formação da identidade pessoal da criança. Na observação diária dos pais, nos seus afazeres e papéis desempenhados, a criança começa a se formar enquanto ser único, selecionando os modelos mais apropriados para si.

A família também é a primeira e talvez a mais importante instituição educadora na vida da criança. Assim, a atitude dos pais com relação aos filhos e as diferenças existentes entre uma classe social e outra em relação ao tratamento e atenção às crianças são determinantes na qualidade de vida destas bem como no seu bom desenvolvimento (BONINI, 2006).

Pesquisas sobre a evolução do Homo Sapiens realizadas não só por etólogos, mas por psicólogos, antropólogos médicos, e sociólogos indicam que a espécie humana precisou, como condição necessária de sobrevivência, da presença ativa, afetiva e cuidadosa de uma outra pessoa, o que evidencia a dependência das relações familiares e sociais como condições do desenvolvimento humano. Gehlenn (1970), um renomado antropólogo de uma corrente da antropologia filosófica, afirma que o bebê, logo após o nascimento (parto), é extremamente imperfeito, podendo-se até dizer que ele nasce de forma pré-matura, ou seja, como se estivesse apenas com sete meses, precisando terminar seu desenvolvimento de forma extra-uterina. Sendo assim, precisa de cuidados extremos, pois ainda apresenta estruturas nervosas, imunológicas e enzimáticas imaturas, assim como ausência de dispositivos de integração entre o organismo com o mundo ao seu redor, fazendo com que seja bastante frágil e dependente. Conforme observa Braz:

(...) a relação de amor estabelecida com a mãe, ou adulto cuidador, no primeiro ano de vida extra-uterina, é muito importante para o progresso biológico, fisiológico e psicológico da espécie humana, pois a formação desse novo ser deve ser completa, a partir dessas relações. A relação interpessoal da mãe com a criança ganha muita importância na constituição de sua estruturação interna. Portanto, o ser humano chega a sua formação, enquanto indivíduo biológico, psicológico e social através das relações estabelecidas com as pessoas mais ligadas a ele, geralmente, a mãe e o pai. A especificação ou estruturação interna do bebê também acontece em função dos processos de cuidado da mãe, envolvendo o respeito pelas necessidades básicas de alimento, segurança, aceitação, afeto e amor. Sendo assim, o desenvolvimento de uma personalidade sadia é resultado, como já foi dito, do cuidado amoroso proporcionado por um ser que se preocupa e que gosta de um outro. (BRAZ, 2006).

As crianças pequenas precisam ter bastante contato físico com os adultos que cuidam delas, para que possam desenvolver a confiança e a sensação de segurança (Goldshmid e Jackson, 2006). A confiança na família faz a criança se sentir segura para lidar com as frustrações que lhe aparecem, bem como com os desafios que lhes são impostos e obstáculos que venham a aparecer. A criança que se expressa livremente o faz tanto fisicamente quanto pela palavra.

A expressão livre corporal só é possível na medida em que o adulto cria uma atmosfera de confiança e de compreensão, já que o bloqueio afetivo acarreta um bloqueio físico e que, como consequência, inibe todas as expressões gestuais normal, naturais (Le Bouch, 2007, p.142).

Nesse processo, a educação informal propiciada pela família cumpre papel fundamental. No desenvolvimento da linguagem, por exemplo, observa-se que a criança consegue comunicar-se oralmente mesmo sem ter atingido totalmente o domínio dos padrões fonológicos e gramaticais da língua. Inicialmente seus erros são considerados partes do processo de aprender a falar, os pais admitem os deslizes cometidos pela criança na oralidade nos primeiros anos de vida e posteriormente os corrigem. Quando essa base pedagógico-afetiva é bem construída com a família, a criança passará com mais facilidade e segurança pelos problemas e situações que serão apresentadas na escola e em outros grupos sociais dos quais faça parte. A família contribuiu para o desenvolvimento da criança quando proporciona um espaço sócio-afetivo ao mesmo tempo aco-

lhedor e encorajador, o que inclui o estímulo e o envolvimento na criação e ampliação do universo lúdico e simbólico da criança. Segundo Dessen e Polonia (2007) a maneira como se desenvolvem e se estabelecem laços afetivos na relação parental podem tanto proporcionar modelos de interação que facilitam a construção de respostas adaptativas positivas em outros espaços de socialização quanto desencadear problemas de ajustamento social e dificuldades de interação nesses outros espaços. De acordo com as autoras:

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (Dessen e Polonia, 2007, p.22)

Em suma, é na família que a criança é primeiramente atendida em seus direitos afetivos, sociais e legais. O carinho é essencial para a formação de pessoas seguras, confiantes e felizes. O afeto se destaca desde a concepção do ser e necessita ser estendido durante toda a vida para que o ser se desenvolva integralmente de forma saudável e positiva. No âmbito social, a família atende a criança quando a ensina a cultura e permite que a mesma experimente o convívio entre as pessoas. Por fim, a legalidade se efetiva quando a família oferece alimentação, cuidados para com a saúde, acesso à educação e quando nega a violência, etc

A família tem papel fundamental na prevenção das dificuldades de aprendizagem, pois é ela que atua na formação de base da criança, direta e inicialmente com os pais durante a gestação e nos primeiros meses de vida, onde a formação do vínculo serve de base na estruturação do indivíduo. Posteriormente na família mais próxima, com irmãos, avós, etc, onde o afeto e as relações vão construir os alicerces para a formação integral da criança tendo continuidade com as relações entre a família mais distante. A escola, por sua vez, complementa e amplia a formação dos sujeitos seja proporcionando um ambiente rico de socialização que extrapola os vínculos parentais, seja por meio do ensino de noções, conceitos, habilidades e atitudes oriundas de uma tradição humanística e científica herdeira direta do iluminismo e que se materializa em conhecimentos escolares por meio do currículo.

Esses aspectos devem ser considerados quando se pensa o papel da família e da escola na prevenção das Dificuldades de Aprendizagem (DA). Essas são vistas por Fonseca (1995, p.43) como “uma desarmonia do desenvolvimento normalmente caracterizada por uma imaturidade psicomotora que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da actividade simbólica.” Segundo os estudos de Schulman e Leviton, (1978), citados por Fonseca (1995) são muitos os fatores podem causar as DA, dentre eles: oportunidades educacionais inadequadas, *malnutrição*, infecções, problemas de classe sócio-economicamente desfavorecidas, cuidados pré, peri e pós-natais subótimos, etc.

Essas questões orientam o esboço de discussão que intentamos produzir neste artigo, cujo cerne está na necessária parceria entre escola e família na prevenção e tratamento das DA. Para sustentá-lo, além dessa introdução e das considerações finais, compomos a estrutura do texto da seguinte forma: inicialmente retomamos a noção de capital cultural de Bordieu, a fim de incorporá-la na análise do papel desempenhado pela família na conformação de estruturas de linguagem na criança que são socialmente valorizadas pela escola, ao mesmo tempo que são potencialmente excludentes. No momento seguinte, situamos a discussão em torno da concepção sobre as DA, inclusive no que se refere aos seus fatores desencadeantes. Finalmente, problematizamos algumas questões que envolvem a efetiva construção da parceria entre escola e família e sua contribuição para prevenção e tratamento das DA.

Nesse percurso, privilegamos uma abordagem que incorpora as relações entre sociedade e cultura por entendermos que, tanto a família quanto a escola, instâncias sob as quais recaem a responsabilidade pela prevenção e tratamento das DA, constituem-se e se transformam a partir de uma dinâmica historicamente determinada e cujas implicações são sentidas não só no nível macro e micro social, mas também na esfera individual considerada em sua perspectiva biopsicossocial.

METODOLOGIA

Este estudo está apoiado em pesquisa bibliográfica, escolhida por sua capacidade de fornecer uma compreensão abrangente e fundamentada sobre o tema. A revisão da literatura permitiu a análise de diferentes perspectivas teóricas e práticas relacionadas à parceria entre escola e família, assim como

a identificação de conceitos-chave, como o capital cultural, que são essenciais para contextualizar as dificuldades de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A FAMÍLIA, A CRIANÇA E O CAPITAL CULTURAL

Os estudos de Pierre Bourdieu apontam para a tese, segundo a qual, a escola, mais do que uma instituição democrática e igualitária tende a reproduzir as desigualdades sociais através de um processo de superseleção “natural” e dissimulada que se processa pela valorização dos conteúdos, valores e atitudes da cultura dominante. Bourdieu busca demonstrar o caráter de não-neutralidade da escola e acaba fornecendo instrumentos teóricos para uma análise da relação entre fracasso escolar, escola e família.

Segundo o autor, a escola é o espaço no qual a cultura das classes dominantes é reproduzida e organizada. No entanto, para que possa ser legitimada é preciso que essa cultura seja tomada como ponto de partida para a ação pedagógica:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BORDIEU, 1998)

Neste sentido, serão mais bem sucedidos os indivíduos que dispõem de um ambiente familiar que favoreça a aquisição da cultura valorizada na escola. Quanto menor a distância entre a cultura familiar e a cultura da escola, maiores são as chances desses alunos obterem um desempenho satisfatório. Dessa forma, existiria uma tendência de que os alunos oriundos das classes dominantes, para os quais a cultura escolar representa sua própria cultura sistematizada, tenham melhor desempenho do que os alunos das classes populares, que veem a cultura escolar como uma “cultura estranha”. A educação escolar poderia ser vista como uma continuação da educação familiar, no caso das primeiras, causando estranheza às segundas.

Bourdieu identifica como cultura escolar não apenas os conteúdos ensinados. Incluem-se aí os métodos de ensino, a avaliação, o manejo com a língua e

mesmo os valores e atitudes dos indivíduos. A família exerce então papel fundamental na conformação do *habitus* dos alunos e no percurso escolar destes. O *habitus* é aqui entendido como

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65)

Além de exercer sua influência por ocupar lugar de destaque, como primeiro espaço de socialização da criança, a família investe, consciente ou inconscientemente, na aquisição de capital cultural, social e econômico, transferindo-os aos alunos durante toda a sua trajetória escolar. Convém esclarecer os conceitos de capital econômico, social e cultural para melhor entendermos a dinâmica relação entre vivência familiar e sucesso escolar:

O capital econômico nada mais é do que a quantia que pode ser investida na aquisição de cultura, ou de capital cultural. Ele é por si só um fator de diferenciação social que marca as trajetórias escolares, mas não o mais importante.

O capital social refere-se à rede de relações construídas pelos indivíduos e que retorna em forma de bens simbólicos e mesmo econômicos. A família é por excelência o centro a partir do qual se tecem essas relações. Por meio delas, os filhos obtêm informações privilegiadas sobre os cursos, nos mais diversos níveis de ensino, tendo nelas também uma importante referência para escolha de suas trajetórias, seja por meio dos pais, do restante da família ou mesmo de pessoas próximas a estes.

O capital cultural pode ser adquirido de diferentes formas, por meio da ação voluntária do indivíduo ou através de suas relações. Mas no caso dos alunos, principalmente as crianças mais novas, ele é adquirido por um “processo osmótico”, ou seja, no próprio convívio propiciado pela família e é transmitindo de maneira mais ou menos involuntária, como na conformação do *habitus*.

O convívio com a cultura dominante propiciado pela família e que se aproxima da cultura escolar pode responder, entre outras coisas, pelo melhor manejo da chamada língua culta, maior familiaridade com a arte e a música, maior fluência verbal etc. O capital econômico, social e cultural pode ser posto a serviço do sucesso escolar, mas, sem dúvida, o último é aquele que maior peso tem nas escolhas e no desempenho escolar. Neste sentido o *habitus* familiar pode ser

decisivo na forma como o aluno irá se portar frente aos conteúdos ensinados na escola, bem como em relação às avaliações e as atitudes que se esperam dele. As pesquisas de Bourdieu indicaram que as famílias de classes populares, em geral, não acompanham de modo sistemático a vida escolar dos seus filhos e nem mesmo cobram intensivamente bons resultados. Essa problemática pode ser verificada também em famílias de classe média ou mesmo de classe alta, mas é sem dúvida entre os menos favorecidos que esta ausência será mais decisiva e poderá acarretar dificuldades de aprendizagem.

No que se refere à aquisição da linguagem, essas dificuldades poderão ser sentidas de maneira mais ou menos tardia e será indispensável oportunizar as crianças desde cedo formas de interação com seus pares de modo a favorecer e enriquecer essa aquisição e seu posterior desenvolvimento. A criança começa a se familiarizar com a linguagem antes mesmo de se inserir na escola e é a família e o seu meio social que irão desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento das habilidades linguísticas, considerando que:

De todos os obstáculos culturais aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. Mas a influência do meio linguístico de origem não cessa jamais de se exercer, de um lado porque a riqueza, a fineza e o estilo da expressão sempre serão considerados, implícita ou explicitamente, consciente ou inconscientemente, em todos os níveis do cursus, e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, até mesmo nas científicas. De outro lado, porque a língua não é um simples instrumento, mais ou menos eficaz, mais ou menos adequado, do pensamento mas fornece –além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola. (Bourdieu, 1998, p.46)

Considerando a prevenção e tratamento das DA, é importante estar atento às questões que envolvem o processo de “aculturação” das crianças, de modo a não os tomar somente na sua acepção positiva ou negativa. Obviamente, é preciso compreender e valorizar todo tipo de cultura sem hierarquizá-las. Também

é preciso reconhecer que a escola não é uma instituição neutra, e se nela verificamos a presença e a valorização de uma determinada cultura ou mesmo de visão de mundo, trata-se de um fenômeno histórico e em constante mudança. Entretanto, é preciso oportunizar aos sujeitos o acesso a todo tipo de cultura e levar em conta as diferenças culturais sempre que se verificar o nexo entre dificuldades de aprendizagem e origem social dos alunos. No que tange as questões que envolvem a aquisição da linguagem, oral ou escrita precisamos estar atentos a possíveis sinais que indiquem a necessidade de criar intercâmbios entre a família e a escola, ou que sugiram formas de intervenção mais diretas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem rica (seja ela culta ou não), sem negligenciar seus aspectos constitutivos e plásticos e suas diversas formas de apropriação

Contudo, há de se ter cuidado na avaliação das dificuldades de aprendizagem, para não criar estereótipos ou justificar o fracasso como simples privação cultural. Devemos reconhecer os limites que estão colocados para além da questão escolar, promover o debate, reelaborando criticamente as estratégias de aprendizagem, sem pretender implementar ações compensatórias a médio e a curto prazo.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E SEUS FATORES DESENCADEANTES

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA) carece de uma definição consensual, embora sua manifestação empírica e implicações pedagógicas sejam amplamente reconhecidas (Fonseca, 2007). Comumente associado ao fracasso e ao insucesso escolar, tais dificuldades são, por vezes, empregados com o sentido ou sinônimo de déficits, problemas, transtornos ou distúrbios de aprendizagem. A introdução do termo ao vocabulário educacional deve-se ao psicólogo Samuel Kirk. Em seu livro *Education Exceptional Children* (Educação da Criança Excepcional), Kirk define dificuldades de aprendizagem como:

[...] um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de factores pedagógicos. (Kirk, 1962, p.263)

No campo da medicina, as DA são incorporadas pelo léxico dos psiquiatras através do vocábulo transtornos referindo-se à aprendizagem, especialmente escolar. Assim, a Classificação Estatística internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) classifica as Dificuldades de Aprendizagem como Transtornos Específicos relacionados ao desenvolvimento da fala, da linguagem e das habilidades escolares. Nesse mesmo passo, a American Psychiatric Association (2002), reconhece tais transtornos quando da presença de dificuldades que afetam ou perturbam a aprendizagem dos alunos nas áreas da leitura, escrita e aritmética resultando num desempenho aquém do esperado para a faixa etária, série escolar ou maturidade intelectual. De acordo com a especificidade tais transtornos serão então classificados como dislexia, disgrafia, discalculia, entre outros.

Reconhecendo que, a despeito da proliferação de estudos que buscam investigar e definir as DA, sua operacionalização no contexto português ainda é insuficiente, Correia e Garcia (2005) propõe uma definição que distingue um sentido mais amplo (concernente à percepção de grande parte dos profissionais da educação da escola) e um específico (próprio aos especialistas e de um percentual menor de profissionais da educação). Assim, segundo os autores:

[...] No sentido lato, as DA são consideradas como todo o conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo querererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais. Quanto a nós, esta é a interpretação dada ao conceito pela maioria dos profissionais de educação. No sentido restrito, e aqui a interpretação do conceito restringir-se-á a uma minoria de especialistas e profissionais de educação, DA querererá dizer uma discapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é importante que se note que as DA não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo. (CORREIA e GARCIA, 2005 p.5)

Tal definição nos parece mais íntegra e apropriada, uma vez que Correia e Garcia não restringem as dificuldades de aprendizagem apenas aos campos da leitura, escrita e aritmética, mas podemos considerar que elas abarcam também a dimensão psicomotora e socioemocional, desde que não sejam resultantes

de deficiências ou perturbações organicamente adquiridas e permanentes (ex: autismo).

Embora reconheça a dificuldade dos pesquisadores em desvendar a etiologia das dificuldades de aprendizagem. Correia reconhece que sua origem “encontra-se presumivelmente no sistema nervoso central do indivíduo, podendo um conjunto diversificado de factores contribuir para este facto.” Entre tantos fatores pertinentes das DA, alguns dos citados por Fonseca, 1995, são:

FATORES BIOLÓGICOS DAS DA

Envolvimentos intra-uterinos desfavoráveis; variações genéticas; anoxia; desvios orgânicos; *malformações* congênitas; *malnutrição*, etc.

Fonseca ressalta três processos que as DA podem resultar: *1. Disfunção cerebral herdada; congênita ou adquirida; 2. Interação hereditariedade-meio e 3. Disfunção social ou educacional.*

FATORES GENÉTICOS

Algumas DA são de natureza familiar, porém não podemos generalizar e afirmar que todas são heranças genéticas. Não podemos descartar também os estudos genéticos das DA (Ex: Dislexia), Fonseca diz que a contribuição genética é indispensável para a clarificação da sua causa. O controle da causa é a chave do êxito para abordar a identificação precoce, o diagnóstico e o tratamento.

Enquanto o meio pode atuar como facilitador do desenvolvimento, não podemos esquecer que o potencial de aprendizagem também é parcialmente herdado. Com o mesmo envolvimento favorável, sabe-se que os talentos humanos se diferenciaram e que essa diferenciação pertence a fatores genéticos muito complexos. (Fonseca, 1995, p.103).

FATORES PRÉ, PERI E PÓS-NATAIS

Os fatores acima citados são importantíssimos para a formação do homem. A história pré-natal pode ter sido marcada por complicações biológicas e fisiológicas. Estresses, choques emocionais sofridos pela mãe e absorvidos pelo bebê em formação, etc. Segundo o autor as complicações mais frequentes da gestação das crianças com DA foram pré-eclâmpsia, hipertensão e a hemorra-

gia vaginal, a pré-maturidade, parto prolongado, etc. Já o fator pós-natal pode muito bem ser percebido no olhar dos Raichianos² que afirmam que os contatos iniciais, mais precisamente nos 10 primeiros dias de vida são determinantes no desenvolvimento. O cuidado oferecido ao bebê, a amamentação de qualidade com carinho e atenção e a proteção sentida são alguns exemplos de esmero que a família deve realizar.

FATORES NEUROBIOLÓGICOS E NEUROFISIOLÓGICOS

A privação de alimentação, nutrição (influi até no tamanho do cérebro e no desempenho da aprendizagem), carinho e socialização têm estreita relação com o desenvolvimento das DA. Além disso, doenças (meningites, encefalites, rubéola intra-uterina, etc) e incidentes também tem importância para compreendermos melhor a origem das dificuldades da criança.

A criança com DA, quer causa seja orgânica ou endopsíquica, quer social, revela algo cuja responsabilidade não lhe pertence, na medida em que seu desenvolvimento biopsicossocial depende essencialmente das ações e das condutas dos adultos socializados que a envolvem. (Fonseca, pág.113, 1995).

FATORES SOCIAIS DAS DA

Alguns fatores sócio-etiológicos listados por Vitor da Fonseca (1995) incluem: carência afetiva (contexto familiar; relações mãe-filho, etc); deficientes condições habitacionais; privações lúdicas e psicomotoras; ambientes repressivos; desajustamentos emocionais; ocupações dos pais e suas habilitações acadêmicas; relações interfamiliares; expectativas culturais; atitude da mãe face ao desenvolvimento da linguagem, etc. Fatores de envolvimento e de privação social e as classes sociais

O meio em que a criança cresce e se desenvolve é particularmente tendencioso a modelar sua formação. As crianças das classes e contextos mais desfavorecidos são mais propensas a apresentarem DA, seja pela pobreza de estímulos (sons, vocalizações, discriminações visuais, táteis, etc); seja pela falta

2 Pós-Freudianos, seguidores dos estudos de Wilhelm Reich - Discípulo dissidente de Sigmund Freud, propôs a gênese da neurose como consequência dos conflitos de poder que se estabelecem nas relações sociais e suas implicações emocionais e psicológicas. Mais detalhes em: <http://www.centroreichiano.com.br> e http://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_Reich

de esclarecimento por parte dos pais, e pelo reforço da marginalização exercido pela escola ao invés de amenizar essas características. A privação cultural pode desencadear uma série de dificuldades como hiperatividade, déficits perceptivos e cognitivos, irritação e outros comportamentos observáveis.

De outro modo, Fernandez (1991), adotando uma perspectiva construtivista das dificuldades de aprendizagem, tratadas por ela como problemas, podem ter causa extrínseca ou intrínseca ao indivíduo e sua família, mesmo quando se sobrepõem. Nomeia como problemas de aprendizagem reativos aqueles relacionados a causas externas e problemas de aprendizagem sintoma aqueles que se relacionam à estrutura da personalidade ou familiar do indivíduo. Ainda segundo a autora, enquanto o trabalho com os primeiros é de natureza preventiva, quando se trata do sintoma a intervenção é terapêutica e deve contar com a parceria da família.

Assim a família é uma das chaves para entender o desencadeamento das DA e ao mesmo tempo para a reeducação da criança com DA. Dentre os fatores apontados acima que afetam a aprendizagem, enfatizamos aqueles que, em maior medida, dependem de recursos e ações mobilizados pela família. Contudo, nem sempre a família detém as condições socioeconômicas necessárias para a mobilização desses recursos. Nesse sentido, ganha importância a parceria entre família e escola na prevenção e tratamento das DA.

IV. PARCERIA FAMÍLIA E ESCOLA NA PREVENÇÃO E TRATAMENTO DAS DA

A parceria entre família e escola tem sido um tema bastante explorado nos discursos pedagógicos e políticas educacionais. Nogueira (2006) explica que tal fenômeno explica-se pelas mudanças observadas tanto na família quanto na escola, mas alerta que embora a ideia de colaboração entre ambos esteve bastante difundida na sociedade convém não a tomar como fato inquestionável. Por mais que haja um esforço para o estreitamento do diálogo entre essas duas instâncias, a parceria família-escola ainda constitui um desafio para a prática profissional e para os pesquisadores que investigam essa relação.

Tida muitas vezes como conflituosa e distante, a relação escola-família é fundamental para prevenção e tratamento das DA. Em geral, a escola é o lugar no qual primeiramente as DA se manifestam e são identificadas, mas o seu cor-

reto enfrentamento depende da participação de outras instâncias, o que inclui a família e, eventualmente, os profissionais de saúde.

Como profissionais da educação, os educadores devem orientar as famílias quanto à importância de seu envolvimento nas medidas e atividades que favorecem a aprendizagem dos alunos na escola e no ambiente domiciliar. Constata-se que a criança se sente mais segura quando percebe o apoio da família, incentivando e estimulando, o que torna a aprendizagem mais significativa e prazerosa. O envolvimento da família com o aprendizado da criança pode se manifestar de diferentes formas. Dessen e Polonia (2006, p.27) destacam que em geral ele ocorre via monitoramento da realização de tarefas escolares, ou, ainda, em orientações sistemáticas do comportamento social e engajamento dos filhos nas atividades da escola. As autoras sugerem que a escola e os professores procurem conhecer os padrões de colaboração das famílias, para poder empregar melhor as experiências que os alunos têm em casa. No caso da leitura, por exemplo:

(...) é muito importante que a escola conheça e saiba como utilizar as experiências de casa para gerir as competências imprescindíveis ao letramento. A interpretação de textos ou a escrita podem ser estimuladas pelos conhecimentos oriundos de outros contextos, servindo de auxílio à aprendizagem formal. (Dessen e Polonia, 2006, p.27)

No caso das crianças que apresentam DA, o diálogo permanente entre família e escola permite a ambos definirem estratégias pedagógicas, monitorarem seus resultados e alterar os rumos dessas estratégias, quando for o caso. A importância dessa parceria não se resume aos momentos de intervenção psicopedagógica, mas também se torna necessário na investigação das causas da DA.

A presença da família no diagnóstico, à medida em que ajuda a observar mais rapidamente a existência de significações sintomáticas localizadas em vínculos em relação ao aprender, permite realizar diagnósticos diferenciais entre sintoma (problema de aprendizagem-sintoma) e problemas de aprendizagem-reativos. Fernández (1991, p. 92):

A relação entre escola e família será tanto mais favorecida quando mais a escola permitir que pais, avós, tios, etc, se sintam participantes ativos da construção da aprendizagem da criança em questão e não apenas a escola. Identificar e estimular a criação dessa rede de apoio é um dos desafios da escola, uma vez

que a diversidade de interações permitirá a construção de repertórios para lidar com as adversidades e problemas surgidos na aprendizagem (Desse e Polonia, 2006).

Por outro lado, a escola não deve culpabilizar e nem incumbir a família como único responsável pelas DA e sim mostrar quão potencializador é sua participação. Colus e Lima (2007) alertam para frequentes discursos no cotidiano escola que culpabilizam a família pelas dificuldades de aprendizagem, especialmente daqueles alunos oriundos de famílias de baixa renda. Assim, a frustração e o desemprego levam muitos professores a manifestarem ressentimento pela suposta falta de envolvimento famílias da educação formal das crianças. Entretanto, Fernández (1991) alerta-nos para o fato de que a forma como a família reage ao fracasso escolar e/ou aos problemas de aprendizagem, está diretamente relacionada aos valores que predominam no seu grupo social, o que muitas vezes se conforma como uma imagem de autodesvalorização, o que precisa ser considerado quando se trata de avaliar as razões e motivos do baixo engajamento familiar. Ainda que a participação e a cooperação das famílias com a escola sejam elementos fundamentais da parceira escola-família, é preciso sensibilidade para compreender que, em muitos casos, existem barreiras objetivas e materiais de caráter socioeconômico que dificultam ou impedem que essas famílias estabeleçam maior aproximação e interlocução com a escola.

Os pais (responsáveis), são pessoas que vão à escola impregnados de percepções, ideias que são construídas durante toda uma vida. São “convicções” e “verdades” a respeito, do filho, neto, sobrinho. Convicções sobre a vida, visões sobre o mundo e concepções pessoais sobre a escola. A escola não deve esquecer que cada responsável é sujeito único, um sujeito que quando vai a escola, tem a necessidade de ser sentido, precisa ser sentido, e principalmente percebido e inserido no processo educacional das crianças.

Esse sujeito-responsável que vai à escola, é um sujeito que também educa o aluno e que é fundamental na adaptação do aluno ao processo educativo formal. O sujeito-responsável pelo aluno, muitas das vezes é um sujeito marcado pelo dia a dia, muitas vezes cansado, que trabalha para dar alimento para o corpo filho, um corpo marcado pelos outros, por preocupações. Seu corpo é gerador do corpo aluno. Corpo que precisa ser conhecido, para se conhecer o corpo filho. Corpo que sem saber de sua importância, literalmente só “vai a escola” para levar e buscar seu filho.

A escola não percebe tudo o que permeia o corpo família, e não raramente, o único contato que se tem com este sujeito-responsável e/ou corpo-família é através de lembretes, bilhetes, nas festas, na porta da escola. Segundo Ana Cecília Chaguri (2011, p.43) “Na relação entre pais e educadores deve existir espaço para expressar sentimentos...”, esses sentimentos precisam ser sentidos pelos educadores, e os pais precisam sentir os educadores, esse movimento precisa ser constante e de qualidade. É importante compreender o processo e entender o caminho do outro. Chaguri (2011, p.44) acrescenta que, “É preciso continuamente transformar dúvidas, ressentimentos, alegrias, angústias e tantos outros sentimentos que necessitam ser expressos e digeridos dos dois lados”.

Para além das questões sociais que podem desencadear ou contribuir para as DA, existem fatores de caráter biofísicos ou psicológicos que podem afetar negativamente a aprendizagem. Assim, em algumas situações haverá necessidade de encaminhar os alunos para avaliação de profissionais especializados. Algumas das mais frequentes manifestações fisiológicas e psicológicas que exigem esse tipo de intervenção são: hiperatividade; problemas psicomotores; labilidade emocional; problemas gerais de orientação; distúrbios de atenção; impulsividade; distúrbios na memória e no raciocínio; dificuldades específicas de aprendizagem: dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia; problemas de audição e de fala, etc. É importante que os educadores tenham sensibilidade e conhecimento para observar e suspeitar quando da presença de uma ou mais dessas manifestações psicofísicas interferindo na aprendizagem dos alunos. “O fracasso escolar ou o problema de aprendizagem deve ser sempre um enigma a ser decifrado que não deve ser calado, mas escutado” (FERNÁNDEZ, 2001a, p.38). Compreender a criança na sua integridade e totalidade e no contexto de suas relações familiares, comunitárias e históricas que as constituem é um esforço imprescindível para apreender o que de fato se passa com ela quando suas dificuldades se manifestam. Como lembra Fonseca:

A criança que chega à escola traz atrás de si uma história de vivência e de oportunidades muito complexa que é preciso estudar e caracterizar. A escola revela as DA da criança em vez de adotar uma atitude preventiva e uma prática compensatória. (Fonseca, 1995, p.1995).

Orientar a família a procurar os profissionais de saúde e manter algum diálogo com esses profissionais são outras das medidas necessárias para lidar com essas DA. Contudo, é preciso alertar: o professor não é habilitado para o diag-

nóstico das situações que envolvem disfunções psicofísicas. Como lembra Bossa (2000, p.12) “A identificação das causas dos problemas de aprendizagem escolar requer uma intervenção especializada.” Portanto, é preciso que os professores sejam cautelosos e criteriosos ao conversarem com as famílias e ao encaminharem alunos para os profissionais de saúde, de modo a evitar uma antecipada e perigosa patologização das DA.

Não menos importante é o processo de autoavaliação e autocrítica da escola e do professor para que possam considerar que se, de fato, diante de dificuldades de aprendizagem ou dificuldades de ensino. Mais uma vez a advertência de Bossa (2000, p.16) parecem pertinentes uma vez que “[...] ao tratar da questão dos problemas de aprendizagem escolar devemos considerar as dificuldades de aprendizagem da criança na escola e as dificuldades da escola com a criança.”

Em face de questões tão diversas e complexos envolvendo a parceria família e escola é fundamental a ampliação do debate, a construção de estratégias e legitimação dessa parceria em termos institucionais, o que implica a inclusão deste item nos projetos políticos pedagógicos da escola, bem como o fortalecimento dos espaços de participação da família, em especial nos conselhos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e a escola são duas das mais importantes instâncias socializadoras e formativas que participam do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos nas sociedades modernas. Não são, contudo, instâncias estáticas e indiferentes ao desenvolvimento histórico-social. À maneira como a família e escola se configuram na contemporaneidade são elementos indispensáveis na avaliação e construção das formas de colaboração e parceria com vistas à prevenção e superação das DA.

De adulto em miniatura à concepção de infância como período que requer cuidados e ações efetivas de proteção e cuidado por parte dos adultos, o papel da família e da escola vem sendo redefinido em face das determinações históricas, políticas e culturais que adquirem contornos específicos em países cuja democratização do ensino e universalização da escolarização ocorreu de tardiamente, fenômeno este geralmente associados a elevados níveis de desigualdade social.

Tal peculiaridade muitas vezes manifestam-se no contraste e disjunções que separa a cultura socialmente valorizada pela escola e o universo simbólico e cultural no qual a criança está imersa no seio familiar. As implicações oriundas da distância e diferença nesses dois âmbitos de formação cultural da criança não raramente tem sido traduzido e interpretado como DA, principalmente quando referidos à questões que envolvem a linguagem, como é caso da alfabetização de crianças.

Sem negar a importância de proporcionar à criança um ambiente que incorpore elementos da cultura socialmente valorizado, o que inclui a linguagem formalizada, convém reconhecer a legitimidade das formas culturais nas quais as crianças são socializadas e educadas e que, longe de constituírem barreiras intransponíveis para o manejo de diferentes registros de linguagem, podem e devem ser integrados ao processo de dinamização do ensino, potencializando e favorecendo o confronto e o diálogo entre diferentes registros linguísticos.

Ainda que no plano teórico não haja uma definição consensual para as DA, seus fatores desencadeantes são bem conhecidos e podem ser diferentes naturezas. Reforça, assim, a necessidade de uma atuação interdisciplinar na prevenção e tratamento das DA, o que implica a interlocução da família e da escola com profissionais da área de saúde.

Todavia, os profissionais da educação devem estar atentos para problemas de aprendizado relacionados ao não atendimento de necessidades pedagógicas e que caberiam à escola, à equipe pedagógica e ao corpo docente assumir como parte de seus planos de ação anuais e estratégias de recuperação de aprendizagem. Ademais, considerando a complexidade envolvida no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, a escola e o corpo docente devem estabelecer protocolos e cuidados diante dos possíveis casos de DA, afim de evitar a patologização dos problemas de aprendizagem e a estereotipização de alunos que apresentem tais problemas.

Nesse sentido, ganha relevância não só o diálogo com outros profissionais, mas especialmente o estabelecimento de parceria entre família e escola. Como uma construção que envolve instâncias heterogêneas, convém não projetar concepções idealizadas e estáticas sobre as diferentes configurações familiares e escolares, bem como o tipo de parceria que poderá ser estabelecida entre escola e família, uma vez que os protagonistas que se envolverão diretamente no estabelecimento desta parceria podem variar no decurso da prevenção, investigação e tratamento das DA.

Contudo, cabe a escola o acolhimento, a escuta e a orientação da família tendo por base o respeito à diversidade de sua configuração, à sua condição social e econômica, bem como o atendimento ao princípio da gestão democrática. Por outro lado, cabe a família responsabilizar-se pelo cuidado afetivo, social e educativo da criança e do adolescente, o que inclui atender à convocação da escola, dialogar, ouvir e, quando for o caso, seguir as orientações da escola, o que inclui a recomendação de investigação dos problemas de aprendizagem junto a outros profissionais da saúde.

Por fim, no tratamento das DA, a família e a escola devem ser *co-terapeutas*, a conquista de um não deve ser desconstruída pelo outro. Para isso faz-se necessário uma relação dialógico-reflexiva respeitosa e colaborativa. Mais o que um ato de cuidado, educar para a prevenção e quando for necessário para o tratamento das DA é um ato de responsabilidade ética e política que converge para o atendimento das necessidades e direitos da criança consagrados na Constituição Brasileiro e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4a. ed.; Texto Revisado)**. Porto Alegre: Artmed. 2002

BORDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BORDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOSSA, N. **Dificuldade de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed. 2000.

BRAZ, A L.N. Reflexões sobre as origens do amor no ser humano. **Psicologia para América Latina**, 2006, 5: 0-0. Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 195-208, 2007.

CHAGURI, A. C. Pais e educadores: a fome do conhecimento um do outro. In: ROSSETI-FERREIRA *et al.* **Os Fazeres na educação infantil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, Ribeirão Preto, 2011, p.43-44.

CID – 10. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacional à saúde**. Décima revisão, OMS – Organização Mundial da Saúde, 2008. Disponível em: COLUS, F. A. M.; LIMA, R. C. P. A família do educando com

dificuldade de aprendizagem: um estudo de representações sociais. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 195- 208, 2007. Disponível em:

CORREIA, L. M.; GARCIA, A. P. O. C. **Dificuldade de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** In: Biblioteca Digital: Coleção Educação. Rio de Janeiro: Porto Editora; 2005

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre, Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. **Revista Psicopedagogia**, 2007, 24.74: 135-148.

GEHLEN, A. **Antropologia Filosófica. Del encuentro y descubrimiento Del hombre por sí mismo.** Barcelona: Editorial Paidós,1993

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Penso Editora, 2016.

KIRK, S. **Educação da criança excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar.** Porto Alegre. Artmed, 2007.

NOGUEIRA, M A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.011

PENSAR O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES INICIAIS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

Jocicleide de Sousa Freitas¹
Jossilane de Sousa Freitas²
Tadeu João Ribeiro Baptista³

RESUMO

A pesquisa em tela trata de um ensaio reflexivo e propositivo no campo das teorias críticas educacionais e suas interfaces com a Educação Física escolar. A ideia inicial surgiu a partir da necessidade dos autores em sistematizar, apropriar e aprofundar-se do aporte teórico-metodológico que fundamenta, consolida e aprimora a *práxis* pedagógica de docentes que defendem e buscam o desenvolvimento de uma educação voltada para uma formação que seja, de fato, crítica, reflexiva, autônoma, emancipada, omnilateral e integral. Para tanto, levantam-se as seguintes indagações e reflexões diante deste cenário: como então resistir? como fazer frente à estas posições ideológicas e hegemônicas? Quais são as possibilidades de desvelar, problematizar e de trazer à tona toda a fragilidade e retrocessos que este tipo de educação traz para o presente/futuro de nossa sociedade? Que perspectivas teórico-metodológicas podem fundamentar, consolidar e orientar a *práxis* pedagógica de docentes que buscam uma educação humanizadora e emancipatória? E como, mais especificamente, a Educação Física Escolar (EFE) pode contribuir a partir da tematização dos seus objetos de conhecimento (Cultura Corporal) para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, crítica, inclusiva e reflexiva?

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, jocicleide.freitas.041@gmail.com;

2 Mestra em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC, lanefreitas1990@gmail.com;

3 Professor orientador: Pós-Doutor em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, tadeujrbaptista@yahoo.com.br.

Logo, optou-se por recorrer às teorias/concepções/abordagens que tem como matriz epistemológica e metodológica o materialismo histórico dialético, proposto por Karl Marx. Destaca-se que este paradigma traz como premissa básica a ideia de concretude em que o indivíduo parte do real/material e busca a essência dos objetos/realidade desvelando-os de sua aparência inicial em um processo de compreensão, elaboração e reelaboração do pensamento. Dentre as teorias abordadas ao longo do texto, tem-se: a psicologia histórico cultural de Lev Vygotsky, a teoria histórico crítica de Dermeval Saviani, a teoria da atividade do russo Leontiev, a teoria do ensino desenvolvimental proposta por Davidov e, por fim e mais próxima da área de conhecimento da EFE a abordagem crítico superadora proposta por um coletivo de autores da área. Apesar de serem teorias distintas e possuírem conceitos e particularidades próprias, estas concepções apresentam pontos de convergências e aproximações que são elucidadas ao longo do texto. Sabe-se do desafio e complexidade que é a proposição desta síntese conceitual e propositiva, mas acredita-se que este material possa subsidiar docentes da área que alicerçam suas ações didáticas nestas concepções teórico-metodológicas.

Palavras-chave: Teorias críticas, Educação Física escolar, Materialismo histórico dialético.

INTRODUÇÃO

O atual cenário socioeducativo tem se constituído de intensas transformações e demandas que nos impõem, enquanto educadores, a adoção de uma postura de contestação, enfrentamento e resistência, postura esta que em nosso entendimento é uma premissa básica a todo aquele sujeito que compreende o processo educativo como uma ação que se materializa no social, ou seja, entre/com e para os sujeitos.

Partindo-se deste paradigma podemos identificar formas de pensar, ver e estruturar o fazer pedagógico concretizado a partir do currículo, traduzido enquanto percurso, trajetória, que não é neutro ou alheio ao contexto social e que serve a interesses, portanto precisa ser desvelado, descortinado, contestado e repensado por quem pensa e faz os processos educativos formais no Brasil.

As transformações ocorridas nas últimas décadas com o processo de globalização têm repercutido nas diferentes esferas sociais e na educação isto também tem se presentificado. No nosso país foi possível observar intensas transformações/ataques às instituições educativas que se efetivaram por meio de leis que impactaram tanto a educação básica, quanto o ensino superior. Haja vista, por exemplo, as repercussões que a reforma do “novo” ensino médio (Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) materializada através do documento orientador intitulado Base Nacional Comum Curricular (2018) tem trazido para a educação básica sob a justificativa de falência dessa etapa de ensino e sob a égide da pedagogia das competências que orienta a formação para o atendimento de demandas do mercado neoliberal.

Lima (2019, p. 67) pontua que os fundamentos sociais da BNCC (2018):

[...] mostram, a olhos nus, o empresariamento da educação, o rebaixamento intelectual dos conteúdos, a centralização e controle dos conhecimentos, a perda de autonomia didático-pedagógica dos docentes, o aumento das desigualdades socioespaciais, e a adequação a lógica da sociabilidade em crise do capital com enfoque na flexibilização, nas habilidades, competências e empreendedorismo, ou seja, uma nítida reprodução ideológica aos ditames da acumulação flexível.

Dentre os múltiplos impactos sofridos pelo conjunto de políticas neoliberais instauradas na educação básica, Taffarel e Beltrão (2019, p. 95) afirmam que é possível constatar que:

[...] a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica. O conjunto dessas medidas promove a destruição deste serviço público (a educação) e de forças produtivas (nesse caso a força de trabalho). Dentre as consequências, os jovens brasileiros, estudantes das escolas públicas, estarão sujeitos a uma maior intensificação da exploração. O Ensino Superior e o Sistema de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com outras mediações, estão sujeitos a lógica destrutiva e sofrerão os impactos das medidas adotadas no Ensino Básico.

Esse contexto de instabilidades e retrocessos tem rebatimentos na identidade do trabalho docente, bem como nas práticas pedagógicas dos professores que atuam nesse nível de ensino e é diante deste cenário de imprevisibilidades, transformações e incertezas que discentes e docentes estão imersos com suas diferentes histórias de vida, anseios e condições materiais condicionando o seu desenvolvimento e formação. Em um contexto educativo formativo cada vez mais voltado para o atendimento das demandas do mercado neoliberal que traz embutido os ideais meritocráticos e de homogeneização dos sujeitos. Segundo Laval (2022) o neoliberalismo é um modo de governo dos indivíduos pelo mercado, mas também um regime de verdade, que obriga a certos atos e a certos procedimentos para a manifestação dessa verdade.

Permitam-nos então suscitar as seguintes indagações e reflexões diante deste cenário: como então resistir? como fazer frente à estas posições ideológicas e hegemônicas? Quais são as possibilidades de desvelar, problematizar e de trazer à tona toda a fragilidade e retrocessos que este tipo de educação traz para o presente e para o futuro de nossa sociedade? Que perspectivas teórico-metodológicas podem fundamentar, consolidar e orientar a *práxis* pedagógica de docentes que buscam uma educação humanizadora e emancipatória? E como, mais especificamente, a Educação Física Escolar (EFE) pode contribuir a partir da tematização dos seus objetos de conhecimento (Cultura Corporal) para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, crítica, inclusiva e reflexiva? Entendemos como problemática, no âmbito da disciplina de EFE na escola, a necessidade e relevância que os docentes se apropriem do aparato teórico-metodológico no campo das teorias e concepções críticas educacionais a fim

de uma atuação pedagógica comprometida com a formação humana integral, omnilateral e emancipada, posto que assim isto pode contribuir para o processo de legitimação social da EFE na medida em que atende aos objetivos de uma educação que supere o mero reprodutivismo, mas busque a superação e a construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática, inclusiva e crítica.

Nesse ínterim, a presente pesquisa consiste em um ensaio reflexivo e propositivo no campo das teorias críticas educacionais e suas interfaces com a EFE. Em que a ideia surgiu a partir da necessidade dos autores/pesquisadores em sistematizar e apropriar-se do aporte teórico-metodológico que fundamenta, consolida e aprimora a *práxis* pedagógica de docentes que buscam o desenvolvimento de uma educação direcionada para a constituição ontológica do ser humano em sua plenitude.

Para tanto, recorreremos às teorias críticas para fundamentar e dar suporte ao nosso estudo, posto que compreendemos que as abordagens selecionadas para o corpo deste texto, em certa medida, dão conta de explicar e trazer elementos para se pensar a realidade que se interpõem. Estas teorias, concepções e/ou abordagens têm como matriz epistemológica e metodológica básica o materialismo histórico dialético, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels e que traz em sua gênese a ideia de concretude e de que os modos de ver e ser em sociedade são ditados primariamente pelos modos de produção estabelecidos e as relações entre as classes sociais, ao longo da história humana que é dialética e dinâmica.

Segundo Marx e Engels (2019, p. 20-21):

A produção de ideias, de representações, da consciência está, inicialmente, entrelaçada diretamente na atividade material e no intercuro material dos homens, a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercuro intelectual dos homens aparece aqui ainda como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo se aplica à produção intelectual, tal como ela se apresenta na linguagem política, das leis, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, suas ideias etc., mas homens reais, ativos, condicionados por um desenvolvimento determinado de suas forças produtivas e do intercuro a estas correspondente, alcançando suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é seu processo de vida real (Marx; Engels, 2019, p. 20-21).

O materialismo histórico-dialético proposto por Karl Marx e Friedrich Engels é um enfoque teórico e metodológico que busca compreender a realidade do mundo a partir das grandes transformações da história e das sociedades humanas, nas quais o termo “materialismo” diz respeito à condição material da existência humana; o termo “histórico” revela a compreensão de que a existência do ser humano é condicionada historicamente a partir da organização social da produção; e o termo dialético é o movimento da contradição produzida na própria história (Leite, 2019).

Comprendemos, portanto, que, para o materialismo histórico dialético, a realidade concreta se estabelece e se norteia pelas relações de produção e consumo originadas historicamente, em que opressor e oprimido se relacionam de acordo com os modos de produção estabelecidos. Assim, em diferentes períodos históricos têm-se estruturado diferentes organizações sociais, como por exemplo, sociedade escravagista (senhores/escravos), sociedade feudal (senhores/servos) e a sociedade capitalista (burguesia/proletariado) que ditam, cada qual, os seus modos de existir, ver, agir e ser em sociedade. Fundamentado nessa compreensão do real, podemos afirmar, de acordo com o pensamento marxista que a história da humanidade é essencialmente a história da luta de classes até agora (Marx; Engels, 2019).

Em todas as formas de organização das forças produtivas, observa-se que estas são sempre estruturadas pela divisão em grupos distintos, baseados na sua relação com os meios de produção e a propriedade privada. Ao longo da história, essa divisão de classes se resume em duas categorias centrais: a classe dominante e a classe subalterna (trabalhadora). Em outras palavras, os proprietários e controladores dos meios de produção e os trabalhadores, cujo único bem é a sua força de trabalho, da qual dependem para sobreviver. Tomando como exemplo o modelo capitalista, essa dinâmica força a classe trabalhadora a se submeter aos processos de exploração e alienação impostos pela classe dominante. Como podemos observar

[...] a história nada mais é do que a sucessão das gerações distintas, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas transmitidos a ela por todas as gerações anteriores, e assim, por um lado, continua a atividade tradicional em circunstâncias bastante modificadas e, por outro, com uma atividade completamente diferente, modifica as velhas circunstâncias (Marx; Engels, 2019, p. 45).

O materialismo histórico dialético propõe que, ao contrário das concepções idealistas, a investigação deve partir das relações sociais concretas – e não de abstrações e que a realidade só existe enquanto historicamente situada (por isso mesmo não é natural, nem imodificável) e compreendida em seus conflitos reais. Coelho complementa ainda que (2023, p. 76):

Ao mesmo tempo em que esta análise parte da história, isso não significa recontá-la segundo uma perspectiva cronológico-formal: a lógica dialética permite observar que a história é permeada por movimentos e contradições. Como um constante pôr-se no mundo, as relações sociais precisam ser apreendidas, criticadas e reconstruídas. Note-se também que, além de consistir em um método de compreensão da realidade, o materialismo histórico e dialético conduz a própria forma de exposição dos argumentos por Marx.

Desta maneira, ao se compreender os fenômenos a partir deste paradigma é preciso primeiramente partir do real, do material em um caminho que primeiro lançar o olhar para a materialidade das relações sociais, entende o seu funcionamento concreto, para então abstraí-la em categorias conceituais genéricas e fazer o percurso de volta ao concreto sem cair em idealismos, compreendendo as determinações do objeto. Isso possibilita que a análise seja guiada pela noção de práxis social, isto é, pela compreensão de que as atividades prática e teórica não podem ser dissociadas, portanto explicar a realidade e transformá-la são processos que não podem ser descolados (COELHO, 2023).

As teorias educacionais que tem base neste paradigma partem do real, da materialidade, da concretude em que o sujeito busca a essência dos objetos em um processo de compreensão, elaboração e reelaboração, ou seja, em um processo de síntese inicial ou tese, antítese e síntese que permite o entendimento profundo e crítico dos conhecimentos/saberes socialmente produzidos e sistematizados ao longo da história humana.

Dentre as teorias, concepções e abordagens que são trazidas ao longo deste texto temos a psicologia histórico-cultural, a teoria histórico cultural, a teoria da atividade, a teoria do ensino desenvolvimental e a abordagem crítico superadora da Educação Física dentro dos limites que este texto possibilita.

Apesar de constituírem-se em teorias distintas e, portanto, terem suas particularidades e marcos diferenciadores entre si, estas concepções apresentam pontos de convergências e aproximações, como por exemplo, a concepção básica de que é no social que o indivíduo se humaniza. Pretende-se, portanto a

partir desta premissa inicial trazer à tona algumas reflexões e proposições pedagógicas no campo da EFE que se aproxime, aprofunde e se fundamente nestas perspectivas. É notório o desafio que se interpõe aqui ao se propor esta síntese conceitual e propositiva, entretanto acredita-se na necessidade deste intento inicial. Posto que, como colocado anteriormente, o avanço das políticas neoliberais no campo educativo são cada vez mais presentes e, nós enquanto educadores, (e neste coletivo destacamos a EFE como parte deste grupo) precisamos nos fundamentar teórica e metodologicamente para resistir, para propor, para intervir, para pensar e argumentar a partir de concepções que compreendam o processo educativo a partir da ótica da democracia, da inclusão e do direito de todos e todas a uma educação pública, de qualidade, inclusiva, humanizante, não subserviente, a qual, em seu limite, possa contribuir para a transformação da sociedade e, da forma mais rápida possível, superar o modo de produção capitalista e as suas desigualdades e injustiças.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS DAS CONCEPÇÕES CRÍTICAS EDUCACIONAIS

A fundamentação teórica deste estudo abrange o entendimento dos conceitos básicos e caracterizadores de cada uma das teorias supracitadas, bem como na elucidação dos pontos de convergências e aproximações entres elas, sendo esta a proposição e o limite deste ensaio. Para então, apresentar e discutir sob a ótica destas teorias proposições que alicercem um fazer docente embasado criticamente no trato dos objetos da cultura corporal tematizados no âmbito da disciplina de Educação Física Escolar.

Porém, antes de apresentar a síntese e os conceitos basilares destas teorias, é preciso destacar brevemente os aspectos centrais do método que lhes dão sustentação, ou seja, o materialismo histórico dialético, cuja explicação foi elucidada anteriormente. Dentre estes conceitos, podemos destacar que a análise deve partir do abstrato ao concreto, buscar a essência dos objetos/realidade a partir de sua aparência inicial, compreensão dos processos a partir das noções de unidade e totalidade, entendimento do indivíduo e da sociedade de maneira dialética e histórica.

- PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PROPOSTA POR LEV VYGOTSKY (1896 – 1934)

Para Vygotsky (2001), o homem se desenvolve enquanto aprende, ou seja, a aprendizagem é responsável por colocar em marcha o desenvolvimento, portanto o professor constitui-se em um organizador, mediador do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento do discente. Essa mediação da aprendizagem/apropriação do conteúdo que incide sobre a zona de desenvolvimento real (o que o aluno consegue fazer sozinho) e proximal (o que consegue fazer com a ajuda do outro) com vistas ao desenvolvimento e apreensão dos conceitos relativos aos conteúdos que estão sendo tematizados, se dá pela interposição que provoca transformação, ou seja, confere outra forma por superação dos limites da forma anterior. Desta maneira, não se pode apreender o objeto em sua essência sem esse processo que é intencional.

Segundo Chaiklin (2011) o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo é provavelmente uma das mais amplamente conhecidas e difundidas ideias associadas à produção científica de Vigotski, aparecendo em diferentes obras que tratam sobre aprendizagem, desenvolvimento e educação, bem como em muitos livros de psicologia geral.

Segundo Chaiklin (2011, p. 661):

A concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento próximo pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma pessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente.

- TEORIA DA ATIVIDADE PROPOSTA PELO RUSSO ALEXEI LEONTIEV (1903-1979):

Explicita em sua teoria o conceito de atividade e os elementos que a constituem. Libâneo (2004) afirma que o conceito de atividade é bastante familiar na tradição da filosofia marxista e sua expressão maior é o próprio trabalho em seu sentido ontológico. Portanto, com base no materialismo histórico dialético a atividade (trabalho) estabelece o vínculo entre sujeito e objeto em que o objeto se constitui na própria realidade que é material e contraditória. Para Leontiev (2004, p. 75)

A passagem à consciência é o início de uma etapa superior do desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como “presente” ao sujeito. Isso significa que quando tenho consciência de um livro, por exemplo, ou muito simplesmente consciência do meu próprio pensamento a ele respeitante, o livro não se confunde na minha consciência com o sentimento que tenho dele, tal como o pensamento deste livro não se confunde com o sentimento que tenho dele (Leontiev, 2004, p. 75).

Na teoria de Leontiev (2021), existem ainda dois conceitos importantes a serem considerados. De um lado a ação, que se constitui na realização de uma atividade consciente por parte do sujeito que a realiza de modo a compreender os seus processos e seus fundamentos. Por outro lado, temos as operações. Estas por sua vez, são atividades que podem ser realizadas sem que a pessoa compreenda os seus processos e suas determinações. Contudo, ações podem se tornar operações quando demanda a realização de certas atividades que não precisam ser pensadas o tempo inteiro para serem realizadas, como, por exemplo, fazer um rolamento na ginástica. Contudo, deve-se registrar que mesmo que o praticante não precise pensar para fazer o rolamento, ele consegue explicar os seus princípios, cuidados e execução porque já foi internalizado enquanto ação.

- TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL SISTEMATIZADA POR VASILLI V. DAVYDOV (1930-1998):

Esta teoria se desenvolve com base em três gerações de teóricos russos em que faremos destaque para os pressupostos trazidos por Davydov. Vasili Vasilevich Davydov faz parte da terceira geração de teóricos russos da tradição da teoria histórico-cultural, que tem em sua primeira geração Vygotsky, Luria, Leontiev e Rubistein e na sua segunda geração Galperin, Elkonin, Zinchenko, Zaporozets, dentre outros (Freitas; Rosa, 2015).

Segundo Davydov (1987), a criação de uma escola realmente moderna, que supere a escola tradicional subserviente e mantenedora do sistema capitalista, exige não apenas a simples mudança dos princípios psicopedagógicos tradicionais, mas seu reexame substancial e sua substituição por outros princí-

pios que respondam aos novos objetivos sociais de todo o sistema completo de educação média obrigatória.

A teoria do ensino desenvolvimental, portanto, propõe uma forma de organização de ensino capaz de promover um processo de formação de ações mentais indispensáveis na aquisição dos conhecimentos científicos, quando o aluno precisa superar a aparência e ascender à essência dos objetos ensinados (Libâneo, 2015).

Santos (2023, p. 87) apoiado em Davídov e Márkova (1987b) destaca os seguintes princípios estruturadores do ensino:

- a) princípio do caráter científico, que consiste na necessária mudança de pensamento para formar as bases do pensamento teórico; b) princípio da educação que desenvolve, objetiva a estruturação da educação que possa guiar os ritmos e conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência nele; c) princípio da atividade como fonte, meio e forma de estruturação, conservação e utilização dos conhecimentos; d) princípio do caráter objetual, que consiste na elaboração de modelos que possibilitem revelar o conteúdo geral de certo conceito, passagem do geral ao particular.

O autor destaca ainda que, ao correlacionar os princípios da teoria do ensino desenvolvimental e os princípios da perspectiva crítico superadora da Educação Física (veremos seus pressupostos a seguir), bem como a formação do pensamento teórico na educação física escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental, tem lugar essencial o princípio do caráter científico do conhecimento (Santos, 2023).

Dessa maneira, é papel da educação escolar promover os meios e processos para apreensão dos conceitos e conhecimentos científicos/teóricos acerca dos saberes socialmente construídos, mas também atuar na promoção do desenvolvimento das funções cognitivas superiores dos discentes.

Cabe então destacar, conforme Davydov (1988) o que são os conhecimentos empíricos e os conhecimentos teóricos. Os conhecimentos empíricos são expressos a partir da captura do que o objeto representa na vida cotidiana e são compostos por conceitos espontâneos, enquanto que os conhecimentos teóricos são estabelecidos a partir da captura das relações essenciais acerca do objeto de conhecimento e são estabelecidos a partir dos conceitos científicos sobre este. É função da escola oportunizar a apreensão desses conceitos cientí-

ficos sobre o objeto, na tentativa de desvelá-lo de sua aparência inicial, ou seja, superando os conhecimentos empíricos acerca do mesmo.

Santos (2023) apoiado em Davydov (1988) afirma que o pensamento teórico é distinto, na forma e no conteúdo, do pensamento empírico, estando isso evidente dada as tarefas que se colocam a esses tipos de pensamento, posto que o pensamento empírico cataloga, classifica os objetos e fenômenos, enquanto o teórico persegue a finalidade de reproduzir a essência do objeto estudado.

- TEORIA HISTÓRICO CRÍTICA PROPOSTA E SISTEMATIZADA POR DERMEVAL SAVIANI:

Entende a escola enquanto espaço de formação humana integral e de acesso ao saber elaborado (ciência), ou seja, a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e à medida que esta apropriação se materializa o sujeito se constitui no social. Estes saberes e conhecimentos devem ser oportunizados considerando sua relevância social e contemporaneidade de maneira crítica e com vistas à emancipação do sujeito (Saviani, 2011).

Segundo Souza (2021, p. 26-27), as concepções dessa pedagogia:

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

- TEORIA CRÍTICO SUPERADORA PROPOSTA POR UM COLETIVO DE AUTORES DA ÁREA DE EFE PUBLICADO NO LIVRO INTITULADO METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EDIÇÕES DE 1992 E 2016

Esta abordagem pedagógica da Educação Física critica EFE até então desenvolvida na perspectiva da aptidão física e da supremacia no usufruto de um conteúdo hegemônico que era o esporte. Traz então como objeto de conhecimento da área a Cultura Corporal que se traduz numa ampliação da tematização das formas de expressão corporal na escola, ou seja, passam a ser conteúdo da EFE além do esporte, mas também a dança, jogo, ginástica e a capoeira numa perspectiva de transformação social e superação das desigualdades sociais.

Na proposta Crítico Superadora a reflexão pedagógica tem algumas características específicas, ela é diagnóstica, judicativa e teleológica. Segundo o Coletivo de autores (1992, p.16) ela é:

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe. Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Além destas teorias e os pesquisadores que as defendem ou defenderam também podemos citar outros autores que trazem em suas obras formas de entendimento educativo no campo das teorias críticas, como por exemplo: Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Álvaro Vieira Pinto, Vitor Marinho de Oliveira, Florestan Fernandes, dentre outros.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O TRABALHO PEDAGÓGICO FUNDAMENTADO EM PERSPECTIVAS CRÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir desse breve entendimento das teorias/concepções críticas da educação e de seus pressupostos basilares iremos iniciar neste tópico a transposição destes princípios e orientações para uma atuação pedagógica na área da Educação Física escolar. E iniciamos essa temática refletindo sobre a presença dessa disciplina na escola que em diferentes momentos históricos atendeu a diferentes interesses e modelos teórico-metodológicos com ênfase em determinados conteúdos.

A partir da década de 1980, intensifica-se o debate sobre o lugar da educação física na escola e com a crescente massificação e popularização das diferentes atividades corporais, eclode o movimento renovador da Educação Física, marcado por um intenso movimento de discussão acerca dos objetivos, conteúdos e finalidades da disciplina na escola culminando com a proposição de diversificadas abordagens pedagógicas, dentre essas, a Crítico Superadora (Darido; Rangel, 2005). Como relatado anteriormente esta abordagem compreende a cultura corporal como objeto de estudo desse componente curricular, além dessa tendência guardar similaridades do ponto de vista epistemológico com as teorias críticas apresentadas, perspectivas fundadas no materialismo dialético (Coletivo de Autores, 1992).

Com base na teoria do ensino desenvolvimental e na teoria da atividade de Leontiev, os conteúdos da cultura corporal se constituem nos próprios objetos de estudo do nosso componente curricular, mas considerar apenas a sua forma de apresentação social significa considerar apenas os conhecimentos empíricos relativos a esses objetos.

É preciso, então, tematizá-los a partir da compreensão das relações essenciais que os constituem e as múltiplas dimensões que os compõem, ou seja, consiste em enxergar as ações corporais em sua totalidade e contradições.

Sobre isso Nascimento (2014, p. 62) afirma que:

As atividades da cultura corporal representam, assim, uma determinada estrutura de objetos e motivos, de modos de ação no mundo, com os outros e consigo, que existem independentemente das ações individuais dos sujeitos. Possuem uma existência objetiva para além de nós: existem como uma realidade para o conjunto da humanidade, como uma aquisição e conquista de

seu processo histórico de desenvolvimento em relação às ações corporais.

Dessa maneira, o trabalho docente fundamentado nesse entendimento da Cultura Corporal reconhece o homem como aquele que constrói a cultura ao passo que também usufrui dela, ou seja, o homem não nasce com todas as capacidades físicas ou habilidades motoras, mas as constrói e repassa através da cultura (Taffarel, 2016). Além disso, essa abordagem propõe uma formação discente com capacidade de visualizar o todo do qual faz parte, desenvolvendo a consciência de que é um sujeito histórico capaz de intervir na sociedade onde se insere e que é capaz de reconhecer sua identidade de classe (Coletivo de Autores, 2009).

À luz da teoria do ensino desenvolvimental, nos parece pertinente a apresentação sobre os objetos de ensino da Educação Física que superem a mera concepção empírica trazida ao se apresentar as diferentes formas de expressão da cultura corporal – dança, lutas, esporte, ginásticas, dentre outros – como o próprio corpo de conhecimentos científicos acerca deste fenômeno. Assim, a mera apresentação dessas formas de expressão da cultura corporal não implica em dizer que se tem um corpo de conhecimento teórico acerca da área. Sobre esse ponto, Nascimento (2014) apresenta uma proposição sobre os objetos de ensino da Educação Física como uma expressão do processo histórico de desenvolvimento das atividades corporais a partir da investigação das condições necessárias para o surgimento da atividade da cultura corporal (gênese), bem como as relações essenciais e necessárias presentes nos objetos de criação de uma imagem artística, controle da ação corporal do outro e domínio da própria ação corporal (sua estrutura).

Dessa maneira, partindo do conceito de atividade proposto por Leontiev (2021), enquanto conjunto de atividades orientadas a uma finalidade, a compreensão da cultura corporal perpassa por esse entendimento histórico.

Para o Coletivo de Autores (1992) é fundamental a noção de historicidade da cultura corporal, posto que é necessário que o discente entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando e que todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas e contemporaneamente essa dimensão corporal do homem se expressa nas três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder.

Segundo Brasileiro *et al.* (2016, p. 1009), a obra Coletivo de Autores (1992, 2009), ao anunciar o termo Cultura Corporal, lança mão de uma base teórica que explicita a ação humana como expressão da cultura imaterial em que este aporte teórico solicita:

Uma matriz científica que transcende o imediatismo dos fenômenos, tendo como seu elemento fundante o trabalho humano, entendido em sua relação entre seres humanos e natureza, permitindo colocar em prática uma perspectiva científica de construção de uma unidade metodológica que contrapõe a lógica do conhecimento fragmentado. Assim, o referencial teórico-metodológico, na área da Educação Física, permite-nos reconhecer o sujeito como histórico, resultando das relações entre os seres humanos, relações estas articuladas pela linguagem.

A partir da teoria do ensino desenvolvimental e trazendo o conceito de cultura corporal enquanto objeto de estudo da Educação Física podemos corroborar com Nascimento (2014) ao afirmar que qualquer atividade da cultura corporal será composta por um objeto central (o objeto principal, que ocupa o centro de sua estrutura: quer seja ele a criação de uma imagem artística, o controle da ação do outro ou o domínio da própria ação) e por outros objetos (objetos secundários) que estarão subordinados a esse objeto central. As atividades da cultura corporal, como qualquer atividade, funcionam como um sistema hierarquizado de objetos.

Portanto, nas aulas do nosso componente curricular não basta apenas apresentar a definição de um dos objetos da cultura corporal, ou seja, evidenciar o jogo, o esporte, a dança, a ginástica ou a luta, haja vista que estes já são apresentados de maneira empírica nos diversos contextos sociais. Dessa maneira, é preciso compreender como esses objetos se concretizam e suas finalidades ao longo da história e as relações essenciais que estabelecem, sejam elas de criação de uma imagem artística como a dança; seja o controle da ação do outro como os jogos coletivos com bola; ou ainda através do domínio da própria ação corporal (consciente e voluntária) como a verificada na prática do atletismo e da natação.

Além do conhecimento e vivência das práticas corporais, a atuação do professor precisa estar pautada fora do paradigma apenas biológico e empírico, posto que os alunos precisam conhecer a cultura corporal, entendendo-a como parte de uma totalidade envolta no contexto social em que se inserem. Isso com o objetivo de usufruí-la de maneira prazerosa, mas também crítica, autônoma

e emancipada, superando os discursos do senso comum e midiáticos (ascendendo do conhecimento empírico para o conhecimento científico/teórico) e intervindo enquanto sujeitos que vivenciam, atuando também sobre as práticas corporais, não apenas reproduzindo-as, mas as ressignificando.

Desta maneira, a proposição das atividades de estudo que se alinham às teorias críticas educacionais devem primar pela problematização, a reflexão, análise, síntese, pesquisa, o exercício colaborativo entre os componentes do grupo, enfim, atividades que considerem o papel ativo do discente com vistas à elaboração do seu pensamento a partir das atividades de estudo previamente estruturadas pelo docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos conceitos e reflexões trazidos ao longo deste texto podemos afirmar que os desafios são múltiplos para aqueles que pretendam alicerçar suas ações pedagógicas em perspectivas críticas educacionais, entretanto são necessários e possíveis. Estes desafios centram-se, em nosso entendimento, em fatores de natureza ético-política em que o docente precisa estar comprometido e engajado com este tipo de proposta educacional aliando o componente curricular de EFE à função social da escola em uma sociedade democrática; curriculares, posto que é preciso explicitar, organizar e socializar os conhecimentos e saberes pelos quais a disciplina é responsável por tematizar ao longo da vida dos educandos e; didáticos, haja vista ser necessário elaborar estratégias didáticas que superem a mera reprodução de conhecimentos, mas se materializem através de práticas de ensino-aprendizagem e avaliação dos “novos” e “velhos” conteúdos numa perspectiva de totalidade destes saberes.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, L. T.; AYOUB, E.; MELO, M. S. T.; LORENZINI, A. R.; PAIVA, A. C. SOUZA JÚNIOR, M. B. A Cultura Corporal como área de conhecimento da Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/09/913399/41015-188142-4-pb.pdf>. Acesso em 09 dez. 2023

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Tradutora: Juliana Campregher Pasqualini. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/jCGfKbkrHPCr8KyZD4xjB3C/?format=pdf>>. Acesso em: 02/06/2024.

COELHO, B. P. M. Materialismo histórico e dialético: entre aproximações e tensões. **Lua Nova**, São Paulo, 118: 75-100, 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/GmyvMRTcSK8F5DLhC6HDttw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25/05/2024.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2009.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, M., DAVIDOV, V., V., **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**. Moscú: Progreso, 1987, pp. 143-154.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução Marta Square. Moscú: Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. **O que é atividade de estudo**. Escola inicial, São Paulo, n.17, p. 1-7, 1999.

LAVAL, Christian. Da universidade neoliberal à universidade como comum. Tradução de Valdemar Sguissardi. Blog Valdemar Sguissardi. Disponível em <https://vsguissardi.com.br/da-universidade-neoliberal-a-universidade-como-comum/>. Acessível em: 24 jun. 2023. Título original: De l'université néolibérale à l'université comme commun. Disponível em: <<https://vsguissardi.com.br/da-universidadei-neoliberal-a-universidade-como-comum/>>. Acesso em: 24/04/2024.

LEITE, E. X. *et al.* **Materialismo histórico dialético: Contribuições para a realização da pesquisa científica**. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo**

do Conhecimento. Ano 04, ed. 11, v. 05, pp. 47-54, 2019. ISSN: 2448-0959.
Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/materiae-lismo-historico>>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Trad.: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, A. M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org) **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em: <https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ebfad3afbe96442880041cceed90e5e6.pdf>. Acesso em: 27/05/2024

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal.** Tese, Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, A. A. **O pensamento teórico na Educação Física escolar.** Coleção Estudos e Pesquisas de Egressos e pós-graduandos/as/es do PPGE/FE/UFG. Goiânia: Cegraf UFG, 2023. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/web/up/688/o/o_pensamento_teorico_na_educacao_fisica_escolar.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações, 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, E. A pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani: breves considerações. In: SILVEIRA, B. S. L.; SOUZA, G. J. A.; MORANDO, I. A.; FERREIRA, L. A. B.

VENTURA, L.; RIPA, R. (Organizadores) **Pesquisas em educação:** uma conversa com os clássicos e com a Teoria Crítica da sociedade 1. ed. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2021. 346 p. Disponível em: <<https://publicar.claec.org/index.php/editora/catalog/view/45/46/365>>. Acesso em: 03/06/2024

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5–23, 2016. DOI: 10.14572/nuances.v27i1.3962.

TAFFAREL, C.; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. **In:** UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org) **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta.** - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. Disponível em:< https://www.editorafi.org/_files/ugd/48d206_ebfad3afbe96442880041cceed90e5e6.pdf >. Acesso em: 27/05/2024

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.012

RELIGIOSIDADES NUMA ESCOLA PÚBLICA. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA - RJ

Davison Calixto Jacinto¹

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas experiências e reflexões sobre as religiosidades presentes no âmbito escolar público. Para trabalhar esse tema elegeram-se algumas questões consideradas importantes para a sua construção, dentre elas: i) a religiosidade nas escolas públicas; ii) a presença/ostentação de símbolos religiosos cristãos nos cenários escolares; e iii) a prática cotidiana de “rezas e orações nas escolas”. Ilustrou-se essa experiência com um relato vivenciado em cinco escolas municipais de Santo Antônio de Pádua, no município da região noroeste fluminense, do estado do Rio de Janeiro, durante o estágio supervisionado da disciplina de Pesquisa e Prática de Ensino II. Para a elaboração desse relato de experiência, foi utilizado como referencial teórico-metodológico, os Parâmetros curriculares nacionais (PCN), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Constituição de 1988, Lei Orgânica do Município e autores como Rubens Alves (2006), Celso Ribeiro Bastos (2006), Cristina Viviane Cândido (2004), Luiz Antônio Cunha (2009), Carlos Roberto Jamil Cury (2004) e dentre outros que contribuíram para a construção dessa pesquisa. Por fim, entende-se que a obrigatoriedade de rezas e orações cristãs na escola e a naturalização dessas práticas junto à comunidade paduana ferem a laicidade do Estado, que recomenda o impedimento de relações diretas com qualquer convicção religiosa no coletivo institucional, de modo a assegurar a liberdade religiosa, como um princípio constitucional relevante num Estado Democrático de Direito.

Palavras-chave: Religiosidade, Laicidade, Escola Pública, Ensino Religioso, Filosofia da Educação.

1 Mestre em Educação pelo PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, davison.calixto@gmail.com;

INTRODUÇÃO

Durante o estágio supervisionado realizado em uma escola pública no município de Santo Antônio de Pádua, no Estado do Rio de Janeiro, no contexto de minha formação acadêmica pela Universidade Federal Fluminense, surgiu a necessidade de refletir criticamente sobre a imposição da religião católica por um gestor escolar, o que ameaçava excluir do ambiente escolar famílias e alunos não adeptos a essa crença.

Tal prática evidencia um quadro de doutrina religiosa que restringe o direito ao livre arbítrio, violando o princípio da liberdade de crença garantida pela Constituição Federal de 1988.

De acordo com o Artigo 19, inciso I, da Constituição, “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (Brasil, 1988).

Além disso, o Artigo 5º, inciso VI, assegura que “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e protegidos, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias” (Brasil, 1988). Tais dispositivos confirmam o caráter laico do Estado brasileiro e proíbem a manifestação religiosa em instituições públicas, inclusive nas escolas.

Observa-se um retorno do sagrado no cotidiano, embora isso pressuponha que ele tenha sido, em algum momento, relegado ou esquecido. Rubem Alves (2006), em sua obra “O Que é Religião”, reflete que os “céus e os altares estão vazios dos deuses”, demonstrando que o sagrado tenha se afastado ou até mesmo fugido do homem.

Esse retorno é visto como um movimento de reocupação dos espaços pelos quais o ser humano transita, restituindo significado ao que, no tempo profano, tornava-se ilegível e desprovido de transcendência.

A modernidade, conforme o pensamento de Alves, trouxe consigo uma nova “religião”: a ciência, que substituiu em muitos aspectos a função explicativa e transcendental da religião, embora a ciência também enfrente questionamentos quanto à sua infalibilidade e universalidade.

Rudolf Otto (2007), teólogo protestante e especialista em religiões comparadas, concebe o sagrado como uma manifestação humana diante do tremendo e fascinante; para ele, a busca pelo transcendente é inerente à humanidade, que

encontra na religião uma resposta para perguntas fundamentais sobre a própria existência.

A laicidade, prevista constitucionalmente, assegura o respeito à diversidade de opiniões e impede que algum grupo religioso imponha sua visão nas instituições públicas. Embora o Brasil se constitua como um Estado laico, a aparência da religiosidade, como observa Otto, é característica do ser humano e se manifesta de diferentes formas, sendo visível no sincretismo religioso presente no país.

Esse pluralismo não se opõe à laicidade, mas antes é por ela protegida, permitindo que todos os parceiros coexistam de forma igualitária e que nenhum grupo seja privilegiado em espaços governamentais.

No entanto, símbolos religiosos ainda são frequentemente encontrados em espaços públicos brasileiros, como escolas e tribunais, onde muitas vezes são interpretados como representações culturais e históricas.

Para alguns, como nos tribunais onde o crucifixo é entendido como emblema da justiça, esses símbolos evocam reflexões sobre a moralidade e a ética. Em contrapartida, há quem defende a sua remoção por considerar a expressão de proselitismo e um desrespeito ao princípio da neutralidade do Estado.

Diante dessas reflexões, este trabalho explora a controvérsia em torno da presença de elementos religiosos no espaço público escolar, analisando a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado, onde um gestor impõe práticas religiosas cristãs aos alunos através de orações e símbolos distribuídos pela escola.

Essa experiência reforça a importância do Estado laico e do respeito à diversidade religiosa no contexto educacional, proporcionando uma convivência democrática que não privilegia uma crença em detrimento de outras.

O Brasil é considerado uma república laica, onde temos de um lado o Estado, que não pode em hipótese alguma manifestar ou admitir qualquer influência religiosa nas questões jurídicas, políticas e educacionais.

E por outro lado, vemos constantemente que as instituições religiosas se relacionam com o Estado, seja por meio de isenção de impostos, para alguns grupos religiosos, em hospitais e universidades confessionais que de alguma forma recebem benefícios do Estado com dinheiro público, cargos políticos para representantes religiosos ou até mesmo a escola pública que oferta para os

alunos, aulas de ensino religioso que por sua vez é totalmente ligado aos princípios cristãos e bíblicos (Diniz; Lionço; 2010).

Cury (2004) aponta que o ensino religioso trabalhado nas escolas é problemático e se distancia do Estado laico. Para Pauly (2004), a escola deve ser laica, gratuita, obrigatória formando um único sistema de ensino, não beneficiando particularidades religiosas, ele afirma que nem mesmo o MEC estabelece parâmetros curriculares para o ensino religioso.

Nas palavras do autor (Pauly, 2004, p. 174)

A justificativa de que o ensino religioso é um componente curricular porque integra a formação para a cidadania é falsa. A suposição de que uma pessoa religiosa seja melhor, igual ou pior cidadã em razão de sua crença, caracteriza clara discriminação.

Para os defensores do ensino de educação religiosa ou ensino religioso na escola, o principal argumento é que tal disciplina, como componente curricular, contempla assuntos referentes à ética, a valores, e à moral (na perspectiva teológica), como se estes fossem assuntos e temas exclusivos das 'religiões'. Porém, Cunha (2009) afirma que a ética, valor e moral são assuntos pertencentes também a outras ciências, principalmente a filosofia.

Logo, caso se deva valorizar tais assuntos, que o façam nas disciplinas curriculares das escolas, pontuadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000), na qual não se encontra o ensino religioso. Tal argumento dos defensores do ensino religioso leva ao pressuposto de que apenas os religiosos estariam aptos a exercer a moral e a ética.

Pauly (2004) afirma que a pessoa que adota uma religião não pode ser considerada melhor ou pior que os outros, isso é uma forma de discriminação, e discriminar o outro, segundo a Constituição, os PCN e a LDB são crime grave.

Segundo Cunha (2009), o PCN (Brasil, 2000), não contém nenhuma ligação com qualquer escritura sagrada e religiosa, essa falta de parâmetros para se trabalhar com o ensino religioso se torna mais um problema.

A ética expressa nesse documento é baseada em textos políticos, assegurando a construção de uma sociedade livre, justa, solidária que combate às desigualdades, pobreza, marginalização, ou seja, pensam no bem comum. Não permitindo nenhum tipo de preconceito, seja ela por sexo, etnia, idade, classe social ou quaisquer outras formas de discriminação.

Diniz e Lionço (2010) analisaram o ensino religioso trabalhado nas escolas públicas brasileiras e constataram que essa prática sem parâmetros curriculares, sem critérios de escolha para professores capacitados, sem livros didáticos adequados, contribui para que o ensino religioso seja considerado contraditório as estratégias de educação no país.

Medeiros e Monsores (2014) realizaram uma pesquisa, no Estado do Rio de Janeiro, sobre os dez anos de ensino religioso na região. Esses autores afirmaram que o discurso do Estado de pluralizar as religiões nessa disciplina é falso, pois o ensino religioso é fundamentalmente cristão, pois faz uso frequente da Bíblia e de valores cristãos.

É nítida a presença hegemônica das religiões cristãs e a ausência de outras expressões religiosas. A Umbanda, que também utiliza fundamentos cristãos na sua doutrina, tem espaço muito reduzido de atuação, a não ser no que se refere a sua interseção com o catolicismo e o protestantismo (Medeiros; Monsores, 2014).

Diante das afirmações dos autores acima citados, é perceptível que, hoje no Brasil, o ensino religioso se tornou um grande problema por ser sem parâmetros, sem currículo base, sem livros didáticos e professores incapacitados para tal função.

Contudo, é clara a hegemonia do cristianismo nas esferas públicas e em pauta a escola. O ambiente escolar se tornou um forte intolerante religioso, discriminando tudo aquilo que não condiz com os ritos e crenças cristãs.

Nesse sentido, as religiões consideradas minoritárias, são as principais vítimas dessa violência na escola. E a escola acaba contradizendo a ideologia de ser uma escola de todos e para todos.

Ranquetat Júnior (2008) defende que a laicidade não é um problema de ordem religiosa, mas político, tendo uma relação com o poder público. O Estado, por sua vez, tem o dever de manter uma neutralidade em questões religiosas ou ainda a igualdade entre as religiões.

Paradiso (2016) destaca que a escola é o local mais apropriado para combater atitudes intolerantes e extremamente preconceituosas, mesmo com a presença de práticas religiosas em sala de aula.

Os professores deveriam abordar essa temática nas salas de aula, conscientizando os discentes da diversidade que compõe nosso país e do dever cidadão de respeitá-las como direito de todos preservado pela Constituição brasileira. A

tolerância e a pluralidade religiosa devem ser trabalhadas de forma transversal e por meio da laicidade, ou seja, uma escola laica minimiza o conflito religioso.

Entretanto, não é por meio da disciplina de educação religiosa, espalhar símbolos religiosos pela escola ou fazer orações antes das aulas começarem que a tolerância de credos se faz presente no cenário escolar.

Ao contrário, como vimos até aqui, muitas vezes é a própria disciplina que incentiva, por meio de um viés cristão e catequético, a violência contra outras religiões, principalmente as de matriz africana, que comumente tornam-se vítimas de uma intolerância religiosa presente em sala de aula, provocada até mesmo pelo professor ou gestor escolar, que traz a sua religiosidade cristã para a escola e acaba provocando a intolerância e o desrespeito entre sujeitos e suas crenças e devoções.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e descritivo, que visa compreender as dinâmicas e os efeitos da imposição religiosa no ambiente escolar, com ênfase na perspectiva de um gestor em uma escola pública.

Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa é apropriada para estudos que buscam explorar contextos sociais, valorizando as experiências e percepções dos envolvidos, o que possibilita uma análise profunda sobre questões de crença e práticas religiosas no espaço público escolar.

Para a coleta de dados, foram realizadas observações participantes e entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e alunos da escola em questão, a fim de captar as nuances de interações sociais e percepções sobre a presença de práticas religiosas na escola.

A observação participante permitiu ao pesquisador estar presente no ambiente escolar e presenciar diretamente as manifestações religiosas ali impostas, proporcionando um olhar contextualizado sobre as práticas observadas (Gil, 2008).

Já as entrevistas semiestruturadas, por sua vez, foram fundamentais para captar as subjetividades dos participantes e aprofundar o entendimento sobre como eles percebem e lidam com a imposição religiosa no cotidiano escolar (Triviños, 1987).

Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esta técnica permitiu categorizar e interpretar as falas e comportamentos observados de forma sistemática, identificando padrões e divergências nas percepções dos participantes.

A análise de conteúdo é adequada para estudos que envolvem temas sensíveis e complexos, como o da religiosidade, pois possibilita explorar a profundidade semântica das respostas, revelando os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado.

Para assegurar a validade e confiabilidade dos dados, adotou-se a triangulação de métodos, comparando os dados obtidos por meio da observação participante e das entrevistas com a revisão de documentos institucionais e normas constitucionais sobre a laicidade do Estado brasileiro.

A triangulação é uma técnica amplamente recomendada na pesquisa qualitativa para aumentar a robustez das conclusões, pois permite contrastar diferentes fontes de dados e metodologias (Denzin, 2009).

Com o emprego dessas metodologias, a pesquisa se propõe a fornecer uma compreensão detalhada e fundamentada das influências religiosas no ambiente escolar, elucidando os impactos dessa prática em um contexto de diversidade e laicidade, conforme delineado na Constituição Federal de 1988.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo apresenta um relato de experiência vivida em uma escola da rede pública municipal de Santo Antônio de Pádua (RJ), com algumas observações de cunho religioso que acontecem frequentemente nessa instituição, muitas vezes ocasionada pelos professores e pela direção da escola.

A escola, que fica situada no Estado do Rio de Janeiro, no Município de Santo Antônio de Pádua (RJ), acolhe alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos da manhã e da tarde.

Essa experiência foi proporcionada pela disciplina “Pesquisa e Prática de Ensino II”, cursada no 8º período do curso de Pedagogia da UFF/INFES, que tem como uma das propostas o estágio supervisionado em colégios municipais do Ensino Fundamental. Além das salas de aula, a escola possui auditório, sala de informática, refeitório, quadra esportiva, biblioteca e sala de vídeo.

O estágio foi realizado no período matutino, durante os meses de setembro e outubro do ano de 2018. Logo no primeiro dia, notamos uma prática bem

diferente na escola, onde os alunos passam todos os dias antes de chegar à sala de aula: formam uma fila e aguardam o diretor conduzir o ritual de cantarem em voz alta o Hino Nacional Brasileiro e rezarem a seguinte oração pelo Brasil,

Ó Deus Onipotente, princípio e fim, de todas as coisas, infundi em nós brasileiros o amor ao estudo e ao trabalho, para que façamos de nossa pátria uma terra de paz, de ordem e de grandeza. Velai, Senhor, pelos destinos do Brasil, Amém. Oração pelo Brasil.²

A seguir, todo o corpo escolar reza em voz alta, a oração do Pai Nosso,

Pai Nosso que estais nos Céus, santificado seja o vosso Nome, venha a nós o vosso Reino, seja feita a vossa vontade assim na terra como no Céu. O pão nosso de cada dia nos daí hoje, perdoai-nos as nossas ofensas assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido, e não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do Mal, Amém. Oração do Pai Nosso.³

A forma como o diretor conduzia todo esse ritual, evidenciou que as duas orações tinham uma importância maior que o próprio Hino Nacional Brasileiro, na medida em que eram solicitadas suas repetições quando o diretor não as entendia como ideais.

Essa prática escolar diária representa um direcionamento religioso cristão, e o diretor, ao obrigar os alunos a rezar todos os dias antes de começar o dia letivo, promove exclusão na escola por todos alunos e alunas que trazem de culturas familiares outras crenças e dogmas religiosos, diferentes daquela imposta pela escola.

Frente a essa questão, vale destacar que o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper, 2011) estabelece que

[...] o primeiro a ser destacado é aquele que alega que falar no deus cristão e agradecer a ele pelo parquinho não é um direcionamento religioso. É óbvio que é. Não existe o tal “deus de todas as religiões”. Há muitas religiões sem deuses e outras com muitos deuses! Como também não se sustenta o argumento de que a crença no deus cristão é apenas algo da cultura... Algo inofensivo. Sob a pretensa neutralidade cultural há uma renhida disputa por hegemonias religiosas, com clérigos que exercem o seu poder sobre a sociedade. Só que há também o direito individual dos que

2 Oração disponível no site: <<https://www.lions.org.br/lionsbatel/artigos/invocaca.htm>>.

3 Oração disponível no site: <<https://www.vaticannews.va/pt/oracoes/pai-nosso.html>>.

não desejam seguir estas hierarquias de fé, celestes e/ou terrenas. (Fonaper, 2011)

Isso significa que rezar essas orações antes de entrar em sala de aula não é correto, pois mesmo que a maioria dos pais aceite a presença da religião cristã católica na escola, ela não deveria ser mantida, pois agride o direito de liberdade religiosa dos que dela discordam.

Como ficaria a expressão na escola, por exemplo, das tradições indígenas e afro-brasileiras, nascidas fora do cristianismo? E as comunidades judaicas e muçulmanas, além de muitas outras? O caminho mais democrático e respeitoso à diversidade de cultos deveria evitar o “religiosismo” e respeitar a laicidade na escola.

A autora Viviane Cristina Candido (2004), aponta que o Ensino Religioso dentro das escolas deve ser compreendido através de reflexão do sentido da vida, na forma de trazer conhecimento.

Nossa compreensão é que o Ensino Religioso deva ser, para além de uma disciplina que traga a história das religiões, como o querem alguns, uma disciplina capaz de trazer um conhecimento e, ao mesmo tempo, a necessária reflexão sobre o sentido da vida. (Candido, 2004).

Carlos André Cavalcanti (2011) destaca que esse ensino, como componente do currículo, trata o conhecimento da religião não como mera informação de conteúdos religiosos, ou seja, um saber pelo saber. Isso não significa, portanto, a transmissão de informações sobre o fenômeno religioso como é mencionado em livros das outras disciplinas ou como se fazia nas “aulas de religião”.

Trata-se de um conhecimento que, em uma visão pedagógica progressista, dá valor ao saber em si: o educando conhecerá ao longo do Primeiro Grau os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso para que assim possa entender melhor a sua busca. Isso mostra que o Brasil não é um Estado ateu, e sim um Estado laico, ou seja, não permite que o País se filie a nenhuma corrente religiosa.

Além das orações que acontecem todos os dias antes das aulas, também é notória a quantidade de símbolos religiosos cristãos espalhados pelas dependências da escola.

Diferentes cenários institucionais como a secretária, o auditório, a sala de informática, o refeitório e o corredor, são ornamentados com um Crucifixo, e na entrada principal, possui uma Cruz.

Dentre os principais símbolos monoteístas, os que mais se destacam nas escolas e em repartições públicas, são a Cruz e o Crucifixo. O símbolo da Cruz para os cristãos é a representação do que ficou conhecido após a morte de Jesus, o grande mártir da religião cristã, o Filho de Deus no cristianismo, e sob a sua exposição até mesmo expedições comerciais foram principiadas. Já o Crucifixo é representado por uma Cruz, e no meio dela a imagem de Jesus Cristo, durante a sua crucificação.

Isso nos leva a refletir sobre a presença ou ausência de símbolos religiosos em escolas e repartições públicas. Evidenciamos que, para alguns religiosos que frequentam a escola, os símbolos religiosos cristãos tornaram-se tão naturalizados e universalizados que não causam estranhamentos e nem mesmo são refletidos como fenômenos que possam ferir a Constituição Brasileira, que defende a laicidade e a liberdade de todas as crenças religiosas.

Mas sabemos que esses símbolos cristãos não costumam ser questionados, pois o argumento favorável é de que o Crucifixo não tem caráter religioso. Porém, é impossível olhar para tal símbolo e não o associar ao cristianismo e suas vertentes.

Pela forte presença e naturalização dessas imagens distribuídas pelo cenário escolar, somos levados a refletir quais seriam as consequências se símbolos ou imagens de veneração de outras crenças religiosas ocupassem também espaços públicos em posições de igualdades com aquelas cristãs. Haveria uma campanha para retirá-las? Seriam idolatradas com tanta naturalidade como os símbolos cristãos?

Esse tema da presença ou ausência de símbolos religiosos em escolas e repartições públicas e o ensino religioso confessional em sala de aula já vem sendo discutido ao longo dos anos no Supremo Tribunal Federal (STF), pelo Ministro Relator da Ação no Supremo, Luís Roberto Barroso.

Em setembro de 2017 houve uma votação bem apertada (6 votos a 5), onde ficou determinado que um Estado laico como o Brasil é compatível com um ensino religioso confessional, vinculado a uma ou várias religiões específicas, nas escolas públicas. Pesquisadores e alguns Ministros do Supremo Tribunal Federal que julgaram a causa, acreditam que o tema é de pouca relevância, pois a simples presença de um símbolo não feriria a laicidade do Estado.

O debate em questão não se refere simplesmente à maneira mais completa de decorar ambientes formais do Poder Judiciário, mas sim ao modelo de relacionamento entre o Estado e a religião, o qual deve estar em consonância com os princípios republicanos, democráticos e inclusivos da Constituição de 1988. Conforme Sarmiento (2008, p. 196), trata-se de uma questão de princípios fundamentais e não de uma mera escolha estética.

Os defensores da permanência de símbolos religiosos em espaços públicos, como escolas e repartições, utilizam o argumento de que a tradição católica está enraizada no Brasil desde a colonização, quando a Igreja Católica exerce uma influência predominantemente e impõe sua doutrina aos povos indígenas, promovendo sua aculturação (Barros, 2000).

No entanto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) registra uma mudança significativa no perfil religioso brasileiro, com uma redução no número de católicos e um aumento de protestantes e pessoas sem religião (IBGE, 2010).

Alguns devotos que defendem a permanência de tais símbolos chegam a acusar a retirada desses elementos de perseguição religiosa, temendo que medidas futuras incluam, por exemplo, a remoção do Cristo Redentor, no Rio de Janeiro, ou do Monumento à Bíblia, localizado na Praça Central de Santo Antônio de Pádua, no estado do Rio de Janeiro.

Para esses defensores, a tradição religiosa no espaço público não deve ser vista como um problema, mas como parte do patrimônio cultural nacional, lembrando que o Estado brasileiro, embora laico, não é ateu, e que a convivência com símbolos religiosos majoritários seria natural em uma sociedade plural (Branco; Mendes, 2012).

Por outro lado, os críticos da permanência de símbolos públicos religiosos em repartições argumentam que a tradição, por si só, não é um fundamento jurídico aceitável. Vianna (2010) exemplifica que a escravidão, embora fosse tradicional até sua abolição em 1888, era um costume profundamente injusto e inaceitável.

A tradição cristã, então, não pode ser usada para normas de conduta no Estado laico; caso isso fosse seguido rigidamente, práticas arcaicas, como a exigência de casamento virginal para mulheres, a proibição do direito e a criminalização do adultério, ainda estariam em vigor em nossa legislação.

Assim, esse debate reflete o confronto entre a defesa de um Estado laico e democrático, em que todas as crenças e convicções respeitadas, e a preserva-

ção de um modelo tradicionalista, pautado em valores históricos, mas que não pode refletir a diversidade religiosa contemporânea do Brasil.

O argumento de que a maioria da população professa uma religião também não é válida, pois de acordo com a teoria constitucional vigente, deve haver a imposição dos textos normativos a população em geral.

A maioria precisa seguir os preceitos constitucionais como qualquer outra pessoa. Não é possível usar a desculpa de que por ter uma característica em comum, ela possa ser colocada hierarquicamente acima de nossa Carta Maior, que regula as ações de todos (Vecchiatti, 2008).

A religião pode ser considerada como um comportamento instintivo, característico do homem, cujas manifestações são observadas através dos tempos em todas as diferentes culturas, a partir da busca da compreensão de si mesmo e do mundo e da consideração aos fatos inconsoláveis e desconhecidos (Junqueira, 2002, p. 86-89).

Dessa forma, os símbolos religiosos são mediações que nunca conduzem plenamente ao todo, mas sinalizam que ali é professada uma determinada religião. Nessa perspectiva, parece claro que o Estado não tem o direito de ostentar símbolos religiosos, sejam eles quais forem.

Mas em função da forte influência cristã em nossa sociedade, tornou-se bastante comum a colocação de crucifixos em repartições públicas, especialmente em escolas, no Judiciário e no Legislativo. Isso fez com que muitos não cristãos se sentissem incomodados em sua fé e postulassem a sua retirada com base nos princípios constitucionais já citados. Entretanto, parece claro que um Estado neutro não poderia ser identificado com fé alguma.

O ser humano, nos mais distantes cantos do planeta, estruturou a religião e indicou significados ao seu “caminhar”, desse modo estabelecendo ritos, histórias e outras formas para “retomar o que estaria rompido” (Schlesinger; Porto, 1995, p. 2189).

As referências das religiões ao sagrado apresentam impressionante variedade de concretizações e mediações. Não existe acontecimento natural ou vital que tenha deixado de ser sacralizado por alguma cultura. A experiência, o fato, o fenômeno ou o objeto podem ser “hierofânico”, isto é, revelador do divino, para os seres humanos em sua busca de transcendência.

Portanto, o “mistério” não pode ser explicado, mas sim apenas tangenciado, as religiões e as hierofanias o revelam e ocultam a um só tempo. Dessa forma, os símbolos religiosos são mediações que nunca conduzem plenamente ao todo, apenas o sinalizam. Podemos dizer que a maneira como as religiões olham para o sagrado e dela se avizinham é assim perpassada por uma ambiguidade intrínseca à experiência religiosa. (Junqueira, 2009, p. 251).

O Ensino Religioso é um componente do currículo das escolas públicas, situado no âmbito da educação sistemática e formal, regida pela legislação brasileira. Está inserido no contexto da educação, tanto pela Constituição Federal de 1988, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20/12/1996. Este ensino é ministrado com base nos objetivos da formação básica do cidadão, no contexto de uma sociedade cultural e religiosamente diversa, na qual todas as crenças e expressões religiosas devem ser respeitadas. (Fonaper, 2011). Ou seja,

[...] a epistemologia do Ensino Religioso é, em seu estado atual, uma epistemologia paradoxal. Por um lado, sua legitimidade está inteira por construir; por outro, pode reivindicar para si nada mais do que o discurso legítimo do Estado moderno adota como fundamento do ensino de um modo geral. A construção dos fundamentos epistemológicos do Ensino Religioso na base das ciências da religião requer institucionalização, tarefa politicamente desafiante que consistirá em fazer confluírem as ciências da religião com a disciplina legalmente instituída. Amarrar essas duas pontas constituídas em territórios distintos, com sujeitos e interesses igualmente distintos, permitirá, possivelmente, a cidadania plena do Ensino Religioso.

Frente a isso, somos levados a inferir que o Ensino Religioso, muitas vezes, não é interpretado de forma correta pelos professores e diretores das escolas. A escola onde foi realizado o estágio e muitas outras da cidade de Santo Antônio de Pádua organizam-se da mesma maneira, tornando tudo isso como uma rotina comum e se o aluno ou aluna não seguir, podem ser severamente punidos.

A Lei Orgânica Municipal de Santo Antônio de Pádua, na seção II da Política Educacional, Cultural e Desportiva da Educação vai enunciar sobre o Ensino Religioso onde fala que: Art. 164 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória dos horários normais das escolas da rede municipal de ensino fundamental.

Ou seja, a disciplina vai ser ofertada todos os anos para os alunos, mas não é obrigatório participar das aulas.

Porém, na escola onde foi realizado o estágio não é ofertada a disciplina para os alunos. O que acontece realmente é a obrigatoriedade de rezar coletivamente todos os dias antes do acesso à sala de aula.

Outras escolas municipais também não ofertam a disciplina, mas agem de forma semelhante, realizando orações antes das aulas e, algumas delas, costumam rezar dentro de sala após as atividades.

Nós estagiários, graduandos em Pedagogia, já estamos acostumados a escutar diversos tipos de relatos sobre experiências de colegas também estagiários em diversas escolas municipais do Município de Santo Antônio de Pádua (RJ).

Relatos sobre como a religião interfere diretamente no ambiente escolar são os mais comuns, e quando começamos a vivenciar a prática, podemos perceber como essas questões religiosas que envolvem todo o âmbito escolar podem ser excludentes para os alunos e até mesmo para professores, que seguem uma religião diferente da qual o diretor professa.

Nesse segundo estágio supervisionado (PPE II), pude observar como o diretor se dedicava todos os dias para realizar as orações antes das aulas. A Oração pelo Brasil e a Oração do Pai Nosso são orações que para o diretor, não podia faltar antes de começar as aulas, pois ele mesmo disse num dos dias antes de começar as orações que “As aulas só começam após realizarmos as orações que o nosso Deus nos ensinou”.

A forma pela qual o diretor age é excludente. A forma que o diretor rezava essas orações antes mesmo de começar as aulas salientava como eram importantes essas orações.

Junqueira (2009) afirma que o ensino religioso faz parte do currículo por estar alicerçado nos princípios da cidadania, do entendimento do outro e da formação integral do educando.

Embora muitos indivíduos se declarem não religiosos, é inegável o fato histórico de que o ser humano foi socialmente moldado para adotar práticas e opiniões religiosas, de modo semelhante ao processo pelo qual desenvolve a linguagem, as preferências culturais e até hábitos alimentares.

De acordo com Eliade (1992), a religiosidade parece ser uma manifestação derivada da condição humana, uma vez que o ser humano historicamente busca transcendentais significados para compreender sua existência. Nesse sentido, a

religião surge como uma construção social que acompanha o desenvolvimento das demais facetas do indivíduo e da equipe.

Pois o ser religioso, afinal, é um dado antropológico, cultural. Mas esse ensino, que é componente do currículo, trata do conhecimento da religião, conhecimento que não é mera informação de conteúdos religiosos, um saber pelo saber.

Não significa, portanto, a transmissão de informações sobre o fenômeno religioso, como é mencionado em livros das outras disciplinas, ou como antes se fazia nas “aulas de religião”.

Trata-se de um conhecimento que, em uma visão pedagógica progressista, dá valor ao saber em si: o educando conhecerá ao longo dos primeiros anos os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso para que assim possa entender melhor a sua busca do transcendente.

Assim sendo, fica vedado qualquer tipo de discriminação, ou tratamento jurídico diverso, dedicado ao cidadão tendo como fundamento apenas a sua convicção ideológica, política e religiosa (Bastos; Meyer-Pflug apud Galdino, 2006, p. 21).

Portanto, para uma igualdade real entre as religiões, a escola e o Estado não devem emitir qualquer juízo de valor quando a validade, ou verdade de certa religião, pois somente assim teria uma livre formação da opinião das pessoas quanto às crenças e descrenças, desfrutando elas uma igualdade perante a população em geral.

Essa garantia encontra-se preconizada no Art. 5º, XLI do Texto Constitucional de 1988, onde afirma que a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais, e no caso o próprio Estado deverá estar sujeito a tal punição se incidir sobre essa diferenciação ou discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das questões apresentadas ao longo deste estudo e das observações feitas durante as 70 horas de estágio em contexto escolar, além de uma extensa pesquisa histórica e bibliográfica, emergem duas perspectivas principais sobre a laicidade e as práticas religiosas na escola pública: uma que reflete o olhar pessoal, de orientação cristã, e outra que se constrói sob a ótica do futuro pedagogo, fundamentada em estudos e experiências no ambiente educacional.

Como cristão, reconheço a importância da oração em nossa rotina diária como uma prática que nos aproxima de Deus e que proporciona segurança espiritual. No entanto, compreendendo que a fé e as suas práticas devem restringir-se à esfera privada, especialmente quando inseridas no contexto educacional, onde se exige um olhar atento e crítico sobre a neutralidade e a inclusão (Eliade, 1992).

Na escola, prevalece a necessidade de respeito à diversidade de crenças, uma vez que convivemos em uma sociedade plural, na qual muitas tradições religiosas não encontram representatividade no ambiente escolar.

Diante da laicidade estabelecida pela Constituição brasileira de 1988, a prática de realizar orações cristãs em público nas escolas configura-se como excludente. Embora muitos alunos se sintam à vontade, outros podem se sentir constrangidos, sem poder expressar seu desconforto, pois qualquer sinal de resistência pode ser interpretado como desrespeito pela autoridade escolar e resultar em punições (Sarmiento, 2008).

Penalizar alunos que se recusam a participar de práticas religiosas que não compartilham desrespeita o direito à liberdade de crença e constitui uma atitude incompatível com a pluralidade e o espírito inclusivo que a escola deve promover. Imposições dessa natureza podem gerar um ambiente de intolerância e exclusão no cenário escolar.

Como cidadão e futuro educador, repudio atos excludentes e respeito a diversidade cultural e religiosa. Durante esses “momentos de oração”, o comportamento dúbio da direção da escola que ora convidando os alunos de forma amistosa, ora impondo medidas disciplinadoras a quem se recusava a participar, foi motivo de preocupação, pois evidenciava uma ambiguidade que contrariava os valores de respeito e inclusão que devem caracterizar a educação pública laica.

A escola pública, como espaço de formação cidadã, deve, portanto, manter-se neutra em relação às práticas religiosas, assegurando o direito à diversidade e o respeito a todas as crenças e doutrinas.

A Constituição Federal de 1988 garante a laicidade do Estado e determina que o Ensino Religioso nas escolas públicas deve preservar essa neutralidade, evitando qualquer forma de proselitismo.

Em um Estado Democrático de Direito, deve-se garantir o respeito aos direitos das minorias, promovendo uma convivência harmônica e inclusiva. A imposição de opiniões religiosas em ambientes educacionais públicos não con-

tribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes, e sim para a criação de um ambiente de opressão e intolerância (Vianna, 2010).

O Estado deve, assim, assumir uma postura de neutralidade religiosa, promovendo a equidade e a impessoalidade nos seus serviços, independentemente das implicações dos seus agentes ou dos símbolos expostos.

O respeito à liberdade religiosa implica a não ostentação de símbolos religiosos em repartições públicas, visto que isso representa a imparcialidade que o Estado deve garantir em suas interações com os cidadãos. Dessa forma, o papel do Estado é garantir que as instituições públicas permaneçam laicas, em conformidade com os direitos de todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O que é religião?** Editora, Loyola, ed; 7ª São Paulo 2006. 131 p.
- BARROS, JA **História e Cultura Brasileira: Colonização e Cristianismo**. Rio de Janeiro: Editora Cultural, 2000.
- BARROS, Francisco Dirceu. **Direito Eleitoral**. 11. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- BRANCO, PM; MENDES, GA **Estado Laico e Religião no Brasil**. São Paulo: Editora Jurídica, 2012.
- BASTOS, Celso Ribeiro; MEYER-PFLUG, Samanta Ribeiro. Apud GALDINO, Elza. **Estado sem Deus: a obrigação da laicidade na Constituição**. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.
- BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; MENDES, Gilmar Ferreira. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Art. 210, § 1º, de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao88.htm> Acesso em 29 de outubro de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **O Ensino Religioso em suas fontes** – uma contribuição para a epistemologia do ER. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Uninove. São Paulo.

CUNHA, L. A. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 401-419, maio/ago. 2009.

CURY, C. R. J. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Rev. Bras. Educ.**, n. 27, p. 183-191, dez. 2004.

DINIZ, D.; LIONÇO, T.; CARRIÃO, V. **Laicidade e ensino religioso no Brasil**. Brasília: UNESCO: Letras Livres: Ed. da UnB, 2010.

ELIADE, M. O sagrado e o profano: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FEDERAL, Supremo Tribunal. STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. 27 de setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>>. Acesso em: 14 de novembro de 2018.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, 2011. **Oração na escola: é legal?** Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/noticia.php?id=1199>>. Acessado no dia 30 de outubro de 2018.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. **Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao&view=noticia>>. Acesso em: 26 de outubro de 2018.

JUNQUEIRA, S. **O processo de escolarização do Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, S. **O Ensino Religioso na perspectiva da escola: Uma identidade pedagógica**. 2009.

LEI ORGÂNICA MUNICIPAL DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, de 05 de abril de 1990.

MEDEIROS, S. C.; MONSORES, L. H. Os dez anos do ensino religioso no estado do Rio de Janeiro e as diferenças de gênero. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO DIVERSIDADE SEXUAL E DIREITOS HUMANOS, 3., 2014, Vitória.

Anais... 201

OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Petrópolis: Vozes, 2007. (Originalmente publicado em 1917).

PARADISO, Silvio Luiz. A presença da laicidade nas escolas públicas brasileiras: do professor ao livro didático, 2016. Disponível em: **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.21,n.2, p. 347-362. ISSN 1516-2664.

PAULY, E. L. O dilema epistemológico do ensino religioso. **Rev. Bras. Educ.**, n. 27, p.172-182, dez. 2004.

RANQUETAT JUNIOR, C. A. Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 15, n. 30, 2008.

SARMENTO, Daniel. O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado. In: LOREA, Roberto Arruda (org.). **Em defesa das liberdades laicas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SCHLESINGER, H.; PORTO, H. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. Petrópolis: Vozes, 1995. 2 v.

VECCHIATTI, Paulo Roberto lotti. Tomemos a sério o princípio do Estado laico. **Revista Jus Navigandi**, 5 jul., 2008. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/11457>>. Acesso em: 16 out. 2018.

VIANNA, Túlio Lima. **Efetivar o estado laico**, 2010. Disponível em: <<http://tulio-vianna.org/2010/12/21/efetivar-o-estado-laico/>>. Acesso em: 12 out. 2018.

VIANNA, LL *O Estado Laico e os Símbolos Religiosos*. Porto Alegre: Direito & Cultura, 2010.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.013

ENSINO DE HISTÓRIA E A IDEIA DE CATÁSTROFE HISTÓRICA EM WALTER BENJAMIN: DIÁLOGOS SOBRE A RAZÃO APODÍTICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES HISTÓRICOS NA CLASSE OPRIMIDA.

Deibson Joaquim Dos Santos¹

RESUMO

Este artigo surgiu a partir das investigações e estudos realizados durante o curso do Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba e tem por objetivo compreender a relação entre a ideia da catástrofe histórica elaborada por Walter Benjamin, a razão apodítica – razão matemática- e o Ensino de História. Para isso, optamos pela realização de pesquisa bibliográfica e métodos hermenêuticos em textos filosóficos, historiográficos e pedagógicos. Assim sendo, as reflexões são inspiradas pelas ideias do filósofo Walter Benjamin, sobretudo em relação às críticas direcionadas ao uso desse modelo de racionalidade na produção do conhecimento histórico. Cabe ressaltar, que esse modelo dificulta que a classe social oprimida possa rememorar as lutas sociais e rememorar os “heróis” desse grupo social, pois é produzido a partir da perspectiva da burguesia. Nesse caso, o “silenciamento” da classe dominada seria uma catástrofe histórica, quando se adota o pensamento de Benjamin. Além disso, a racionalidade apodítica chegou ao ensino através do método demonstrativo de Iohannes Amos Comenius, conseqüentemente, ao Ensino de História. Concluiu-se que ainda persistem os métodos apodíticos nos processos de ensino de história, mais especificamente no modelo conhecido por aulas expositivas, sobretudo quando os métodos demonstrativos são priorizados na docência, sendo que isso dificulta a rememoração dos eventos históricos inerentes à História das classes oprimidas e foram apresentadas a educação dialógica na perspectiva de Paulo Freire e uma educação pautada pela sensibilização emocional como estratégias de superação a razão apodítica no âmbito do Ensino de História.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), deibson.joaquim@gmail.com.

Palavras-chave: Ensino de História; Razão Apodítica; Catástrofe Histórica; Walter Benjamin.



1 INTRODUÇÃO

A razão apodítica é o modelo de racionalidade que surgiu com modernidade. Ele foi inspirado pela Lógica Matemática e pretendia desenvolver um tipo de conhecimento científico verdadeiro e sem margens para questionamentos, ou seja,, conhecimento científico fidedigno.

Esse modelo de racionalidade se tornou instrumento para a validação do conhecimento científico, criando “um tipo de hierarquia entre ciências da natureza e ciências humanas, pressuposta ou admitida, que é ainda tributária de uma concepção de razão apodítica ou demonstrativa e que se inspira e toma como modelo de reflexão e de produção do conhecimento” (MARSILLAC, 2011, p, 274). Isso acontecia porque as ciências que usavam os métodos dessa racionalidade tinham um status superior, em detrimento a qualquer outra ciência que adotasse metodologia de verificação do conhecimento que não fosse o modelo da Lógica Matemática.

Cabe destacar que, a racionalidade apodítica chegou aos processos Didáticos através dos métodos demonstrativos elaborados por Iohannes Amos Comenius no século XVII. Assim como no século XVIII e começo do XIX ganhou espaço na Historiografia através do Historicismo, se mantendo na Historiografia do Século XIX mesmo após o advento do positivismo, tudo isso em uma época que a História reivindicava seus status de ciência.

Por isso, o objetivo deste texto é refletir sobre a relação entre a razão apodítica e a aquisição do saber histórico através de processos de aprendizagem, sabendo que a razão apodítica, outrora, fundamentou os modelos historiográficos. Como também os métodos de ensino e aprendizagem devido às contribuições Iohannes Amos Comenius.

Cabe ressaltar que as reflexões presentes neste texto são inspiradas pelas ideias do Filósofo Walter Benjamin, porque teceu críticas ao uso da razão apodítica na produção do conhecimento Histórico. Por isso, no apêndice “A” das teses sobre o conceito de História, Benjamin esclarece que:

O historicismo limitou-se a estabelecer um nexo causal entre vários momentos da história. Mas um fato, por ser causa de outro, não se transforma por isso em fato histórico. Tornou-se nisso positivamente, em circunstâncias que podem estar a milênios de distância dele. (BENJAMIN, 2012, P. 20)

Cabe esclarecer que o Historicismo é fruto do modelo de racionalidade inspirado pelas metodologias das ciências exatas, lógica e da natureza. Há de se dizer também que apesar de sua vertente teleológica, o positivismo se articula com o Historicismo.

Para tanto, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica usando os métodos hermenêuticos em textos filosóficos, historiográficos e pedagógicos. Pois se buscava compreender e produzir uma reflexão textual sobre o modo como a racionalidade Apodítica funcionou no âmbito das ciências e chegou aos processos de ensino, conseqüentemente, também é usada no Ensino de História.

Como conclusão do texto, foi apresentada a educação dialógica de Paulo Freire e a educação pautada pela sensibilização emocional como ferramentas visando à superação dos métodos da racionalidade apodítica no âmbito do Ensino de História, embora esses temas não tenham sido abordados de maneira aprofundada, mas poderá servir para futuras pesquisas acadêmicas.

2 RAZÃO APODÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA CATÁSTROFE HISTÓRICA.

A escola é entendida como uma instituição quem tem a finalidade de introduzir os mais jovens na cultura que pertencem e possibilitar que os membros mais novos possam apropriar-se do conhecimento científico através da transposição didática. Sendo assim, a escola é responsável pelo processo de apropriação dos saberes histórico por esses indivíduos. Assim sendo, é na escola que os indivíduos começam a romper com o senso comum e também desenvolvem as habilidades críticas necessárias à construção da consciência histórica.

A partir do século XVI o modelo de razão inspirado pelas ideias da Lógica Científica e da Matemática inspirou os métodos de pesquisa e a epistemologia das ciências. Sabendo que, naquela época, esses modelos visavam à ruptura com a razão teológica da Igreja Católica que norteou a apropriação e o desenvolvimento dos saberes na Idade Média (AGUIAR,, 2011). Mas, de que modo podemos definir a ideia de Razão apodítica?

A palavra razão, etimologicamente, tem sua origem no grego “logos” e do latim “ratio” (SIGNIFICADOS, 2018): refere-se à faculdade de raciocinar, aprender, compreender, ponderar ou julgar os saberes e as práticas cotidianas. Numa visão semântica, a razão apresenta-se como: a capacidade do ser humano

adquirir e julgar conhecimentos e práticas;; a causa ou motivo para uma ação; o impulso para o descontrole emocional; a certeza que alguém mantém a lucidez (AGUIAAR, 2011).

Assim, a ideia do que seja a Razão depende do sentido que esse termo adquiriu ao ser proferido em um enunciado, pois se trata de um termo cuja compreensão é polissêmica, ou seja, existem vários modos de compreendê-lo e explicá-lo no âmbito das ciências, assim como disse Aguiar (2011) “razão, no sentido que aqui a temos, mantém o seu conceito clássico de faculdade do conhecimento, de instrumento referencial de orientação do homem em todos os campos em que a indagação e a investigação sejam possíveis (AGUIAR 2011, p.74).

Nesse sentido, o professor Narbal Marsillac (2011) explica que, “de uma forma geral, a razão se opõe tanto aos dados hiléticos dos sentidos como à percepção e aos saberes imediatos ou intuitivos. Visando, assim, o universal mais do que o particular, o verdadeiro mais do que o falso, a essência mais do que a aparência” (MARSILLAC, 2011, p, 274). Entretanto, os conceitos são historicamente construídos e comprometidos com seu tempo, uma vez que o sentido de um conceito deve ser compreendido por meio da ideia atribuída a eles no tempo que foram pronunciados, agindo dessa maneira evita-se o anacronismo, ou seja, julgarmos o sentido das ideias com a percepção do nosso tempo.

Nessa perspectiva, o conceito de “razão” não escapou as ações dos homens no tempo, pois à sua polissemia se deve aos diversos sentidos que lhes foram agregados desde a antiguidade clássica e com mais veemência nesses cinco séculos após a revolução científica que iniciou no século XVI.

Na antiga idade clássica Aristóteles tinha sugerido que o homem através do raciocínio é capaz de julgar as ações que realiza. Nesse caso, a razão aparece como uma espécie de consciência moral que orienta ações humanas, distinguindo a espécie humana dos demais animais. Ele afirma, no livro I da Metafísica, que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (REALE, p. 05, 2002), uma vez que “enquanto os outros animais vivem com imagens sensíveis e com recordações, e pouco participam da experiência. O gênero humano vive também da arte e de raciocínios” (Ibidem, p.05).

As ideias dos filósofos da antiga Grécia foram transmitidas e reproduzidas pela a humanidade em várias épocas e locais, chegando ao século XVII com vigor necessária para incendiar os debates em torno da racionalidade científica.

Nessa época, a concepção na qual a razão é um instrumento norteador das ações humanas ganhou mais notabilidade.

Por isso, tanto Aguiar (2011), quanto Rohden (1998) explicam que René Descartes vislumbrou desenvolver um instrumento que garantisse a “verdade” nas investigações científicas e conduzisse a razão. Talvez tenha sido da maneira como diz Rohden (1998) que, “a ciência racional descartou o mundo das opiniões, das verossimilhanças de seu sistema no qual somente as proposições necessárias que se impõem a todos os seres racionais e sobre as quais há um acordo inevitável” (ROHDEN, 1998, p. 250).

Ademais, foi Espinoza que colocou em prática as pretensões cartesianas uma vez que através do “more geométrico” (ROHDEN, 1998, p. 251). Desse modo, desde o século XVI, se o objetivo for à validação do conhecimento produzido pelos seres humanos, os métodos predominantes são oriundos da Matemática, da Lógica científica e das ciências da natureza, em detrimento às outras formas de verificação dos argumentos.

Provavelmente, foi dessa forma que a demonstração se tornou o elemento primordial para a transmissão do saber, isto é, o conhecimento tornou-se expositivo/demonstrativo, pois não havia espaço para os questionamentos, já que “o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes, basicamente no domínio das ciências naturais (SANTOS, 2003): mas qual relação entre apodítica e o ensino de História?

No século XVII, Iohannes Amos Comenius apresentou a Didática Magna tornando-se conhecido como “pai” da Didática Moderna, isso aconteceu quase na mesma época que Descartes publicou sua obra. Por isso, não será exagero enfatizar a existência de amizade entre Comenius e Descartes na época que a Didática Magna foi escrita.

No método Comeniano, porém, “a demonstração” era uma das estratégias mais importantes para assegurar a “aprendizagem sólida”. Provavelmente, ele teve contato com os debates acerca dos métodos científicos, atribuindo significativa importância à “demonstração” como instrumento didático (COMENIUS, 2001).

Comenius (2001) objetivava que:

os alunos sejam ensinados a conhecer, de modo distinto e expedito, a origem de todas as palavras e a razão de todas as frases (ou construções) e os fundamentos de todas as regras nas artes e nas

ciências (efetivamente, os teoremas das ciências devem apoiar-se, não em raciocínios e hipóteses, mas na demonstração primeira que é inerente às próprias coisas). Além de um dulcíssimo prazer, este exercício tem também uma notável utilidade, pois prepara o caminho para uma solidíssima instrução, uma vez que assim se abrem os olhos aos alunos, tornando-os desejosos de, por si, passarem do conhecimento de umas coisas para o de outras, e assim sucessivamente. (COMENIUS, 2001, p. 76)

Para Comenius (2001) a palavra razão aparece nessa citação como motivação para o ato de ensinar. No entanto, o método de didático proposto por Comenius (2001) tem origem no modelo Lógico/Matemático, pois a “racionalidade demonstrativa foi tida, por muito tempo, não apenas como ideal de razão, mas a própria expressão fidedigna de toda forma de racionalidade” (NARBAL, 2011, p. 276), ou seja, havia a ideia demonstrar conhecimentos verdadeiros e incontestáveis.

Não é exagerado enfatizar que no modelo Apodítico o objetivo é demonstrar conhecimentos verdadeiros e irrefutáveis testados comprovados com métodos das ciências exatas e da natureza. Sendo assim, a demonstração se tornou o meio para a transmissão do saber histórico através das práticas de ensino, uma vez que os métodos didáticos adotaram esse modelo.

Cabe esclarecer que Comenius (2001) tinha como objetivo desenvolver um método,

Onde os fundamentos de todas as coisas que se aconselham são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fáácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado. A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Críandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade (COMENIUS, 2001, p. 03).

Numa perspectiva atual, se pode dizer que o modelo de Comenius contribuiu para a redução da experiência no processo aquisição do conhecimento histórico, pois nesse método os indivíduos são passivos e recebem os conheci-

mentos da maneira como são transmitidos pelos professores, uma vez que se prioriza m os métodos demonstrativos e expositivos: claro que essa posição crítica só é possível depois de várias décadas de investigações sobre as práticas de ensino, o que não seria comum à época de Comenius.

Caso sejam priorizados no ensino de história os métodos demonstrativos que desconsideram o diálogo e as experiências dos discentes, se teria dificuldade para a apropriação de saberes históricos inspiradas por visões crítica do mundo, pois a relação entre o conhecimento do passado e os acontecimentos no presente é importante na construção de uma consciência histórica.

Sobre a consciência histórica explica Jörn Rüsen (2001) “é preciso esclarecer o que significa pensar historicamente. Tenciono, pois, analisar os processos mentais genéricos e elementares da interpretação do mundo e de si mesmos pelos homens, nos quais se constitui o que se pode chamar de consciência histórica” (RÜSEN, 2001. p. 55).

Nas aulas de História ainda predominam técnicas expositivas não dialogas cuja origem é o método de ensino proposto por Comenius (2012) e o modelo historiográfico elaborada pelos pensadores historicistas. Nesse modelo, a memorização dos grandes fatos e pessoas relevantes para História é uma das estratégias para apropriação do conhecimento.

No ensino de História, a adoção das técnicas demonstrativas que são caracterizadas pela falta de abertura ao diálogo entre professor e discente acaba provocando o “silenciamento” das experiências dos grupos sociais oprimidos. O uso dessas metodologias no ensino de História pode ser considerado uma catástrofe sob ótica de Walter Benjamin, uma vez estimula que a classe oprimida não rememore seus “heróis” e suas lutas, provocando a manutenção das condições de opressão desse grupo social. Mas como podemos definir a ideia de catástrofe histórica na ótica de Walter Benjamin (2016)?

Catástrofe é uma palavra usada para definir acontecimentos que causam danos irreparáveis aos seres Humanos, são eventos que, em muitos casos, provocam a morte de uma grande quantidade de vidas humanas. É importante destacar que à classe oprimida sofre mais com esses eventos, pois é comum que os maiores danos atinjam a camada mais popular da sociedade, uma vez que não possuem condições que viabilizem a proteção contra esses desse tipo de acontecimento.

Há de se dizer que uma catástrofe pode acontecer devido à interferência humana e a partir de eventos relacionados à natureza. Mas as catástrofes

relacionadas às atividades humanas são previsíveis e evitáveis. Por exemplo, os tsunamis que atingiram o sudeste da Ásia em 2004 foi um de cataclismo que causou a morte de aproximadamente 230 mil pessoas: esse evento dificilmente seria evitado, mas seu impacto poderia ser reduzido (SANTOS, 2019).

É importante destacar que Walter Benjamin, na tese IX do texto “as teses sobre o conceito de História”, se referindo ao quadro de Klee chamado *Angelus Novus*, elaborou o seguinte argumento,

O anjo da história deve ter esse aspecto. Voltou o rosto para o passado a cadeia de fatos que aparece diante dos nossos olhos é para ele uma catástrofe sem fim, que incessantemente acumula ruínas sobre ruínas e lhas lança aos pés. Ele gostaria de parar para acordar os mortos e reconstituir, a partir dos seus fragmentos, aquilo que foi destruído” Mas do paraíso sopra um vendaval que se enrodilha nas suas asas, e que é tão forte que o anjo já não as consegue fechar. Esse vendaval arrasta-o imparavelmente para o futuro, a que ele volta as costas, enquanto o monte de ruínas à sua frente cresce até o céu. Aquilo a que chamamos o progresso é este vendaval. (BENJAMIN,, 2016, p. 11).

Nessa tese Walter Benjamin elaborou uma alegoria para questionar a ideia de progresso. Sobre isso, é importante destacar que por volta do século XVI foi adotado nas ciências um modelo teleológico para o tempo histórico cujo fim seria o progresso da humanidade. Essa visão positiva para a humanidade e para tempo histórico surge na modernidade na época da adoção do modelo de razão apodítica tornando-se um paradigma nas ciências e nas mentalidades coletivas.

É preciso destacar que nessa perspectiva a História é vista de forma linear, de modo que os fatos históricos estariam relacionados uns aos outros em uma “cadeia de fatos”, sem se considerar a possibilidades do entrelaçamento com os diferentes fatos históricos, isso na ótica de Walter Benjamin (2016) seria uma catástrofe.

O exemplo desse modelo de pensamento pode ser observado na Historiografia sobre a Revolução do Haiti, quando adota a visão de que essa Revolução seria um legado da Revolução Francesa, desconsiderando a experiência dos escravos haitianos que são descendentes de africanos, assim como a visão desses escravos quanto à ideia de liberdade.

No entanto, para Agambem (2005), não é necessário uma catástrofe para a destruição da experiência, basta apenas o cotidiano:

nós hoje sabemos que, para destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que ainda seja traduzido em experiência (AGAMBEM, 2005, p. 21).

Na visão de Agambem (2005), o cotidiano é um instrumento capaz de causar a destruição da experiência. Mas para Benjamin (2011), possivelmente,, o cotidiano foi preenchido pela experiência histórica da burguesia. Sendo que, a experiência histórica da classe oprimida não é vivenciada no presente, especialmente no que se refere às lutas desse grupo social. Sendo assim, a catástrofe Histórica na ótica de Walter Benjamin (2016) consiste no fato de a classe oprimida não rememorar suas lutas sociais.

Observe um trecho dos relatos descritos pela pesquisadora Maria Elizete Guimarães Carvalho sobre a experiência de Paulo Freire em Angicos - RN, em 1963. O trecho foi publicado no artigo “Quando a leitura do mundo precede a leitura da palavra: Angicos, 1963 – os testem unhos da memória” e diz o seguinte: “o mais importante [é que] todo mundo se alfabetizou, porque quem não leu, não escreveu, mas aprendeu. Aprendeu sobre cidadania, aprendeu a ser um cidadão” (CARVALHO, 2012, p. 151), os argumentos descrevem a importância da experiência para os processos educativos, pois a leitura do mundo consiste na compreensão da realidade histórica que o indivíduo encontra-se inserido.

O texto da Professora Maria Elizete Guimarães Carvalho relata um dos momentos em que Paulo Freire usa estratégias metodológicas denominadas de Educação Popular para alfabetizar trabalhadores. Para isso ele demonstra que é necessário usar as experiências do grupo social para no processo de ensino e aprendizagem. Nessa estratégia considera-se também a aprendizagem da realidade que se encontra inserido como estratégia Didática.

Nas palavras de Paulo Freire (1996),

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos. Um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se

como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é propô-la mas impô-la aos grupos populares (1996, p. 42).

A experiência que Paulo Freire realizou em Angicos - RN demonstrou ser possível a formação de cidadãos conscientes por meio das práticas educativas pautadas nas experiências de mundo dos indivíduos.

Esse relato ajuda a compreender a função primordial da experiência da classe oprimida na construção da autonomia e consciência histórica, pois são mecanismos que permitirão a atuação dos indivíduos no mundo, corroborando com a ótica de Walter Benjamin (2012).

De outro modo, a metodologia de Paulo Freire vai além do ensino de habilidades para leitura, pois contribuí para que os indivíduos da classe popular se apropriem da História de seu grupo e sejam instrumentos político para sua própria libertação e de seu grupo social.

Ademais, é preciso romper com as práticas tradicionais herdeiras da razão Apodítica dentro da Historiografia e com mais rigor no Ensino de História da educação básica, uma vez os avanços nesse nível de Ensino são mais lentos que na academia. É claro que essa ruptura não acontecerá de maneira rápida, uma vez que os métodos críticos ainda não é um elemento abrangente às práticas de historiográficas, assim processos didáticos dialógicos e problematizadores ainda não são comuns ao Ensino de História, sobretudo no nível básico de Ensino.

Há de se dizer, também, que a formação de professores historiadores cientes de que seu papel nos processos de ensino/aprendizagem será fundamental para a transformação das práticas de aquisição do conhecimento histórico, pois mesmo as aulas inspirada pelo modelo apodítico, se existir abertura ao diálogo, funcionarão como instrumento para a aquisição da aprendizagem significativa e construção da autonomia e consciência histórica.

Todavia, para que isso aconteça, é preciso à formação de professores abertos ao diálogo e críticos quanto as suas práticas ensino e que não estejam inconscientemente vinculados aos mecanismos de reprodução da estrutura vigente na sociedade capitalista.

Contudo, o fracasso das pretensões de “progresso” para a humanidade, difundidas desde o iluminismo, colocou na pauta das discussões a razão apodítica e os métodos pedagógicos inspirados nesse modelo de racionalidade, uma vez que a emergência do presente tem pautado a vida das pessoas.

Por esse motivo, a razão apodítica passou a ser criticada quando era utilizada para construir argumentos que se referissem as ações dos homens, especialmente após a virada linguística. Walter Benjamin (2011) foi crítico assíduo dos usos da razão apodítica no conhecimento histórico e na Filosofia. Referindo-se a didática do conhecimento filosófico, afirmou que:

A doutrina filosófica funda-se na codificação histórica. Ela não pode ser invocada *more geometrico*. Quanto mais claramente a matemática demonstra que a eliminação total do problema da representação reivindicada por qualquer sistema didático eficaz é o sinal do conhecimento genuíno, mais decisivamente ela renuncia àquela esfera da verdade visada pela linguagem. A dimensão metodológica dos projetos filosóficos não se incorpora à sua estrutura didática. Isto significa, apenas, que um esoterismo é inerente a tais projetos, que eles não podem descartar, que estão proibidos de negar e do qual não podem vangloriar-se sem riscos (BENJAMIM, 2011, p. 15).

A partir das reflexões de Walter Benjamin (2012) percebe-se que o modelo de racionalidade apodítico quando é usado como instrumento da consecução do conhecimento histórico inviabilizava a construção da consciência histórica pela classe oprimida, porque se tornou um mecanismo para a tessitura da História numa perspectiva da classe dominante, por isso ele acusou os pensadores filiados a corrente metodológica historicista de empatia às elites dominantes (BENJAMIN, 2012).

As reflexões de Benjamin indicam que o uso da razão apodítica nos processos de aquisição do conhecimento histórico conduz a classe oprimida a uma empatia com a ordem social, é possível que as práticas educativas oriundas dessa forma de racionalidade dificultem a construção da consciência histórica, conseqüentemente, consciência de classe. Já que só é possível a percepção da condição de classe se o indivíduo compreender sua condição histórica, sendo esses elementos necessários a autonomia da classe oprimida.

Sobre isso, Benjamin (2016) explica que,

um saber sem acesso à praxis e que nada podia ensinar ao proletariado sobre a sua situação de classe era inofensivo para os seus opressores. Isso se aplica especialmente ao saber das “ciências do espírito”. Era um saber muito afastado da economia, e mantinha-se invulnerável às suas transformações. Os agentes desse saber limitavam-se a “estimular” através do seu uso, a “oferecer alternativas”, a “interessar” (BENJAMIN, 2016,, p. 133).

Há de se dizer que existe uma relação intrínseca entre saber e experiência, uma vez que, a prática conduz a experiência. Nesse caso, o saber demonstrativo impossibilita percepção do mundo e, no caso da classe oprimida, esse processo desvincula-os dos ambientes que permitem a aquisição e produção do saber, impedindo a formação de pessoas conscientes de seu protagonismo histórico. Já que o conhecimento que lhes é transmitido não tem relação com a realidade social que está inserida, assim, ampliam-se o desinteresse para com os ambientes formais de aprendizagem.

Ademais, os argumentos de Prestes (1996) sugerem que a razão, unicamente, não é o instrumento que solucione a multiplicidade de problemáticas que envolvem questão do ensino na atualidade. Assim como, a razão, por si só, não solucionará os problemas que envolvem a humanidade, como pretendiam os pensadores do século XVIII:

A razão não é mais aquela anunciada no século XVIII, desconhecadora de seus próprios limites, que se formulou pretenciosamente e que julgou produzir toda a verdade. As múltiplas dimensões da razão reveladas no processo histórico trazem para a educação novos questionamentos” (PRESTES, 1996, p. 11).

Por isso, ela sugere que a “chamada crise da educação está diretamente vinculada à crise da modernidade e a escola, enquanto um fragmento dessa racionalidade, traz em si sua marca e suas fissuras” (PRESTES, 1996, p. 11), isto é, a racionalidade da educação, inspirada por esse modelo de razão científica da modernidade, perdeu-se de sua função principal, ou seja, formação humana em suas dimensões: logos, phatos e ethos. E, ainda mais grave, impossibilita a formação da consciência histórica empática às questões que envolvem a classe oprimida: mas como superar a razão apodítica nas estratégias de Ensino para a História?

Neste texto, são apresentados como estratégias metodológicas, que talvez possam ser explorados para superar a razão apodítica no Ensino de História: a educação dialógica na perspectiva de Paulo Freire e uma educação pautada pela sensibilização emocional.

3 APONTAMENTOS À SUPERACÃO DA RAZÃO APODÍTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A título de conclusão podemos dizer que Walter Benjamin propôs que uma das alternativas para a superação da racionalidade apodítica, sobretudo nas ciências humanas, é o “espírito da linguagem”, pois ele “penetra tão fundo na trama da nossa existência que nos torna para sempre mais ricos ou mais pobres em quadros, imagens, descobertas” (BENJAMIN,, 2012, p. 67).

E, Paulo Freire (1996) enxergou na linguagem um caminho para superação dos métodos tradicionais nas práticas educativas. Segundo ele, “a invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 30).

Ele insiste ainda que, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 86). Nesse caso, a dialética, para ele, apresenta-se como instrumento alternativo a demonstração que, ainda persiste como método principal nas práticas de ensino inspiradas pelo método apodítico, ou seja,, o método dialógico é uma estratégia de ensino visando a superação da racionalidade apodítica.

Ao propor um diálogo entre as visões de Walter Benjamin e Paulo Freire se pode estabelecer uma relação entre os processos didáticos e os sentimentos e emoções. Para isso é preciso entender que há muito tempo David Hume já havia afirmado que “a razão é, e só pode ser, escrava das paixões; só pode pretender ao papel de as servir e obedecer a elas”, ou seja, somente através das paixões que se pode desenvolver as necessidades que motivarão a nossa atuação no mundo (HUME apud MARTINS, 2004, p. 75).

Nesse sentido, a perspectiva de David Hume torna-se primordial ao processo educativo, à medida que as emoções são a “força motriz” que orienta o ser humano para a aquisição do saber, sobretudo, somente se compreender que o amor pelo conhecimento nos impulsiona à apropriação do saber.

Por isso, a ideia do pensador Herman Horse usada pelo professor Carlos Rodrigues Brandão para falar sobre o que é educação, diz “é o processo externo de adaptação superior do ser humano, física e mentalmente desenvolvido, livre

e consciente, a Deus, tal como se manifesta no meio intelectual, emocional e evolutivo do homem”. (HORSE apud BRANDÃO, 2013, p. 28), ou seja, não há como desvincular razão e emoção quando se pretende estimular a construção da consciência histórica e a redenção dos oprimidos.

Portanto, os argumentos apresentados como conclusivos são sugestões para a superação da razão apodítica no Ensino de História e minimizar os efeitos da catástrofe denunciada por Walter Benjamin (2016), mas não foram discutidos com atenção que deveriam uma vez que não era o intuito do texto e podem ser frutos de futuras reflexões.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burringo. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2005.

AGUIAR, Marcelo Souza. Razão e modernidade. Revista CEJ, Brasília, Ano XV, n. 54, p. 73-79, jul./set. 2011

BENJAMIN, Walter. O anjo da História. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BENJAMIN, Walter. ORIGEM DO DRAMA BARROCO ALEMÃO. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BENJAMIN, Walter. O anjo da História. Trad. João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvin, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 57ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CARVALHO, Maria Elizete de Guimarães. Quando a leitura do mundo precede a leitura da palavra: Angicoss, 1963, o testemunho da memória. In: PINHHEIRO, Antonio Carlos; CURY, Cláudia, Engler. Histórias da Educação na Paraíba: lembrar e comemorar João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

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

IOHANNIS, Amos Comenius. Didática magna. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Fund. CalousteGulbenkian, 2001. E-Bok. Disponível em <<http://www.eboksbrasil.org/adobebok/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2024.

JÖRN, Rösen. Razão histórica: teórica da história: fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília Editora Universidade de Brasília, 2001.

MARSILLAC, Narbal de. Racionalidade retórica e argumentativa. Princípios. Natal: v.18, n.30, jul - dez. 2011.

MARTINS, José Maria. A lógica das emoções necessária e na vida. Petrópolis: vozes, 2004.

PRESTES, Nadja Mara Herman. Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

REALE, Giovanni. Metafísica de Aristóteles – volumes 1, 2 e 3. São Paulo: Loyola, 2002.

ROHDEN, Luiz. Racionalidade retórica, uma linguagem filosófico-hermenêutica em Aristóteles. Síntese Nova Fase, Belo Horizonte: v. 25, n. 81, 1998.

SANTOS, Deibson Joaquim dos. A função da história ou a redenção dos oprimidos: inferências das “teses sobre o conceito de história de W. Benjamin” à cultura historiográfica. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, UFPB, 2019.

SANTOS, Deibson Joaquim; Azevedo, Edmilson Alves de. Críticas ao Historicismo e racionalidade apodítica nas Teses sobre o conceito de história de Walter Benjamin. Problemata, João Pessoa: v. 9. N. 2, 2018.

SIGNIFICADOS. Significado de Razão. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/razao>>

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.014

A CIDADANIA NA FORMAÇÃO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Janaina Andretta Dieder¹
Norberto Kuhn Junior²

RESUMO

O estudo busca realizar algumas reflexões sobre a cidadania na formação escolar na sociedade brasileira. Importante salientar que a cidadania entendida no âmbito da escola, na presente pesquisa, compreende pensá-la além das formas clássicas pesquisadas que a entendem como a participação política que constitui o cidadão como um sujeito de direitos e deveres, mas sim um cidadão que se constitui a cada dia com os elementos que os cercam, permeados por atitudes, valores, postura, posicionamento, reflexão, criticidade, autonomia e tantas outras características subjetivas e sem fórmulas prontas, que se moldam no dia a dia. Portanto, a escola cumpre seu papel social ao permitir que o aluno construa a sua cidadania e seus ideais a partir das diversas áreas estudadas, por meio da reflexão e crítica do cotidiano. Realizado por meio de revisão bibliográfica, utilizando-se as contribuições de autores que tematizam a cidadania na escola e dois estudiosos da sociedade: Norbert Lechner e suas contribuições sobre a fragmentação e desintegração que cada vez mais aumenta a população excluída, aumentando também a desigualdade a acessos e direitos, questões importantes para a formação da cidadania. E Jessé Souza, colaborando no sentido de superar conceitos naturalizados, fazendo uma leitura da realidade social, da relação estado-sociedade, onde o estado se apresenta a favor do mercado, contribuindo na permanência da desigualdade e da ideologia do mérito que tende a naturalizar valores, o que impacta negativamente na educação

1 Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale - RS, janaina.dieder@gmail.com.

2 Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - RS, nkjunior@feevale.br.

brasileira. Apresentamos e dialogamos também com alguns exemplos atuais para contextualizar o período pelo qual passamos. Por fim, trazemos algumas questões para refletir sobre o futuro, no sentido de que não podemos desistir das melhorias, já que as mudanças são geracionais e os efeitos são sentidos com o tempo.

Palavras-chave: Cidadania, Formação, Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca realizar algumas reflexões sobre a cidadania na formação escolar na sociedade brasileira, utilizando-se as contribuições de dois estudiosos da sociedade: Norbert Lechner (1993) e Jessé Souza (2015). O estudo foi realizado por meio de revisão bibliográfica, empregando esses autores e outros que tematizam a cidadania na escola, como Rifiotis (2006), Dubet (2011), Trevisan (2009) e Maia e Pereira (2014). A pesquisa inicia apresentando e contextualizando questões de fundo, conforme Lechner (1993). Em seguida apresenta as contribuições de Souza (2015) acerca da sociedade brasileira, onde o Estado se apresenta a favor do mercado, o que impacta negativamente na educação brasileira, focando-se no aspecto quantitativo, ou seja, apenas inserir os alunos na escola sem se preocupar com a qualidade da educação, tornando os alunos apenas reprodutores e não críticos, bem como a crescente redução de investimentos na educação, que nos leva a um retrocesso. Como exemplo concreto desse retrocesso, ocorrido em abril de 2018, temos o corte de várias disciplinas antes obrigatórias no Ensino Médio, como a Filosofia e a Sociologia, servindo também aos interesses do mercado, pois “para quem estudantes pobres devem aprender apenas o essencial em Português e Matemática, para servirem com mais subserviência aos grandes patrões. Nem pensar em pobre aprender a pensar”. Esses movimentos que ocorrem cada vez com mais frequência na sociedade brasileira advêm por meio da existência de conceitos naturalizados, nos quais Souza (2015) nos propõe superá-los, refletindo sobre o papel social da escola e seu futuro, buscando não desistir das melhorias, uma vez que as mudanças são geracionais e os efeitos são sentidos com o tempo.

CIDADANIA NA ESCOLA

A cidadania é um conceito subjetivo e pode ter diversos significados. No que diz respeito à cidadania, de forma geral, trago uma afirmação de Dubet (2011, p. 289) à qual compartilho: “o mais irritante, no tema da cidadania, é o seu caráter encantatório e vago”, já que o discurso sobre cidadania entrou na ordem do dia e é utilizado muitas vezes sem se compreender seu significado.

Nesse sentido, Dubet (2011) assinala que a cidadania não é apenas uma e que é necessário compreender que ela varia de acordo com os períodos, os locais e as tradições, portanto, a cidadania é heterogênea, abrangendo diver-

sas perspectivas mais ou menos conflitantes entre si. A cidadania é considerada como “algo vivo e constantemente passível de transformação e mudança”, sendo “impossível de ser mensurada através de um medidor universal”, pois ela seria “uma ideia, uma construção social, um conjunto de comportamentos que caracterizariam o cidadão” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 138). Para Maia e Pereira (2014, p. 623):

A questão é que a cidadania não deve ser vista apenas como um *status* que se conquista após a passagem por determinadas experiências, mas como um processo de legitimação de formas de ser e fazer que desde sempre cada indivíduo exercita ao longo de sua trajetória de vida, em um movimento de autorreflexão permanente.

Isto é, a cidadania pensada para além da participação política que constitui o cidadão como um sujeito de direitos e deveres, sendo assim, um indivíduo que se constitui a cada dia com os elementos que o cercam, permeados por atitudes, valores, postura, responsabilidade, posicionamento, reflexão, criticidade e tantas outras características subjetivas, que são construídas e moldadas no cotidiano. E é esse sujeito e essa cidadania que se busca desenvolver e promover no contexto escolar, sem engessar ou colocar o aluno em um modelo fixo, permitindo que esse aluno construa a sua cidadania a partir das diversas áreas estudadas na escola, por meio da reflexão e crítica do cotidiano. Portanto, é importante compreendermos o contexto em que a escola e seus alunos estão inseridos, tensionando as práticas, fazendo com que docentes e discentes reflitam sobre as mesmas, e tenham a capacidade de se expressar, se posicionar, agir e colaborar em sua comunidade ou onde seja necessário. Ou seja, valorizar as formas pelas quais a “cidadania é construída na prática pelos jovens em seus mais variados aspectos do dia a dia e pensar como otimizar as condições de exercício dessa cidadania para se ter uma sociedade cada vez mais democrática” (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629). Portanto, a cidadania pode e deve ser trabalhada na escola para além do espaço da sala de aula, das disciplinas e conteúdos didáticos, abrangendo todo o cotidiano escolar, ou seja, desde o momento em que o aluno entra nesse ambiente e seu convívio, o recreio, os corredores, as relações sociais e afetivas, a organização do lugar com suas regras e normas, e tudo que fizer parte desse contexto.

Nesse sentido, cabe ressaltar que no final da década de 80, surgiu no Brasil o que é chamado hoje de Escola Cidadã, conceito criado e idealizado por

Paulo Freire, uma escola que forma para e pela cidadania (GADOTTI, 2000). A escola está inserida no interior da sociedade, com uma via de mão dupla, ou seja, influencia e é influenciada por ela, portanto, a escola não é inútil para a transformação social (CORTELLA, 2011). Nesse sentido, a educação não é uma “atividade socialmente neutra, estando envolvida no conjunto da atividade política de uma estrutura social e, assim, o educador é um profissional politicamente comprometido (com consciência disso ou não)” (CORTELLA, 2011, p. 113).

Portanto, a escola tem papel crucial na cidadania e democracia, buscando incluir e tratar com equidade todos os envolvidos. Uma vez que a “cidadania está estreitamente correlacionada com a luta pelos direitos humanos, com a emancipação humana e com o progresso democrático” (CABRAL JÚNIOR, 2018, p. 71-72).

Através da leitura dos documentos que balizam a educação nacional percebemos, então, que a escola tem como função social formar cidadãos, para que exerçam sua cidadania. Entretanto, com o uso recorrente do termo, a “cidadania” foi apropriada com sentido e significado muito diferentes, sendo vulgarizada nos últimos anos (GADOTTI, 2000). Percebemos, assim, que a cidadania é “almejada e se tornou, por vezes, banalizada e incompreendida” de seu significado (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

Diversos documentos abordam a cidadania, a começar pela Constituição Federal (Brasil, 1988), entrando-se mais especificamente no campo educacional, encontramos: Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (EDH). Portanto, a partir de 1988 a palavra “Cidadão” entrou nos “discursos políticos, nos documentos oficiais dos governos, nas propostas do terceiro setor, no discurso da mídia e da maioria dos brasileiros” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 136). A cidadania é entendida como possibilidade efetiva de participação, de todos os indivíduos, nos diversos âmbitos da sociedade, contudo, “não é raro que um dado termo acabe perdendo grande parte, quando não todo”, de seu significado “se exaustivamente usado e repetido” (FERREIRA; CASTELLANI FILHO, 2012, p. 137).

Diante disso, a escola se consagrou como um espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização de valores fundamentais sejam eles individuais ou sociais (MARTINS; MOGARRO, 2010). Ou seja, educar para a cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas

de resgatar características que são genuinamente humanas” (TREVISAN, 2009, p. 107). Apesar de a formação da/para a cidadania ser um dos princípios presentes na elaboração das propostas pedagógicas da maioria das escolas, ainda se averigua resistências na concretização de práticas pedagógicas e organizacionais que os executem de fato, saindo apenas do discurso (LEÃO; SANTOS, 2018).

Portanto, a cidadania enquanto prática pedagógica deve ultrapassar os limites das disciplinas, não sendo apenas mais um tema a ser ensinado, mas sim se constituir como o “exercício de atores concretos face às suas demandas no espaço público” (LEÃO; SANTOS, 2018, p. 793). Ou seja, continuar e aprimorar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar (MARTINS; MOGARRO, 2010), considerando a viabilidade da interação entre as diversas áreas do conhecimento para, assim, instruir os sujeitos para compreender e intervir na realidade (BRASIL, 2013b). É importante que essa interação seja problematizadora, causadora de conhecimento e conteúdos em conformidade com as pautas e demandas da sociedade.

Essas demandas da sociedade se apresentam em determinados paradoxos ou desafios, que justificam a educação da/para a cidadania, como propõe Martins e Mogarro (2010, p. 191): através da necessidade de nos “relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogêneo [sic], ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e colectiva [sic]”; as ilimitadas possibilidades que as novas tecnologias da informação nos proporcionam, permitindo “eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais”, além da facilidade de acesso a muitas informações, ao mesmo tempo em que se verifica dificuldade em discernir as fontes, processar e compreender; e o “ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas”, como o tráfico de seres humanos, a violência doméstica, a xenofobia e conflitos armados, “em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar”.

Assim sendo, trabalhar, problematizar e refletir sobre essas e tantas outras questões que constituem o cotidiano dos alunos na escola é de extrema importância para se promover a educação da/para a cidadania. Em estudo de Dieder (2022), a autora conclui que as

metodologias ativas e colaborativas são mais sensíveis, propícias e contribuem para o desenvolvimento e formação da cidadania, pensando em um sujeito crítico, reflexivo, criativo, com empatia, sensibilidade, autonomia, dentre outras características. O trabalho inter e multidisciplinar proposto por essa metodologia nos provocam a pensar “fora da caixa”, ultrapassar os limites de nossa disciplina enquanto componente curricular e abraçar propostas que abarquem questões maiores, através de atividades de resolução de conflitos, colocando o aluno como central no processo, permeado por muito diálogo entre todas as partes envolvidas. Esse método faz com que os alunos comecem a realizar conexões e ter entendimento do contexto macro no qual estão inseridos, podendo se conscientizar, refletir, criticar e pensar em soluções para intervir na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procurando esboçar a questão central que todas as sociedades modernas enfrentam, Norbert Lechner (1993) sugere que o nosso tempo “está marcado por uma grande tensão: o duplo processo de globalização e de fragmentação”. O processo de globalização econômica ocorre através da internacionalização do mercado. Contudo, para além disso, os padrões e expectativas de consumo também são globalizados, bem como o “quadro normativo da ação política: os direitos humanos, a igualdade de gênero, a defesa do meio ambiente, a luta contra a pobreza extrema e a democracia” (LECHNER, 1993, p. 241). Mas, por outro lado, observamos uma tendência à fragmentação, acentuando a segmentação econômica entre os países e, sobretudo, uma forte desintegração no interior de cada país, uma fragmentação social que “aumenta a distância social entre diferentes setores dentro de uma mesma cidade” (LECHNER, 1993, p. 241).

Essa fragmentação não somente aumenta o número de pobres, mas dificulta “mecanismos de mobilidade e ascensão social” (LECHNER, 1993, p. 242). E a desigualdade extrapola a economia, atingindo o campo de acesso a direitos, fundamentais para o “ser cidadão”, que pode e deve ser promovido também e especialmente através da educação, pois é por meio dela que podemos contribuir na formação de sujeitos protagonistas, conforme propõe Rifiotis (2006).

Assim, a existência de jovens fora da escola já denuncia uma sociedade desigual e excludente. Rifiotis (2006) sugere pensar em sujeitos de direitos, ou seja, “um sujeito social que se apropria e re-significa seus direitos de modos específicos e contingentes relativamente ao campo de possibilidades a partir das

quais ele organiza sua ação” (RIFIOTIS, 2006, p. 240) e pratica, então, o exercício da cidadania. Refletindo no âmbito escolar, é importante levar a discussão para um enfoque vivencial dos sujeitos sociais, através de uma contínua autor-reflexão de nosso contexto, dilemas e contradições. Sobretudo nesse momento onde as posições políticas estão polarizadas, necessita-se de muita reflexão. O assassinato da vereadora Marielle Franco, acontecido em março de 2018, e as distorções sobre o caso apontam a urgência das escolas refletirem e formarem na perspectiva dos direitos humanos.

Essa “repressão violenta da polícia aos mais fracos, aos estudantes, aos manifestantes e aos movimentos sociais” do atual governo se apresenta como uma “fórmula para solucionar os problemas políticos, econômicos e sociais da atual sociedade brasileira, tentando inculcar a ideia de que para se conseguir um futuro melhor, isto é, o progresso, precisamos da ordem” (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.). Entretanto, vale lembrar que “em nome da ordem pessoas foram torturadas, assassinadas, fecharam sindicatos, reprimiram estudantes, impuseram a censura” durante o período da ditadura militar (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.). De acordo com as autoras

A democracia foi duramente usurpada com o recente golpe e como consequência podemos já vislumbrar uma forte repressão de um pseudo-governo que prioriza uma concepção de ordem que está sendo implementada na tentativa de restaurar a velha ordem, trazendo de volta o ufanismo da ditadura que denotaria a ideia de conservadorismo na ordem cultural e política e repressão, na ordem social (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.).

Diante desses fatos, urge, portanto, um espaço onde o sujeito de direitos possa colaborar na recuperação do protagonismo, na construção cotidiana de uma cultura dos direitos humanos, na sua modificação num valor ético que se desdobre em todos os âmbitos da vivência social (RIFIOTIS, 2006).

Entretanto, como conseguir isso se estamos, segundo Souza (2015), afetados pela desigualdade e pela ideologia do mérito que tende a naturalizar valores ligados a “grande ilusão”, de que com esforço todos nós vamos obter sucesso, culpando aquele que não “venceu”, porque não se “esforçou”? Nesse sentido, Souza (2015) contribui buscando superar conceitos naturalizados, fazendo uma leitura da realidade social e da relação estado-sociedade, onde o Estado se apresenta a favor do mercado, impactando negativamente na educação brasileira, pois está calcada nessa ideologia meritocrática e na desigualdade.

Diante disso, cabe destacar o que aponta Nóvoa (2013) sobre a formação da escola: em plano internacional a escola foi concebida pelo cristianismo e desenvolvida pelo capitalismo. Fato que deve ser refletido e ecoa também sobre a história da educação brasileira, como aponta Souza (2015), que o Estado está a favor do mercado, por vezes não se preocupando de fato com o papel social da escola. Nesse sentido, vale ressaltar também que a cidadania na história da educação nacional se desloca de acordo com os interesses políticos e momentos históricos, demarcando-se também como um campo de disputas (DUBET, 2011), que acaba por promover os conceitos já naturalizados de forma irrefletida. “E sob o capitalismo, a escola, sobretudo, o currículo escolar, representam um excelente meio para divulgar e inculcar valores desejáveis, contribuindo para abrandar as mentes” (GOMIDE; JACOMELI, 2017, n. p.).

Outro ponto que Souza (2015, p. 20-21) traz e não pode ser ignorado é sobre o racismo “cultural” e “científico” que nossa sociedade “sofre”, uma vez que as sociedades do “Atlântico Norte” são consideradas “superiores”, pois seriam detentoras de certo “estoque cultural”. Essas diferenças são de “essência”, insinuando uma noção de “sociedade superior”, bem como a de “indivíduos superiores” dos que a compõem, no sentido moral do termo (SOUZA, 2015, p. 20-21). Esse “racismo cultural” foi fundamentado cientificamente por uma leitura um tanto equivocada das teses de Weber sobre a “Ética Protestante”. Assim, esse “racismo cultural” amplamente justificado por argumentos “científicos” acaba se tornando naturalizado e aceito, em todas as instâncias, inclusive no ambiente escolar e de formação dos alunos.

Esse “racismo cultural” desdobra-se, por exemplo na ideologia meritocrática. No entanto, essa perspectiva e discursividade meritocrática não consegue perceber que é impossível o exercício da meritocracia em uma sociedade tão profundamente marcada pela desigualdade, já que os sujeitos não partem de um mesmo lugar e não possuem as mesmas possibilidades e acessos. A família e a escola como instituições basilares da conformação do sujeito à sociedade são os pilares em que se erguem as possibilidades de sucesso ou não de cada sujeito. No sentido bourdiano, constitui-se, portanto, de práticas pré-reflexivas do sujeito e que não dependem dele. Cabe trazer aqui o exemplo de Dorival, ex-catador de lixo que concluiu o doutorado na UFSC: “Para Dorival, além da vontade e o incentivo da mãe, outros fatores ajudaram a chegar até aqui. O fator determinante, segundo ele, foram as oportunidades e incentivos do governo” (BAZZO, 2018, n. p.). Além disso, Dorival contribui

Meritocracia pra mim não funciona, porque é uma batalha, é uma disputa muito desleal. Você acha que eu, um menino que veio do lixão, vou estar em igualdade com outro menino que não precisava trabalhar, que só estudava, que podia fazer uma escola de idiomas? É desleal, a força de vontade não faz tudo. Pra mim foi uma soma de fatores, mas foi só com os programas sociais que eu consegui voltar a estudar, porque não precisava trabalhar no lixão o dia todo.

Assim, no ambiente escolar e, até antes disso, no seio familiar, os filhos são educados para serem disciplinados, pois senão não terão sucesso nem na escola nem no mercado capitalista competitivo mais tarde. E quem exige isso de nós é o “mercado capitalista competitivo, que impõe alto grau de disciplina e autocontrole para todo trabalho bem-sucedido” (SOUZA, 2015, p. 41). E é assim que, sem perceber, as

instituições nos moldam e comandam nossas escolhas aparentemente mais íntimas. Com isso em mente, podemos criticar o “culturalismo brasileiro”, ainda hoje dominante não só no senso comum das pessoas leigas em relação ao complexo funcionamento da sociedade, mas também em todas as universidades do país (SOUZA, 2015, p. 41).

Educar para a cidadania poderia promover uma ruptura com esse “culturalismo”. Aqui, cidadania tem um sentido de busca pela igualdade de condições. O desafio é grande, já que a maioria dos professores possui essa mesma concepção naturalizada, adquirida durante sua trajetória de vida e formação, culpabilizando, na maior parte do tempo, os alunos, vítimas dessa sociedade fragmentada e desigual como nos trouxe Lechner (1993).

É importante salientar que o problema não é apenas decorrente da dimensão econômica, mas sim da reprodução simbólica do capitalismo, que gera mecanismos classificatórios e, portanto, excludentes, em qualquer contexto capitalista; sendo esse um problema também das teorias globais (SOUZA, 2015). Além disso, Souza (2015) aponta para a violência simbólica ocasionada através da ideologia meritocrática tanto na relação entre países como na explicação das desigualdades sociais dentro de um país. Retomando que os países centrais são vistos como virtuosos e os periféricos como corruptos (SOUZA, 2015). Para o autor, esses são os pontos estruturais que revelam o fundamento da divisão de classes de qualquer sociedade capitalista. Portanto, é a formação escolar e a

herança familiar que garantem a reprodução da classe média, já que as classes sem acesso a isso se destinarão ao “trabalho manual” (SOUZA, 2015).

Essas desigualdades sociais são “naturalizadas” e legitimadas, tornando-se uma violência simbólica que possui como operador legitimador a “ideologia da meritocracia” (SOUZA, 2015). Desta forma, a meritocracia suscita a percepção de que a diferença entre sujeitos está no registro das diferenças dos talentos inatos, criando, portanto, a “ilusão de que não existe luta de classes” (SOUZA, 2015, p. 156). É o que se percebe nas escolas, quando professores julgam alunos por não quererem aprender ou por “escolherem seguir nesse caminho ruim, que escolhessem ser pobres, sem perspectivas” (visões naturalizadas), como se todos partissem dos mesmos lugares, tivessem as mesmas oportunidades e cargas históricas. Nesse sentido, a culpa é daquele que não “venceu”, porque não se “esforçou”, pois, como afirma Souza (2015), essa lógica da meritocracia permite que as classes economicamente mais privilegiadas continuem a explorar e a humilhar sem se sentirem culpadas. Entretanto, é importante ressaltar que os professores também são formados a partir desse entendimento meritocrático (típico da intelectualidade brasileira e do senso comum das elites amplamente midiático) e, portanto, a maioria dos docentes acaba por naturalizar justamente essa lógica meritocrática em seus discursos e práticas.

Para Souza (2015), é necessário revelar essa lógica moral em que se ancoram as instituições e, por conseguinte, suas ações e suas políticas. Vivemos em uma sociedade em que a lógica moral está ligada a “quantidade”, no caso, o dinheiro que nos guia nesse mundo capitalista, em detrimento da “qualidade”, ou seja, dos valores que nos conduzem na vida cotidiana. Assim, os valores tendem a serem percebidos como exercendo um papel secundário ou, pior, nem serem percebidos. São esses valores que nos formam como cidadãos, que devem ser também trabalhados na escola, já que educar para cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas de resgatar características que são genuinamente humanas” (TREVISAN, 2009, p. 107). Entretanto, o que se percebe é uma lógica alinhada aos interesses do mercado e incorporada pelos sujeitos “como disciplina, autocontrole e pensamento prospectivo” (SOUZA, 2015, p. 185), pois, sem isso não há sucesso, ou seja, “para se conseguir um futuro melhor, isto é, o progresso, precisamos da ordem”, de sujeitos disciplinados e regrados (GOMIDE; JACOMELLI, 2017, n. p.), permitindo, portanto, a reprodução simbólica e cultu-

ral do capitalismo. O sucesso, por conseguinte, ficou ligado a quantidade de dinheiro, a uma posição social, etc.

Por outro lado, o que se percebe é que a sociedade, e todos nós de alguma forma despreza “quem não é ‘disciplinado’, autocontrolado, e que não incorporou na sua economia emocional aquelas qualidades emocionais e psíquicas que formam o ‘cidadão digno’ e o ‘trabalhador útil’”, pois isso já está naturalizado (SOUZA, 2015, p. 202). Nesse sentido, percebe-se o sujeito sendo composto pelos seguintes capitais: “o econômico, o cultural e o social. Os dois primeiros são nas sociedades modernas, os mais importantes” (SOUZA, 2015, p. 227). Desta forma, necessita-se de um grande esforço para superar esses conceitos naturalizados, legitimados e reproduzidos por nós.

Nesse sentido, a família tem papel fundamental na constituição do capital cultural, já que as famílias de classe média conseguem se reproduzir enquanto classe a partir do tempo que conseguem “comprar” para seus filhos estudarem e terem um conhecimento, e gostos, mais sofisticado. “No caso da ‘ralé’, a carência e o abandono são tamanhos que a questão principal é a da ausência – em maior ou menor medida – dos próprios pressupostos indispensáveis ao aprendizado do papel social de ‘produtor útil’ no contexto da economia competitiva” (SOUZA, 2015, p. 232). Realidade muito presente nas escolas de rede pública, onde muitos alunos largam os estudos para se tornarem um “produtor útil”, principalmente quando essa escola não consegue imprimir um sentido e significado na vida desses alunos.

Além disso, a “ralé” executa trabalhos que “poupam tempo” para as classes alta e média. Assim, liberando essas classes para terem tempo para investir no seu capital cultural e social, aumentando cada vez mais a desigualdade. “As classes populares não são apenas despossuídas dos capitais que pré-decidem a hierarquia social. Paira sobre elas também o fantasma de sua incapacidade de ‘ser gente’ e o estigma de ser ‘indigno’” (SOUZA, 2015, p. 235). Ocasionalmente em certo “medo” e receio de buscar outro lugar e espaço na sociedade, aceitando e sendo coagido a permanecer onde está. De acordo com Rifiotis (2006, p. 234) existe entre nós um “discurso domesticado para ver um sujeito-vítima, espectador da sua condição, deixando para segundo plano o sujeito-agente”, ou seja, um sujeito que crê e continua com a lógica naturalizada.

Para Souza (2015, p. 241), “a classe média é a classe da ‘meritocracia’ por excelência, retirando dessa falácia sua ‘dignidade’ específica”, pois “é necessário tornar invisíveis todos os privilégios de nascimento que possibilitam, por exem-

plo, sua transformação no ‘milagre do mérito individual’”. Nesse sentido, a classe média se apresenta como agente revolucionário, já que são os “cidadãos de bem” em busca de um “Brasil melhor”, enquanto que os demais são ocultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, refletindo acerca da proposta de Souza (2015) de desnaturalizar alguns conceitos clássicos e superar esses conceitos, que por fim se tornam naturalizados, trabalhar com a cidadania no âmbito escolar significa ultrapassar a concepção conceitual naturalizada de escola, onde os alunos são esperados dentro de determinados modelos (o da classe média), que sentam, ouvem e aprendem, e os professores são os detentores do conhecimento. Entretanto, para que isso ocorra o professor também precisa ultrapassar a concepção meritocrática naturalizada de escola. A visão tradicional ainda está presente nas escolas, seja através da perspectiva conteudista, preocupada apenas com a inserção dos conteúdos escolares, ou pelas teorias curriculares críticas, baseadas na estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades. Entretanto, esses modelos não cabem mais no cenário atual, repleto de complexidade, de alunos que não são apenas espectadores e aprendizes, também ensinam, necessitam interagir e buscam mais que conteúdos, mas principalmente o sentido e significado do que aprendem.

Esse é o grande desafio do professor, desnaturalizar essa ideia de escola e aluno ideal, onde os que não se “encaixam” nos padrões de “bons alunos” são “jogados aos cantos” e ignorados enquanto sujeitos que tem o direito de aprender como todos. É preciso pensar a escola muito além de um recinto de aprendizagem de conteúdos, mas sim um local que forma pessoas para a vida, cidadãos. É imprescindível problematizar a escola, sua função e ampliar o olhar que se tem para ela, buscando seu papel principalmente social, de formação do cidadão, que é amparado pela legislação e pelos documentos que regem a educação nacional, mas que por vezes não é possível identificar na prática escolar.

Nossa sugestão é que a incorporação de reflexão cidadã ocorre por meio da valorização de experiências do cotidiano dos alunos antes ignoradas ou subvalorizadas pelo processo educacional ou pela oportunidade oferecida aos mesmos para “refletir sobre transformar continuamente seus processos identificatórios de acordo com as demandas contextuais por justiça e igualdade/diferença” que construímos a cidadania almejada, tornando esses alunos sujei-

tos protagonistas, emponderando-os frente aos dilemas educacionais e sociais (MAIA; PEREIRA, 2014, p. 629). Nesse sentido, Maia e Pereira (2014, p. 623) contribuem que a cidadania não precisa ser vista somente como um “status que se conquista após a passagem por determinadas experiências”, mas sim como um “processo de legitimação de formas de ser e fazer”. Ou seja, um exercício realizado ao longo de sua trajetória de vida, por meio da autorreflexão permanente (MAIA; PEREIRA, 2014). Não no sentido de engessar ou ensinar determinados modelos, mas sim de provocar a reflexão e a consciência crítica dos alunos.

Realizar um trabalho integrado que leve a formação do cidadão em meio a tantas dificuldades pressupõe uma entrega do docente, um envolvimento com a sociedade e com os alunos na qual a escola está inserida, implicando em um trabalho que ultrapasse as paredes dessa escola e, principalmente, de sua disciplina. Formar um cidadão presume a constituição de um projeto que abarque a escola como um todo, um trabalho inter e multidisciplinar, envolvendo alunos, pais, comunidade e corpo docente. Entretanto, a prática é delicada, os professores trabalham geralmente em mais de uma escola, tornando um encontro entre equipe diretiva, coordenação e docentes uma tarefa quase impossível. Além de que muitos preferem continuar no seu “quadrado”, apenas repassando os conhecimentos específicos de suas disciplinas, sem se envolver ou sequer aproximar essa prática à realidade e experiências dos alunos, buscando desenvolver o pensamento crítico, ou seja, formando cidadãos (RIFIOTIS, 2006).

Sabemos das dificuldades encontradas no cenário atual da educação, de desvalorização do ensino, do sentido da escola, dos docentes, entre outros. A educação tem uma estrutura que, infelizmente, fará força para não mudar, para seguir as lógicas meritocráticas que promovem a desigualdade e confortam determinados sujeitos, baseadas no capitalismo. Apesar disso, os docentes, enquanto agentes precisam aos poucos promover ações e movimentos no sentido da mudança, de desnaturalizar conceitos clássicos como propõe Souza (2015). Nesse sentido, podemos perceber alguns caminhos concretos que fornecem evidências de que ações de desnaturalização já estão sendo feitas, tais como: formações na área de acessibilidade, inclusão, direitos humanos e cidadania, pesquisas como essa e tantas outras, programas e projetos de extensão promovidos por Universidades, oportunidades e incentivos do governo (como apontados por Dorival), etc. Portanto, percebemos que é possível mudar, como nos mostram essas ações concretas. O caminho não é fácil, mas não podemos

desistir das melhorias, passo a passo, pois as mudanças são geracionais e os efeitos são sentidos com o tempo (SOUZA, 2015).

REFERÊNCIAS

BAZZO, D. Ex-catador de lixo conclui doutorado em Florianópolis. **Hora de Santa Catarina**, Florianópolis, 14 maio 2018. Disponível em: <<http://horadesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2018/05/ex-catador-de-lixo-conclui-doutorado-em-florianopolis-10338449.html>>. Acesso em: maio 2018.

BETTO, F. Atrasos na educação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 jan. 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/atrasos-na-educacao-brasileira-22347250>>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. LDB nacional [recurso eletrônico]: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.

CABRAL JÚNIOR, L. R. G. Função política da educação: a reforma do ensino médio como instrumento contra a cidadania. **Revista Direito e Liberdade**, v. 20, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2018.

CANÔNICO, M. A. Da Maré, vereadora fazia parte do 'bonde de intelectuais da favela'. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br>>.

folha.uol.com.br/cotidiano/2018/03/feminista-negra-e-cria-da-mare-quem-foi-a-vereadora-marielle-franco.shtml>. Acesso em: mar. 2018.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIEDER, J. A. **Cidadania na escola**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago., 2011.

ENSINO MÉDIO, "Pobres não devem estudar Filosofia e Sociologia para não se prejudicarem em Matemática e outras disciplinas". **Dever de Classe**, [S.l.] 16 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.deverdeclasse.org/l/urgente-para-cortar-disciplinas-golpistas-dizem-que-filosofia-e-sociologia-prejudicam-aprendizagem-da-matematica-por-estudantes-mais-pobres-saiba-mais-e-compartilhem/>>. Acesso em: abr. 2018.

FEEVALE, U. **Pesquisa e extensão**: Programas e Projetos Sociais. Universidade Feevale, Novo Hamburgo, abr. 2018. Disponível em: <<https://www.feevale.br/pesquisa-e-extensao/programas-e-projetos-sociais>>. Acesso em: abr. 2018.

FERREIRA, F. C.; CASTELLANI FILHO, L. Escola e Formação para a cidadania: qual o papel da Educação Física? **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 135-154, out./dez. 2012.

FREITAS, E. A qualidade da educação brasileira. **Brasil Escola**, [S.l.]. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm>>. Acesso em: mar. 2018.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. Educação para o progresso dentro da ordem: a formação da cidadania no Brasil autoritário. **Educere Et Educare**, vol. 13, n. p., Número Especial, Jul./Dez. 2017.

LEÃO, G.; SANTOS, T. N. A. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018.

LECHNER, Norbert. Estado, mercado e desenvolvimento na América Latina. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 28-29, p. 237-248, 1993.

MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

MARTINS, M. J. D.; MOGARRO, M. J. A educação para a cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 185-202, 2010.

RIFIOTIS, T. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, Editora Universitária, 2007, pp.231-244.

SOUZA, J. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

TREVISAN, I. **Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências**: trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Belém, 2009.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.015

ÉTICA: UMA FACETA OU NECESSIDADE ESTRATÉGICA PARA A GESTÃO ESCOLAR?

Edilene Teixeira da Silva¹
Natal Lânia Roque Fernandes²
Patrícia Ribeiro Feitosa Lima³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo estudar a ética como estratégia a ser utilizada no âmbito da gestão institucional para melhoria das relações interpessoais no espaço escolar. Acredita-se que a ética é um fenômeno existente e imprescindível para que as sociedades se organizem para atender as necessidades de convivência entre os indivíduos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e valorização humana. Apesar da dificuldade de implantação de uma cultura organizacional demarcada pelos valores éticos e morais dentro das organizações, a educação e a conscientização podem ser usadas como canal de promoção para levar o respeito, empatia, solidariedade e demais princípios éticos aos diversos sujeitos escolares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que aborda a história, os conceitos e valores que caracterizam a ética e a necessidade da sua aplicação para o aprimoramento das atividades exercidas por agentes que formam o ambiente escolar. A partir da literatura selecionada, consideramos a importância de se atentar aos relacionamentos interpessoais nas instituições escolares. É igualmente fundamental que a gestão escolar continue sendo orientada por princípios éticos e uma consciência moral, priorizando o bem-estar coletivo. Como a sociedade anseia por uma escola cidadã,

1 Mestranda pelo curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e tecnológica, do Programa em Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica- PROFEPT, do Instituto Federal em Educação do Ceará- IFCE. edilene.silva18@aluno.ifce.edu.br.

2 Doutora em Educação pelo curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. natallania@ifce.edu.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (SP). patriciafeitosa@ifce.edu.br

torna-se essencial envolver toda comunidade escolar, promovendo experiências democráticas e políticas no ambiente educacional.

Palavras-chave: Ética, Ética na gestão, Gestão escolar, Gestão.

INTRODUÇÃO

O mundo moderno é marcado pela evolução das tecnologias que aproximam as pessoas e os continentes, por meio das redes sociais que impactam as relações sociais e organizacionais, sejam essas relações em organizações de serviços, comerciais ou educacionais, públicas e/ou privadas. Estamos em uma era em que a informação é vista como um bem de valor imensurável e ultimamente as informações estão crescendo de forma exponencial, mudando o modo de viver das populações em todo o mundo. A *internet* acentuou e promoveu o aceleramento do processo de globalização, por meio das redes virtuais as pessoas mundialmente fazem parte de espaços onde os fatos acontecem e são informados simultaneamente.

No espaço virtual, as informações podem ser parte integrante no fortalecimento das relações humanas, como também causadoras de conflitos sociais e subjetivos, visto que as redes sociais estão aparentemente livres de sanções e as pessoas sentem-se mais à vontade para se expressarem da maneira que acham estar certas. É fato que aquilo que é postado nas redes sociais têm impacto sobre a sociedade, de forma que desde o início do século XXI, esta mudança tem sido alvo de estudo de alguns pesquisadores como Graeml (2004), que pontua o uso da *internet* como suporte social, pelo qual muitas vezes as pessoas deixam de se comunicar com pares que estão próximas a si, e buscam pessoas distantes, criando laços afetivos muitas vezes com outros que nunca viram, mas que sentem-se à vontade para criar vínculos, muitas vezes com pessoas sem valores positivos, sem noção de ética, oferecendo um certo risco, seja de forma emocional ou mesmo, físico e financeiro.

Nos espaços da *internet* o público que mais se identifica com a linguagem virtual são os jovens, esses são os que mais se relacionam com este tipo de linguagem, podendo serem influenciados positiva ou negativamente. Alguns jovens levados pela curiosidade ou necessidade buscam relacionamentos por meio das redes sociais e, se aventuram em sítios de pesquisas e de relacionamentos podendo se encontrar em situações embaraçosas, que muitas vezes não sabem como lidar; outros são atingidos pela virtualidade do tempo, tendo seu tempo humano e pedagógico modificados, onde tudo acontece ao mesmo tempo, podendo resultar no acúmulo de informação, muitas vezes sem aprofundamento. Tal fenômeno pode implicar em ausência de uma consciência ética nas relações com pessoas e consigo.

A escola como instituição social responsável em formar sujeitos, construir e socializar conhecimentos enfrenta as demandas advindas de diversos âmbitos sociais, culturais e econômicos e, portanto, é um dos espaços implicados com as mudanças no relacionamento humano observado neste século da virtualidade. Portanto, é importante que a escola tenha uma gestão comprometida com a formação ética de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar. Acredita-se, que a ética é um fenômeno existente e imprescindível nessas relações, para que a escola se organize para atender com excelência as suas necessidades, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e da valorização humana e suas relações.

Com base no exposto, o objetivo do presente estudo é refletir sobre a importância de uma gestão escolar fundamentada na consciência moral e na ética, e que seja conduzida por princípios e valores que visem o bem-estar do outro. Partimos do princípio que é importante dar maior atenção às mudanças e aos relacionamentos interpessoais nas instituições escolares, e que seja democratizado um conjunto de princípios e padrões éticos no ambiente escolar, pois, cada vez mais, a sociedade demanda uma escola cidadã, e para isto é importante envolver a comunidade escolar propiciando uma vivência democrática e política na escola.

Este trabalho se justifica por entendermos que a ética traz em seu bojo princípios que sustentam valores que são essenciais para nortear comportamentos e regras, visando a criação de um ambiente harmonioso e positivo, e por sentirmos necessidade de conscientização da sociedade em ser criteriosa ao receber, compartilhar informações e selecionar atitudes, com o intuito de contribuir para o bem-estar dos indivíduos ao seu redor; em particular no que tange o ambiente educacional, já que nesse ambiente encontram-se pessoas de várias idades, diversas culturas mas onde se converge o interesse em aprender. O aprendizado pode variar, interesses posteriores irão surgir, porém o interesse em se manter bem consigo e com a sociedade é o bem mais desejado.

METODOLOGIA

Para discutirmos a relação gestão escolar e ética realizamos uma pesquisa bibliográfica, pela qual selecionamos autores que contribuiriam para as reflexões propostas. A respeito da pesquisa bibliográfica, Severino (2013, p. 122), contribui conceituando:

A Pesquisa Bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes.

Com intuito de alcançar o objetivo do estudo, foi realizado um levantamento de autores que discutem ética, como também autores que discutem a relação ética e gestão escolar. Por fim, trabalhamos a partir das contribuições de autores tais como: Egg (2009), Chauí (2016) e Ramos (2012) para situarmos as reflexões filosóficas sobre ética; Souza (2020), Brown (2020) e Nalini (2015) que contribuíram para refletirmos sobre a relação ética, sociedade e campo profissional; Saviani (2003, 2018), Matos (2011) e Radaelli (2021), com os quais discutimos a relação entre gestão escolar e ética. As discussões foram realizadas a partir de duas sessões nas quais se estabeleceu as conexões entre os temas em estudo.

A ÉTICA NA SOCIEDADE

As normas estabelecidas para o comportamento humano tiveram início a partir da convivência dos primeiros indivíduos que se agrupavam em busca da sobrevivência. Essas normas compreendiam valores que tinham como princípios básicas condutas, que contribuíssem para facilitar na convivência entre os indivíduos. Esses princípios, geralmente, eram pautados nos hábitos de comportamentos instituídos pela sociedade da época em que viviam. Esses hábitos deveriam contribuir para possibilitar a facilidade na caça, ou seja, mais possibilidade de alimentos, e maneiras de se protegerem, trazendo mais segurança à comunidade. Para isso era necessário que os códigos adquiridos fossem conservados entre os grupos que os criaram instintivamente como forma de conservar a vida humana com os mais primitivos sentimentos. Ramos (2012) contribui afirmando que a Grécia é o berço da ética e que esta nasceu praticamente no mesmo tempo em que nasceu a filosofia, e que apesar de seus preceitos fossem usados por povos diversos, e estavam moldados pelos contextos da religião e do misticismo, pautando regras de convivência, de comportamentos para que os indivíduos pudessem viver e sobreviver aos perigos, entre os grupos que formavam a sociedade de então.

Segundo Egg (2009), uns dos primeiros a pensarem em ética foram os filósofos gregos: Sócrates, Platão e Aristóteles. Estes filósofos afirmavam que a conduta do ser humano deveria ser pautada no equilíbrio. Pregavam a estreiteza moral e outras virtudes voltadas para a ética. A autora acrescenta que Aristóteles considerava a ética como possibilidade de eliminar a desigualdade, harmonizando o convívio coletivo; envolvendo antes, o equilíbrio interno do indivíduo e, na visão de Platão, esses valores eram internalizados pela *eudaimonia*, ou seja, a felicidade verdadeira coletiva. Para ele, a ética transcende a realidade. Na proposta de Platão, a ética é inerente a uma sociedade boa, justa, ideal. Esse filósofo afirma ainda, que esse ideal de felicidade, viria por meio da verdade das coisas, e que o ser humano deveria alcançar o conhecimento do bem e do mal para executar com maestria a tarefa que lhe foi confiada, pois segundo seu pensamento, cada indivíduo tinha um papel a ser cumprido na sociedade conforme sua aptidão, com o objetivo de propiciar uma felicidade social. “Tudo se fará em maior quantidade, mais facilmente, melhor, quando cada pessoa puder trabalhar de acordo com sua aptidão e no tempo certo e deixando tudo o mais de lado” (PLATÃO Livro II, p. 370). Para Platão, a ética tem ligação direta com a ideia de justiça do bem, com equilíbrio e harmonia. No entanto, Sócrates pensava a ética se definindo no campo dos valores e da moral, e poderia ser determinada a princípio pela consciência do agente moral, onde o sujeito ético é aquele sabe o que faz, conhece as causas e a finalidade das suas ações, tendo conhecimento das suas intenções, atitudes e a essência de seus valores morais. Afirmava ainda que quem sabe o que é bem, não deixa de agir com virtude.

Vimos então, que apesar de algumas diferenças existentes nos pensamentos de Platão e Sócrates, os legados que esses filósofos nos deixaram sobre a ética, baseiam-se nos princípios morais, como a conduta virtuosa, a excelência de caráter, o desejo de realizar o bem ao próximo em busca do bem e da felicidade.

Olhando por estes prismas pode-se dizer que o comportamento ético de um ser humano deve ter bases nas atitudes morais; esse comportamento identifica como correto ou incorreto de acordo com as crenças e valores de uma sociedade. Desde os primórdios da humanidade, os seres humanos criaram grupos para garantir a própria sobrevivência, para isso foi necessário estabelecer entre si, alguns padrões de comportamento e dentro do senso comum, foi criado o senso moral, que segundo Chauí (2016, p. 203), “é a maneira como avaliamos nossa situação e a de nossos semelhantes, segundo a ideia de justiça e injustiça

[...] “sentimento de vergonha, remorso e culpa, também exprimem nosso senso moral, ou seja, esses sentimentos seriam a avaliação de nosso comportamento segundo a ideia do que é correto ou não”. Esses comportamentos trazem à prova nossa consciência moral, consciência essa que exige de nós um comportamento avaliado também pela sociedade como certo ou errado. Esses atributos, quando são inerentes ao ser humano, fazem com que este tenha capacidade de ser mais eficaz ao distinguir entre o que pode ou não prejudicar o outro, é mais propício a ter tomadas de decisão que esteja dentro do que a sociedade em que vive e aceita como correta. Mesmo que tenha que optar por algo que a seu ver é de difícil escolha, mas que deve ser feito para que não venha a ajudar ou prejudicar alguém em detrimento de outro ou de outras pessoas.

Nesse caso, para saber se a ação efetuada pelo indivíduo é eticamente correta, é preciso que seja medida o quanto de satisfação ela traz e a quantas pessoas a ação é satisfatória, pois muitas vezes a ética é relativizada, visto que em uma sociedade que têm diferentes crenças e normas, é possível que valores se percam em meio a muitas ideologias, o chamado relativismo ético.

O relativismo ético apesar de parecer razoável e verdadeiro é bastante problemático, se aceitarmos o relativismo, corremos o risco de um grande perigo de perder a força de qualquer norma e valor. qualquer indivíduo poderá alegar que sua ação é eticamente correta simplesmente porque ele pensa assim, e desse modo, não haveria mais nenhuma norma que pudesse guiar a conduta das pessoas [...] acabaria prevalecendo a força física como no mundo natural (ENAP, 2014, p.8).

Acredita-se que para minimizar os danos, é bom que o indivíduo tome suas decisões de acordo com sua consciência moral, pois suas decisões serão sempre avaliadas perante si e os outros. Chauí (2014) acredita que duvidar entre o certo e errado, justo e injusto, não mostra o senso de moral de alguém, mas põe à prova a consciência moral, exigindo a justificativa das decisões tomadas, pois isso o levará a assumir as consequências de cada ato. O senso e a consciência moral estão intimamente ligados a valores, a ações e a decisões que se referem ao que é tido como bem ou mal, aos sentimentos de liberdades e ao que se atribui a felicidade tudo isso, diz respeito às relações entre as pessoas e por isso são constitutivos da existência. Para Chauí (2016), alguns comportamentos apresentam virtudes que se relacionam ao bem-estar do indivíduo em uma

sociedade, alguns desses valores são descritos como: honestidade, integridade, solidariedade, empatia, e espírito de sacrifício.

Na concepção de Ramos (2012), a virtude é o centro da ética socrática, podendo ser definida como uma disposição para praticar o bem, suprimir os desejos despertados pelos sentimentos, racionalizando as ações em benefício da coletividade. Para Santos (2019), a ética é fruto da construção de valores pessoais que mesmo justificada socialmente não é valorizada no ocidente, e percebe essa desvalorização quando não existe engajamento para o ensino dos valores éticos, e acredita que isso se torna um problema por existir entre os atores, indivíduos com interesse discriminatórios e divergentes aos interesses da educação e em consequência da sociedade.

Na concepção de Nalini (2015), virtudes são sentimentos relacionados ao bem comum, que podem ser conhecidos como códigos éticos que podem auxiliar a amenizar o sofrimento do outro. A inobservância desses códigos são atitudes em desacordo com as “regras” validadas como normas vigentes, que ao serem quebradas acabam trazendo desarmonia entre os indivíduos. Essa desarmonia produz angústia, insegurança e vulnerabilidade aos mesmos. Já a prepotência, arrogância, o orgulho são exemplos de sentimentos que mostram o lado sombrio de uma sociedade, que marcam vítimas com referências profundas não só no corpo, mas também na alma.

Analisando o cenário acredita-se que todos devem estar atentos para evitar atitudes que provocam sentimentos que trazem desestabilidade para a sociedade, provocando nas pessoas sentimentos que trazem a descrença, falta de empatia e divisão entre as pessoas, e como consequência a fragilidade de um povo.

A ética consiste em distinguir o bem do mal, o bom do mau, o correto do incorreto, o certo e errado e o que é devido e o que não é, seja em qualquer momento, ou realidade da sociedade, por isso existe a necessidade de um povo ter o hábito do bom viver, adotando a ética como um suporte imprescindível para uma sociedade saudável. Mas, embora a sociedade sinta essa necessidade, muitas vezes o senso comum é posto de lado por interesses não tão nobres. Segundo Souza (2020), a ética e todos seus atributos seguem sendo desvalorizados pelo poder público que por questões políticas ou de cunho econômico esquecem os princípios da cidadania onde pesa os direitos e deveres de todos.

Nesse momento em que vivemos o pós-modernismo, vimos uma crescente desumanização, onde o valor material está acima dos valores morais e humanos.

O desejo de obtenção de riquezas a atrelado ao lucro endeusado pelo capitalismo implantado no ser humano como algo fundamental para o crescimento patrimonial está levando as pessoas a se preocuparem mais com o lado material em detrimento ao cuidado com os outros e esse descuidado com os outro leva a ser prejudicial a si mesmo.

Esse jeito capitalista de pensar, deixando de lado a valorização da vida, pode prejudicar a toda existência no planeta, já que a busca no crescimento de recursos financeiro, leva a grandes e pequenos empresários a utilizarem os recursos naturais de formas discriminadas e trazendo sérias conseqüências na vida sobre a terra. Seja o produtor de produtos alimentícios com o uso indiscriminado de agrotóxico, sejam as grandes empreiteiras destruindo matas, dunas e outros espaços naturais para construções, pensando apenas em vantagens financeiras. Além disso, vimos a criminalidade crescente, o uso das drogas, o tráfico de pessoas, a violência que já é parte integrante da sociedade atual. Tudo parece girar em torno do dinheiro do poder econômico.

Para complementar as redes sociais, parecem alimentar a ideia de uma riqueza de fácil acesso, fazendo com que os jovens acreditem nesse acesso aos bens de forma rápida. Diariamente a mídia expõe, de forma às vezes sutil e outras vezes exagerada, o valor do dinheiro e do poder econômico, valorizando o supérfluo em detrimento do que realmente importa.

Os canais de televisão diuturnamente parecem cultivar o medo, a violência, com seus programas policiais, as novelas mostram uma sociedade doente, cheia de preconceitos e discriminatória. As redes sociais entraram para o dia a dia da sociedade com um movimento crescente de assuntos variados que substancial esses valores, onde o poder, a beleza, o supérfluo se sobressaem acima do humano, dos valores éticos. Os jogos de azar, acima do trabalho e do enriquecimento intelectual. Enfim, as mídias parecem concorrer para cumprir um papel, que aparentemente não é de cunho social, agem como se tivessem cumprindo um ritual de serviência aos grandes nomes da capital.

Carvalho (2022) em seu artigo escreve:

Dentre os aspectos que se reforçam a partir do referencial consultado, está o uso da estrutura do Estado, seja pelo poder financeiro, pelo uso da força repressora, pela capacidade de mobilização social, a partir do qual o campo político atua. Segundo este ponto de vista, destes setores não há qualquer compromisso com o jornalismo, a não ser que este possa ser instrumento para obtenção de benefícios políticos. (Carvalho, 2022, p.~217)

Para Vázquez (2006), a partir do momento em que as relações econômicas se sobrepõem sobre os valores morais de uma sociedade, como na sociedade capitalista que é representada pela mais valia, onde o sujeito vende a sua força de trabalho para o sistema econômico onde o lucro e os valores materiais são mais valiosos que os valores morais, é possível que a sociedade passe a ser formada por sujeitos egoístas, individualistas que buscam apenas lucros

Percebemos assim que o poder monetário se mostra mais forte que o valor humano. É preciso quebrar esse sistema de desumanização, para que o homem permaneça com seus direitos assegurados. O direito à liberdade, o direito à saúde, o direito de ir e vir, são direitos básicos que estão sendo negados pela quebra dos princípios éticos dentro da sociedade atual. Porém, segundo Carvalho (2022), o capitalismo se utiliza da linguagem do lucro, mesmo trazendo prejuízo à biodiversidade, e à saúde humana, pois a rentabilidade para o capital está acima do que chamamos de bem estar social. O autor acredita na ética como fator predominante para a recuperação de valores associados a esse bem estar, que é necessário à vida humana.

E para que sejam assegurados esses direitos é necessário estratégias que auxiliem no resgate desses valores e da justiça social.

Devido a necessidade de uma boa convivência também no campo profissional foi criado para cada profissão o seu próprio código de ética e foram instituídos a partir de um conjunto de normas de conduta, que agregam valores e devem ser imperativos na conduta de seus profissionais, como: honestidade, sigilo, competência, prudência e humildade. Além disso, o profissional deve respeitar o limite da sua profissão e contribuir com o bom ambiente de trabalho. Nalini (2015, p. 541), corrobora quando afirma:

Todas as profissões são dignas, evidentemente, sob a concepção ética do que deva ser uma profissão. As atividades exercidas com o objetivo de viabilizar a coexistência rígida e moral das pessoas, revestem igual distinção e merecem idêntico respeito. Este, portanto, é um dos princípios gerais que pode valer para qualquer desempenho humano.

Esses códigos estabelecem princípios éticos e morais prevendo disciplinas para o profissional que desobedecem aos procedimentos estabelecidos. O código de ética conta com os conselhos de classes, que tem a função de fiscalizar o cumprimento do código contra o desrespeito e as injustiças causadas pelos maus profissionais contra a sociedade. É necessário que exista uma

reflexão sobre quais valores estão pautadas as ações, para que cada indivíduo compreenda as responsabilidades de seus atos, pois todos são responsáveis, e como ator social, todos exercem a capacidade de agir e transformar o ambiente que o cerca (Chanlat, 2022).

Estruturar regras de ação dentro das organizações, oferecendo aos sujeitos normas do bom convívio, como estratégia para que os indivíduos mantenham em seu ambiente profissional uma conduta coerente com o senso comum, permite uma expectativa de ter a ética presente em seus atos profissionais e pessoais.

GESTÃO ESCOLAR E ÉTICA

A gestão estratégica difere do planejamento estratégico, porém, tem que obrigatoriamente estar de acordo com este, já que o planejamento segue como passos necessários: a missão, a visão, o objetivo, as metas, o plano de ação e o acompanhamento desses itens para melhoria ou consolidação dos resultados. A Gestão estratégica é a administração dos recursos utilizados para alcançar essas metas e objetivos de uma organização, tendo como foco a definição dos objetivos, a análise do ambiente, a avaliação da implantação das estratégias e o reconhecimento das oportunidades e ameaças, para tanto, pode-se utilizar a análise SWOT, conforme descreve Maximiano (2011, p. 65).

Você deve verificar o ambiente interno e verificar as forças (Strengths) e as fraquezas (Weaknesses); em seguida, olhe para o ambiente externo da empresa, procurando identificar as oportunidades (opportunities) e ameaças (Threats). As iniciais dessas palavras em inglês dão o nome ao conjunto de ferramentas conhecidas como análise SWOT que visa a preparação de planos estratégicos.

É necessária uma boa gestão para o sucesso de uma organização, para que isso aconteça é necessário que o profissional da área tenha um perfil alinhado aos objetivos dessa organização, além de requerer algumas outras competências como: capacidade de liderança, inteligência emocional, habilidade para avaliar além de mitigar os riscos em uma análise para tomadas de decisão, enfrentar desafios e pressão com resiliência e ter flexibilidade quando perceber que é necessário mudar estratégias. Saber oferecer e receber *feedback*; estar sempre aberto a novos conhecimentos e procurar estar sempre atualizado; pois o líder é também responsável por desenvolver entre seus liderados, padrões com-

portamentais de cooperação mútua, confiança e consideração pelas relações humanas no ambiente da organização.

Van Der Ley (2012) considera que para uma instituição obter seus objetivos é necessária boa administração, e para que isso ocorra, os gestores precisam gerenciar todos os recursos disponíveis sejam eles, materiais, financeiro e humano e haja entre todos os colaboradores uma integração tal que possibilite maior índice de acertos. Essa integração seguida do comprometimento com a ética leva a todos os envolvidos manterem um ambiente harmonioso, possibilitando assim um bom convívio, concorrendo para um crescente progresso no que a instituição se propõe.

Acredita-se que para que isso ocorra é importante que o código de conduta esteja inserido no planejamento estratégico e que seja seguido e acompanhado pelo gestor de maneira que os valores contribuam para o bom rendimento da equipe e em uma boa relação de qualidade e confiança entre os envolvidos.

Percebe-se porém que problemas vêm surgindo motivados muitas vezes pelas desigualdades sociais, e pela corrupção que é um estado crescente em todas as esferas da sociedade; A desconfiança passa a ser um sentimento cada vez mais presente nas relações, isso não é diferente nas relações comerciais e de serviços, o que faz com que a sociedade cobre das empresas e organizações, mais honestidade, qualidade nos produtos e empenho e entrega do serviço e/ou produtos no prazo estabelecido, além disso, a sociedade busca cada vez mais, empresas e instituições que zelam pelo meio ambiente e causas sociais.

Neste sentido, torna-se quase um ponto pacífico, a necessidade de que os representantes das organizações, sejam elas públicas ou privadas, tenham atitudes responsáveis e íntegras, para que seu público tenha confiança para adquirir seus serviços, pois as empresas dependem da opinião positiva de uma sociedade que se torna cada vez mais exigente. Nesse contexto, a ética torna-se um diferencial estratégico para que as organizações se estabeleçam e fiquem à frente do mercado.

Ponchirolli (2012, p. 57) entende que:

As empresas, buscando sua competitividade, crescimento e sucesso precisam incorporar nas suas atividades uma relação mais ética e transparente com os entes públicos. Todas suas atividades, seus valores, suas normas, seus produtos e serviços, a relação com o meio ambiente, os investimentos, enfim, dizem respeito à relação que se estabelece entre a empresa e os *stakeholders*,

As organizações que primam pela credibilidade de seus serviços junto à sociedade e colaboradores, buscam pela lisura a fim de ser respeitada por seus clientes e/ou usuários, para isso buscam manter a transparência e a honestidade em todos os setores em um processo constante.

No entanto, a escola é uma instituição que tem o papel de formar cidadãos com conhecimentos e cultura que os possibilitem a construir valores e conviver em uma sociedade democrática. Saviani (2018) aponta dois grupos distintos na sociedade, que se distinguem por teorias antagônicas sobre a sociedade vigente. O primeiro grupo se destaca por entender a sociedade que tende a integração de seus membros de uma forma essencialmente harmônica, o outro grupo vê a sociedade dividida em classes que lutam entre si, onde quem tem a maior força econômica, se constitui como dominante, “que se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material” (Saviani 2018, p. 4).

Entende-se que na escola, muitas vezes, prevalece uma dicotomia entre as atividade técnico-administrativa da gestão e as demandas pedagógicas de professores e alunos e familiares, e às vezes a gestão busca harmonizar um grupo diverso sem considerar as diferenças. Uma gestão democrática tem a função de contribuir para evitar a dicotomia e desagregação entre os sujeitos escolares, buscando por meio de valores e ideias socializadas que se combinam entre si realizar uma gestão democrática e uma escola igualitária.

Nesse sentido, a escola deve exercer um papel fundamental no processo de formação do aluno no que se refere a valores fundamentais para a vida em sociedade. Para Saviani (2003) a escola é uma instituição que consiste em socializar o saber de forma sistemática, e entre esses saberes estão os valores éticos. A escola como mediadora desse saber, deve estar comprometida com esses valores, para que como mediadora, seja o elo para que todos estejam em consonância com as expectativas da gestão, para o entendimento e o reconhecimento da importância dos valores éticos para o bem-estar da sociedade.

A escola é uma instituição formada na maioria por crianças, jovens e jovens adultos, pessoas em busca de conhecimento e expectativa de um futuro melhor. Então, acreditamos que é nesse ambiente que se encontra a melhor terra para um plantio de sucesso no que diz respeito aos valores éticos.

Aprender a conviver com as diversas camadas existentes dentro da sociedade, de forma justa é possível, desde que para isso, alguém esteja disposto a ensinar e a aprender. Dentro desse pressuposto, entende-se que entre o papel do docente, inclui a formação da prática do bom viver em sociedade, ou seja, a

formação de cidadão com deveres e direitos, em diferentes dimensões dentro do ambiente em que vive. É necessário que o docente tenha consciência de que o ensinar vai muito além das disciplinas da escola regular, é preciso que este, tenha o comprometimento com as áreas da vida que envolve não só o intelectual, mas também o social, pois é no social que o indivíduo se complementa.

Saviani (2018, p. 64) corrobora quando diz:

Ora, no meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais.

Quando Lukács (2010) ressalta que é necessário que se tenha a compreensão da natureza do ser humano, ele fala de três tipos de natureza: a orgânica, inorgânica e a social, pois entende que sem a compreensão da dinâmica as conexões desses tipos entre si, não se pode formular corretamente as especificidades do ser social. Nesse sentido entende-se que para que a escola cumpra o seu papel é básico que a formação de cidadãos cumpridores de seu papel na sociedade, não seja somente expectativas, mas exista na concretude da prática social e profissional.

O convívio com os colegas, os docentes e os demais profissionais no ambiente escolar, permite aos estudantes vivências que podem se tornar significativas. Compreende-se então que estar na escola é o momento oportuno para que os alunos tenham uma formação de valores dignificantes, portanto, é fundamental que o projeto da escola seja baseado em valores construtivos, tais como: o valor a vida e a liberdade, o cuidado com o próximo e com a natureza, o respeito às diversidades, a tolerância, a responsabilidade com seus afazeres e consigo mesmo.

Iga e Domenico (2023) entende que pessoas que ficam expostas a vários grupos sociais, tendem a atribuir significados diferentes a um mesmo valor social que lhe é apresentado, e que a cada processo de reflexão sobre certos valores, pode criar novos significados e novas interpretações. Sabe-se que na escola diversos grupos são formados, e que o aluno também está ligado a outros grupos como a família, e os amigos que convivem fora da escola. Nesse contexto,

a escola deve se atentar a levar os valores éticos a esses alunos, continuamente, de forma que se torne parte dele e do seu universo, independente do grupo social em que ele estiver.

Diante disso, faz-se necessária a criação coletiva de um código de valores ético e moral para que toda comunidade acadêmica possa conviver consciente de seu papel; não precisa ter rigidez, mas deve oferecer referências para desenvolvimentos de ações que facilitem a convivência, a competência, habilidades, motivação pessoal e caráter bem formados, para que possa vir a ter um melhor desempenho profissional e educacional dentro do universo da instituição.

Nessa perspectiva, a gestão escolar é fundamental para proporcionar qualidade, estimular a participação da comunidade escolar, traçar objetivo e métodos, e criar um ambiente em que os educandos e toda comunidade escolar possam estar assegurados que a educação desenvolvida nesse espaço será de qualidade, sempre prezando pela ética (Radæli, 2021, p. 13).

O conhecimento e o compromisso com valores éticos e morais que dão alicerce ao projeto da escola, ajudarão na difusão da ética e na conscientização do comprometimento com esses valores, o que também contribuirá para o desenvolvimento dos princípios morais como: padrões de comportamento de justiça e respeito e a valorização individual e coletiva. Assim, a escola poderá criar um quadro de harmonia que fluirá por todos os ambientes e atingirá também o relacionamento entre gestão, toda comunidade escolar e a sociedade. É relevante que o modelo dessa estratégia seja idealizado, percebendo os desafios da continuidade e questionamentos.

Matos (2011) acredita que o modelo da gestão da ética abrange algumas dimensões essenciais, e vê a ética como alternativa à credibilidade. A autora conclui dizendo que para que isso ocorra é necessário definir coletivamente o que é ser ético, desenvolver no grupo consciência moral, essencial para o comportamento da equipe; também é preciso, docentes e colaboradores com competência e formação de uma cultura ética, o que é fundamental para garantir a continuidade desta conduta na comunidade escolar, ensinado ao discente seus deveres como cidadão.

A formação de uma cultura ética em que todos os sujeitos participem das decisões, pode contribuir na diminuição de atitudes que ultimamente tem-se observados nos espaços escolares, como o bullying e outros tipos de violências entre os alunos, e demais ocorrências que têm sido observadas com demais

sujeitos escolares. O desenvolvimento de uma ética coletiva contribui para que na escola se aprenda o significado de não usurpar o direito do outro, de não usar do *bullying* como meio de intimidar ou agredir alguém, não usar a inteligência artificial como um novo tipo de “cola” para tirar boas notas, não assediar o outro em qualquer aspecto, etc. Agir sempre com respeito a todas as pessoas que colaboram com a escola.

Acreditamos que as aprendizagens de valores proporcionadas pela escola serão levadas além do espaço escolar. Além disso, Matos (2011) complementa afirmando ainda, que é necessária uma efetiva atitude pública de responsabilidade social, valorização humana e profissional do indivíduo. E resume complementando que se deve “construir juntos: verdades, vontades e estratégias comuns, como fundamentos ao modelo de gestão corporativa” (Matos, 2011, p. 156).

Segundo Srour (2013) é necessário seguir alguns pontos estratégicos para que as instituições se sustentem com credibilidade e que podem ser ensinadas no ambiente escolar para que sejam disseminadas junto à sociedade. Alguns desses itens são: se relacionar dentro dos padrões morais com toda comunidade: evitar o tráfico de influência; observar sempre as leis vigentes; manter sempre o sigilo das informações, cultivar a transparências nas demonstrações de relatórios; manter respeito ao direito, a propriedade e patentes; não compactuar com o trabalho infantil ou trabalho escravo; respeitar sempre o direito da pessoa, o meio ambiente e os recursos naturais; evitar a discriminação a pessoas, por raça, gênero, religião, classe social, idade, orientação sexual, ou incapacidade física; promover a segurança, prevenindo acidentes. Evitar: apadrinhamento, nepotismo, paternalismo.

Dentro desses pontos estratégicos, deverá estar a atenção voltada sempre para ações dos sujeitos que devem medidas pelas condutas justificadas racionalmente, pelos princípios da coerência e o princípio da universalização que segundo Vázquez (2006) é o procedimento do indivíduo que é aceito por todos ou pelo menos pela maioria, levando em consideração que para ser tida como uma ação eticamente correta, a ação do indivíduo não cause sofrimentos a um ou mais sujeitos.

Assegurar a observância desses valores é importante para a continuidade e para repercussão dos valores éticos nas ações desenvolvidas na organização escolar com o público interno e externo, que verá nessa relação segurança para o desenvolvimento de talentos e sucesso no decorrer do processo educacional.

Para construir uma gestão escolar ética e com credibilidade social, concordamos com Matos (2011) que é necessário que cada agente participante contribua no sentido de criar uma cultura coletiva dos valores éticos. Desse modo é possível construir uma escola democrática, formando sujeitos autônomos com caráter alicerçado nos princípios éticos e capazes de disseminar esses valores, para que o pleno exercício da cidadania seja evidenciado por todos (Radaeli, 2021). Conforme afirma Matos (2011),

A conscientização coletiva dos valores éticos é determinante na formação da maturidade cultural. Em uma cultura aberta, cada novo participante atua como agente renovador, enriquecendo o ambiente interno com as contribuições de seu talento, experiências e captações. E como tal é recebido e percebido. (Matos, 2011, p. 156-157).

Com uma postura adequada, harmonia, e confiança entre gestão, corpo docente, alunos e colaboradores a tendência é a construção de uma integração responsável pela formação de um grupo coeso trazendo resultados positivos, promovendo valorização pessoal, e formação integral para todos, além do crescimento na confiança entre os atores, que ao perceber a postura dos envolvidos, sentirá segurança para desempenhar o papel que lhes cabe dentro da instituição de forma omnilateral, promovendo a integração individual e social, entre a comunidade e aperfeiçoamento integral entre todos os envolvidos.

Esse estudo mostra que a ética muito longe de ser uma faceta da gestão educacional é uma necessidade urgente na luta de uma sociedade melhor, autores se complementam a apontar a necessidade de uma consciência ética e colaboram a apresentar diversos atributos da ética como essenciais para o bom viver em sociedade. Srouf (2013) acredita que são necessárias estratégias para que as instituições se sustentem com credibilidade, Matos (2011), acha que é necessária a conscientização coletiva de valores éticos, que cada agente participante contribua no sentido de criar uma cultura coletiva dos valores éticos.

Radaeli (2021) acredita que para que sejam implantados valores éticos é preciso que a escola aja de maneira democrática e disseminadora desses valores a toda comunidade acadêmica, e acredita que a gestão da escola continua citando Luck (2009) que uma das competências atribuídas à gestão escolar é por meio de uma política educacional, estabelecer a relação entre a educação e a comunidade escolar uma relação que perpassa pela educação e o social.

Percebe-se que embora a ética tenha percorrido vários caminhos desde os primeiros filósofos, a humanidade ainda parece estar iniciando seus estudos sobre o tema. Valores tidos como necessários à vida em sociedade parecem hoje esquecidos renegados a segundo plano. O que deveria ser inerente ao ser humano como a consciência moral e o sentido ético não parece ser tão evidente. É necessário que haja boa interação entre os membros pertencentes à escola para que o aproveitamento seja satisfatório para todos e a escola cumpra seu papel educativo acadêmico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que existe um grande desafio a ser enfrentado para que haja uma conscientização de que é necessária atenção aos relacionamentos interpessoais, principalmente no âmbito da escola. Mesmo com a *internet* trazendo a proposta de ligar as pessoas dos lugares mais distantes, esse estudo deixa evidente que a distância entre as pessoas se dá muitas vezes pela falta de disponibilidade do indivíduo em compreender o outro, ou em fazer-se compreender. Que é necessário difundir entre as pessoas uma conduta que tenha por princípio e por objetivo o bem-estar do outro, e, por conseguinte, seu próprio bem-estar fundamentado na consciência moral e na ética. Sendo a escola uma instituição voltada a formar sujeitos, e sabendo que a escola não é o único formador de caráter, é importante a escola ser protagonista na difusão dos valores éticos que contribuem para a formação de cidadãos difusores desses valores, pois a sociedade se distribui em várias camadas sociais, e essas camadas muitas vezes divergem em valores, porque pessoas são diferentes, pensam de formas diferentes, fazem parte de diversos grupos que influenciam na sua vida cotidianamente.

Portanto, é necessário que a escola esteja alicerçada por um projeto formativo ético que ensine aos alunos valores que sejam transformadores do meio em que eles vivem, pois cada vez mais, a sociedade demanda. Valores éticos que fundamentam as relações entre os diversos sujeitos, seja na vida familiar, educacional, profissional e social.

Portanto, é imprescindível, que a escola tenha uma gestão voltada para aplicar estratégias que possam impulsionar a comunidade estudantil, no propósito seguir princípios nas diferentes dimensões, visando o obter além das habilidades e competências de aprendizagem acadêmicas, habilidade de conviver em sociedade.

Uma das estratégias que se apresenta viável e demonstra positividade é a construção de valores éticos a ser aplicado na escola. Um código de ética que tenha como regra de ouro, valores morais de senso comum, que vise o bem e uma melhor convivência entre todos da comunidade, para isso, é preciso que seja democratizado dentro da escola todas as informações contidas nesse código, de forma que todos tenham acesso às informações existentes nele.

É necessário que o processo formativo seja contínuo e as relações éticas seja aplicada no seu dia a dia em diversos espaços sociais, contribuindo para que essa prática agregue esses valores a todos, para construção de uma nova sociedade, formando cidadãos, principais agentes formadores de caráter e cidadania.

É imprescindível que grupo gestor e docentes tenham um compromisso real com os valores éticos e que os docentes sejam capacitados a passarem por meio de ações e informações o que o código de ética traz em seu bojo, de forma que o aluno não se sinta obrigado a cumprir, e sim sinta necessidade em ser um cidadão participativo em uma sociedade mais justa.

É importante que os alunos ao receberem as informações e os aprendizados de valores que estão vinculados a ética, o recebam de forma positiva e compreendam que cada um desses valores são formadores de caráter que contribuíram para o seu próprio bem estar, mas também ajudará na formação de uma sociedade mais justa. Contribuindo para que os seus direitos sejam assegurados e possibilitando uma melhor qualidade de vida para essa e para as próximas gerações.

Se toda comunidade escolar se incumbir de trabalhar em conjunto, com o propósito de assegurar que o código de ética seja incluído no processo de aprendizados de seus alunos, buscando formas de passar esse aprendizado de forma atrativa, mostrando a honestidade, a empatia, a amizade e tantas outras virtudes, como bens de valores reais para a humanidade, a escola fará cumprir seu papel na difusão dos valores éticos contribuindo para que a academia absorva em sua forma de viver esses valores e sejam difundidos não só em palavras, mas principalmente em ações.

Compreendendo, porém, que o ser humano é um ser inacabado em constante transformação, então é preciso sempre buscar maneiras novas de integrar ao aprendizado desses alunos essas práticas. Lembrando também, do contexto dinâmico da escola, onde que ano a ano, turmas se renovam, amizade se desfazem e criam-se novas amizades e novos grupos. e essas novas conexões, trazem novos pensamentos, novas ideias, novos costumes, pois escola é um ambiente em

constante renovação de valores, por acolher diversas tribos, diferentes valores familiares, Por isso, é importante frisar que a formação ético-moral não é fixa, existe a necessidade de constantes atualizações e discussões sobre o tema para o contínuo avanço de conhecimentos e informações, para tanto, é desejável manter-se aberto a novas fontes para possíveis ajustes conforme seja necessário.

REFERÊNCIAS

CHANLAT, J., F. Repensando as Organizações e a Sociedade a partir de uma perspectiva ética. **Organizações e Sociedade**, v.100, pág. 123 -150, jan. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/osoc/a/8cNSrmqvjsxh7w4Dw8nKTxD/?lang=pt#>> acesso em: 02 Out. 2024.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2024.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. Ática: São Paulo: Ática, 2016.

EKG, Rosiane Follador Rocha. História da ética. **Ética nas organizações**. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/73691511/pdf-etica-nas-organizacoes>> Acesso em 17 Set. 2024.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - ENAP. **Ética no serviço público**. Brasília: FENAP, 2014.

CARVALHO, G. Historiografia da censura à imprensa brasileira: tradição, permanência e particularidade. **Tempo** Niterói Vol. 28 n. 3 Set./Dez. 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/g4pTYMpFmQfTqQs5B3FYvVL/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25 Out. 2024.

GRAEML, A. R. **Os impactos da utilização da internet e outras tecnologias da informação sobre o setor industrial**: uma análise de empresas de manufatura do estado de São Paulo. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

IGA, T. R.; DOMENICO, S. M. R. D. **O processo de construção de valores sociais: revisitando o conceito de valor social do ponto de vista da tradição interacionista simbólica**. Cadernos EBAPE.BR, v. 21, n. 4, p. e2022-0161, 2023.

LUKÁCS, G., **Prolegômenos para uma ontologia do ser social** : questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. - São Paulo : Boitempo, 2010.

MATOS, F. G. **Ética na Gestão empresarial**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MAXIMIANO, A.C.A. **Administração de empresas para empreendedores**. 2 ed. São Paulo: Pearson, 2011.

NALINI, J. R. **Ética: Geral e profissional**. 12.ed. São Paulo: **revistas dos Tribunais**, 2015.

PAVIANI, J. **Ética Aplicada: estudos**. 1. ef. Porto Alegre: Educus, 2019. *E-book*
Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em 24 out.2024.

PLATÃO. **A república**. Tradução: Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000. Disponível em: <<https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-repc3bablica-parte-ii.pdf>>acesso em: 5 de ago. 2019.

PONCHIROLLI, O.. **Ética e Responsabilidade Social Empresarial**. Curitiba: Juruá, 2012.

RADAELLI, S.. **Gestão Escolar e Ética::** a relação para o desenvolvimento da escola democrática e da cidadania. Erechin: Universidade federal da fronteira do Sul, 2021. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4960>> Acesso em: 16 out. 2024.

RAMOS, F. P.. **Ética: evolução conceitual, Para entender a história**. Ano 3, Vol. mar., Série 10/03, 2012, p.01-12 Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2012/03/evolucao-conceitual-da-etica.html> > Acesso em: 03 set. 2024.

SANTOS, P. S.. **Ética na Gestão escolar para construção de uma escola cidadã**. São Leopoldo, 2019 . Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/EST_81a5cad0387e2e041fb6fe582b6bf287> acesso em: 07 set. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: autores associados. 2018

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed.São Paulo: Cortez,2013.

SOUSA, M. **A importância da ética e da cidadania na formação do cidadão consciente**. Revista Brasileira de Educação e Cultura, v. 45, n. 1, p. 55-70, 2020.

SROUR, Robert Henry. **Ética empresarial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Tradução João Dell' Anna. 28 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

VAN DER LEY, L. G. (org.) **Gestão de pessoas: Facetas estratégicas**. Fortaleza: UFC, 2012, p. 172.

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT04.016

O ENSINO DE FILOSOFIA NO COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rosicleide de Araújo Andrade¹

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência desenvolvida numa Escola Estadual localizada no município de João Pessoa, Paraíba. O problema a ser explorado tratou de como dirimir a violência contra a mulher. A solução encontrada foi a de estabelecer um processo de aprendizagem que fizesse do aluno um protagonista social. O objetivo foi o de disseminar conteúdos relacionados à ética e aos direitos humanos para o desenvolvimento de um cidadão mais participativo e consciente do seu papel no meio social. Para, assim, combater a violência contra as mulheres. O Método de pesquisa foi experimental, no qual foram realizadas práticas que conscientizassem o aluno dos direitos da mulher e do dever de respeitarmos o próximo. O método de aprendizagem foi freiriano. E a metodologia utilizada foi a metodologia ativa, perante a estruturação de uma sequência didática. Desenvolvendo técnicas variadas com execução de pesquisas, criação de textos dissertativos, realização de debates, apresentação de vídeos e imagens. Por conseguinte, foi realizado como atividade prática um desfile em ambiente aberto. Deste modo, os/as alunos/as participantes transmitiram o assunto para o meio social e para toda a comunidade escolar. Destarte, sensibilizou-se de que é um agente da mudança social, ao participar como um cidadão ativo e consciente de seus deveres. Considerou-se como base teórica a pedagogia freiriana e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que estabelece que a escola deva promover práticas educativas com temáticas relacionadas à gênero que exercitem a inclusão. Num caráter reflexivo e crítico a prática

1 Mestranda do PROF-FILO pelo Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, raaprofpb@gmail.com; Especialista em educação pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Professora de Filosofia da rede estadual de ensino da Paraíba.

filosófica possibilitou aos/as alunos/as compreenderem a necessidade de estabelecer uma ação ética no ambiente escolar e no meio social.

Palavras-chave: Gênero, Mulher, Violência, Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

O tema foi escolhido por verificarmos, através de um prisma histórico, a grande exclusão de gênero que acontece contra as mulheres, com opressão e violência. Como também, pela barbárie social que se estabelece e vem crescendo na sociedade contemporânea, em presença da violência que aumenta e ocorre em meio a uma sociedade patriarcal e opressora. Em outras palavras, é um sistema social que estabelece uma “estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres” (Saffioti, 2015, p.37). Através desta perspectiva desenvolvemos nas aulas de filosofia a compreensão dos assuntos de ética e de Direitos Humanos, com o intuito de discuti-los crítica e reflexivamente, para combater à violência contra a mulher. Logo, desenvolvemos nos/as estudantes uma consciência do respeito a alteridade do outro-mulher, um ser que é historicamente inferiorizado por uma sociedade patriarcal.

Em sua base a pesquisa é experimental com um viés qualitativo. Assim sendo, executamos uma experiência didático-filosófica sobre os conhecimentos de Ética e Direitos Humanos, com o intuito de conscientizar sobre a importância de combater a violência contra a mulher. Ela foi aplicada em uma amostra da comunidade escolar, com estudantes do 3º ano do ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Pedro Augusto Porto Caminha, localizada no bairro de Jaguaribe em João Pessoa/PB. Para efetivação da pesquisa utilizamos a técnica de análise do discurso, com o instrumento observação. Deste modo, realizamos registros e obtivemos um diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem.

Consideramos que a pesquisa se constituiu como uma ferramenta importante para o enfrentamento a violência contra as mulheres. Pois, ela abrange ações para a conscientização, formação ética e a obtenção do conhecimento em direitos humanos. Por consequência, ela possibilita consolidar o senso crítico dos direitos das mulheres. Como também, desenvolve nos/as estudantes atitudes e valores éticos diante do problema da violência contra as mulheres, e com efeito combate a normalização desta violência.

Tivemos por objetivo disseminar conteúdos relacionados à ética e aos direitos humanos para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos/as estudantes. Assim, tornando-os/as mais participativos/as e conscientes do seu papel no meio social, mediante o combate da violência contra as mulheres. Por objetivos específicos focamos em esclarecer os assuntos ética e direitos

humanos reflexivamente; particularizar a proposta dos direitos Humanos, compreendendo os direitos das mulheres como eixo fundamental para um ensino de filosofia no ensino médio; e por fim caracterizar a ética como guia para desenvolvermos uma aprendizagem significativa, que promova a mudança social e venha a findar a violência estruturada na sociedade contra as mulheres

Utilizamos dois métodos: o experimental para a pesquisa, visando obter um diagnóstico específico da evolução da aprendizagem, e o freiriano para o desenvolvimento pedagógico, com o intuito de estabelecer discussões críticas para a evolução e construção de um saber autônomo no decorrer da intervenção. Para dinamizar o processo da aprendizagem utilizamos a metodologia ativa, na forma de sequência didática. Com a perspectiva despertar a consciência crítica dos/as estudantes por meio de um conjunto de atividades interligadas, para sensibilizar e fazer com que refletissem sobre a falta de ética e de direitos no meio social contra as mulheres.

O desenvolvimento da intervenção teve duração de quatro meses, do ano letivo de 2016. Direcionamos os assuntos para a questão do comportamento ético diante das mulheres e os direitos que lhes são negados. E trabalhamos com diversos formatos de aula e ferramentas audiovisuais, realizamos palestra, construção de painéis e um desfile. Por fim, realizamos a análise do discurso e obtivemos um diagnóstico significativo, pois visualizamos que intervenção provocou mudanças na construção do juízo de valor social sobre a mulher.

METODOLOGIA

Para a pesquisa utilizamos o método experimental, que se constitui de uma análise “que visa compreender e explorar um fenômeno ou questão de interesse tendo como objetivo familiarizar-se com um assunto” (Lösch, Rambo, e Ferreira, 2023, p. 08). Assim, elaboramos ações que possibilitaram que os/as estudantes se familiarizassem com os assuntos sobre ética e Direitos Humanos. Com o intuito de trabalhar a questão do combate à violência contra a mulher e compreender os fatos que estabelecem a estrutura de violência. Deste modo, conscientizando-os/as sobre os direitos da mulher e o dever de respeitarmos o próximo, possibilitando a desestruturação da ideologia machista que estabelece a violência contra a mulher. E para o direcionamento pedagógico utilizamos o método freiriano, que se estabelece como um mecanismo “rico em discussões, ampliando a análise crítica dos problemas sociais” (Feitosa, 2008, p. 33).

Preceito que incentiva o/a estudante a ter uma compreensão filosófica e libertadora diante das estruturas sociais que oprimem.

Por compreendermos que o agir filosófico se configura como um movimento de libertação das estruturas totalizantes do pensar consideramos a metodologia ativa como a mais viável a ser utilizada, pois na perspectiva do método freiriano ela estimula o desenvolvimento do pensar. Segundo Freire (1996), ela se institui como um modo de formação que se estabelece por meio da estimulação da construção do saber, através do processo da ação-reflexão-ação. Percurso no qual o/a estudante tem uma relação atuante na construção do seu próprio aprendizado, através das vivências. A forma da metodologia foi a sequência didática, que é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais” (Zabala, 1998, p. 18). Logo, propomos diversas atividades interligadas com o objetivo de desenvolver uma visão crítica-reflexiva da ação dos/as estudantes no meio social diante da violência que as mulheres sofrem.

Com o intuito de sensibilizar e provocar a reflexão nos/as estudantes buscamos utilizar técnicas pedagógicas com direcionamento lúdico. Destarte, esta ludicidade pode ser compreendida como um dos elementos “desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano possa integrar suas capacidades de pensar e sentir” (D’ávila (2021, p. 39). Elaboramos várias estratégias pedagógicas, tais como: análise de música e leituras de textos com viés filosófico, para desenvolver a compreensão textual; apresentação e análise de imagens, que usam linguagem textual e não textual por meio de slides; apresentação de vídeos, para análise do contexto social; debates e conversas. Como resultado, objetivamos ampliar o senso crítico dos/as estudantes, provocando-os/as a reconhecer e refletir sobre as ideologias que geram a violência contra as mulheres.

A Intervenção abrangeu dois bimestres de um ano letivo, no qual foram realizados 14 momentos, no formato de sequência, a qual trabalhou dois tópicos que interagem para alcançar a compreensão integral do tema. Cada aula foi planejada mediante ações estratégicas direcionadas a alcançar objetivos específicos. Ademais, pontuamos que as referidas atividades necessitaram de recursos técnicos e pedagógicos, tais como: quadro branco; retroprojeto para a apresentação de slides; computadores com internet, para as pesquisas; e materiais diversos para a construção dos painéis, como isopor, emborrachado, cartolina e cola. Pontuamos que tudo foi montado pelos/as estudantes. Por fim, observamos

que as aulas ficaram mais dinâmicas com o uso dos recursos audiovisuais e os trabalhos lúdicos, como também, pela utilização de ambientes distintos na escola, tais como: sala de aula, biblioteca, sala de vídeo, sala de computadores e pátio. A seguir discutiremos sobre o roteiro da sequência didática, especificando os objetivos gerais de cada tópico e os objetivos específicos de cada momento.

TÓPICO 1: A ÉTICA E A CONDIÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE

O objetivo Geral foi alcançar o desenvolvimento da construção do pensamento crítico na vida prática e social dos/as estudantes. Destarte, fazer com que eles/as realizem uma leitura crítica e estabeleçam uma percepção do mundo de maneira reflexiva na construção dos juízos morais. Assim, venham a avaliar os processos éticos no meio social e a posição a qual a mulher é tratada, como também, construam juízos de valores com uma base ética e tenham ações que respeitem a mulher em sua alteridade.

- Momento 1 – Roda de conversa. Duração: 01 aula.

Inicialmente trabalhamos com música². Na sequência, os/as estudantes foram indagados sobre quais as primeiras ideias e lembranças que a música trouxe. Após as considerações foi realizado uma explicação sobre o tema a ser estudado nas aulas. Por fim, eles/as foram questionados das ideias iniciais sobre o que entendem de ética e como visualizam a violência contra a mulher. Os/as estudantes ficaram à vontade para expor suas opiniões. No decorrer da atividade realizamos anotações das exposições, uma breve sondagem.

Objetivo específico: realizar diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre o tema.

- Momento 2 – Aula Expositiva/Dialogada. Duração: 02 aulas.

Realizamos leitura de algumas partes de textos³. Houve troca ideias sobre o que foi lido, cada aluno/a expôs sua opinião sobre o texto. Trabalhamos a

2 A musica utilizada foi “Mulher” de Erasmo Carlos. Disponível em:<<https://youtu.be/TMSfivTHSag>>..

3 Utilizamos o Livro Didático Iniciação da filosofia, de Marilena Chaí. Editora ática, 14º edição, capítulo 5.

diferença entre o senso comum e o conhecimento filosófico, identificando contradições sobre o que seja os Direitos Humanos.

Objetivo específico: Desenvolver a leitura crítica a cerca de temas éticos e morais do meio social. Fazer uma análise da compreensão da realidade, a partir da base conceitual.

- Momento 3 – Apresentação de Slides. Duração: 02 aulas.

Trabalhamos um conjunto de 10 slides, com o título: “conscientização social e violência contra a mulher”. Em cada slide foi aberto um momento de diálogo para que os/as estudantes falassem o que estavam entendendo, a relação conceito-imagem e o cotidiano vivenciado.

Objetivo Específico: Fazer leitura textual e não textual, analisar textos e imagens. Realiza um paralelo entre os conceitos do livro didático e situações reais de violência contra as mulheres.

- Momento 4 – Debate. Duração: 01 aula.

Fizemos um grande círculo, as regras do debate foram colocadas no quadro e houve a mediação para não acontecer a dispersão ou o desvio do tema. Foi aberta a discussão com uma primeira pergunta: Existe violência contra as mulheres ou isto é um exagero da mídia? Todos/as se posicionaram diante da indagação.

Objetivo Específico: Desenvolver a habilidade argumentativa, incentivar a elaboração de ideias racionais sobre o assunto estudando. Exercitar a elaboração do argumento e a exposição racional do discurso.

- Momento 5 – Apresentação e análise de vídeo. Duração: 01 aula.

Exibimos o vídeo “Mulheres e o mundo do trabalho”⁴. Após assistir o vídeo os/as estudantes construíram um texto crítico. Eles/as analisaram a condição da mulher no mercado de trabalho e fizeram contribuições sobre o cotidiano que viviam. O intuito era ter um diagnóstico social mediante os conceitos estudados e o que eles/as visualizam no cotidiano.

4 Disponível em: <https://youtu.be/5kNmdljGs_c?si=FzHK1n44K9MBS9dw>. Duração: 24 minutos.

Objetivo específico: Desenvolver no/a estudante a capacidade para avaliar criticamente fatores éticos, sociais e comportamentais. Estimulando-os/as ao exercício da reflexão acerca do comportamento ético e moral em relação ao trabalho das mulheres.

TÓPICO 2: DIREITOS HUMANOS: DIREITO DE SER MULHER

Neste tópico o objetivo geral foi estabelecer o desenvolvimento do pensamento crítico na vida prática e social do/a estudante. Mediante o desenvolvimento de uma reflexão sobre os direitos sociais e políticos das mulheres. Bem como a participação deles/as no meio social. De maneira a estabeleça um saber reflexivo sobre os direitos da mulher dentro da sociedade.

- Momento 6– Roda de Conversa. Duração: 01 aula.

Realizamos uma conversa com os/as estudantes para fazer um diagnóstico sobre o conhecimento prévio sobre os Direitos Humanos e o juízo de valor que eles/as tem sobre os direitos das mulheres.

Objetivo específico: Coletar as ideias que o senso comum tem estabelecido aos/as estudantes como verdade absoluta. Observar o que eles/as têm de ideia inicial sobre a questão ética mediante o respeito para com as mulheres. A partir da coleta de informações, tentar realizar a reflexões para a desconstrução das ideias que marginalizam os direitos das mulheres.

- Momento 7 – Aula Expositiva/Dialogada. Duração: 01 aula.

Realizamos a leitura de algumas partes de textos⁵. E pedimos leitura para casa do restante do capítulo para fazer reflexão na aula seguinte.

Objetivo específico: Desenvolver uma leitura crítica acerca dos Direitos Humanos. Fazer análise reflexiva diante da realidade e os direitos negados a mulher como ser humano.

⁵ Trabalhamos o Livro Didático Filosofando-Introdução à filosofia, da editora Moderna. Utilizamos o capítulo 22.

- Momento 8 – Apresentação de Slides. Duração: 02 aulas.

Neste encontro trabalhamos um conjunto de 10 slides, com o título: “Violência contra a mulher - um problema estrutural”. Oportunizamos o diálogo para que os/as estudantes fizessem a relação conceito-imagem-atualidade. Eles/as refletiram se a opressão contra a mulher é algo atual ou apenas evoluiu ao passar do tempo. Por fim, perguntamos se eles/as visualizam algo habitual das imagens com suas realidades.

Objetivo Específico: Apresentar uma leitura textual e não textual para análise. Realizar um paralelo entre o conceito de direitos humanos abordado no livro e a situação da mulher na sociedade atual. Assim, fazendo um paralelo entre conceito e realidade.

- Momento 9 - Apresentação de Vídeos: Duração: 01 aula.

Trabalhamos com três vídeos curtos⁶, sobre o tema direitos humanos e a situação das mulheres. No início da aula os/as estudantes foram avisados/as que deveriam se dividir em três grupos para a realização posterior de um debate.

Objetivo Específico: Apresentar vídeos sobre a questão dos direitos das mulheres em meio a uma sociedade machista e violenta. Favorecer a construção do conhecimento.

- Momento 10 – Debate Regrado. Duração: 01 aula.

Na aula anterior os/as estudantes foram avisados/as que deveriam se dividir em três grupos. Cada grupo ficou responsável por trazer um diário de bordo, comentando o que chamou atenção nos vídeos e uma ideia para resolver o problema. Um representante de cada grupo ficou responsável por expor o diário de bordo e comunica a ideia que foi construída pelo grupo, para resolver o problema da violência contra as mulheres. Três ideias foram sugeridas: uma palestra

⁶ **Vídeo-1:** UPFTV direitos humanos - Violência contra a mulher (6 min.). Disponível em: <https://youtu.be/pf3aDCv_Pcs> Acesso em: 06/07/2017. **Vídeo-2:** A violência contra a mulher como violação dos direitos humanos (14 min.). Disponível em: <<https://youtu.be/eQa3AMqzDGY>>. Acesso em: 07.08.24. **Vídeo-3:** Evolução Histórica do Direito das Mulheres e a Lei Maria da Penha (10 min.). Disponível em: <<https://youtu.be/6tl2ZmAaHxs>>

para todos os alunos da escola; um desfile para toda a cidade visualizar placas mostrando frases e uma panfletagem no dia da palestra.

Objetivo Específico: desenvolver a autonomia e o protagonismos dos/as estudantes. Verificar a capacidade de tomar decisões, criar ideias e construir argumentos coerentes.

- Momento 11 – Construção de Painéis e Panfletos. Duração: 01 aula.

Nesta atividade aconteceu o envolvimento prático. Os/as estudantes construíram panfletos com o tema - Combate à Violência Contra a Mulher: o que fazer e quem procurar? O material foi pesquisado na internet, com o levantamento de informações relevantes para a conscientização da comunidade escolar. Posteriormente, eles/as foram orientados a distribuir com os familiares e vizinhos. Deste modo, houve um incentivo para se tornarem protagonistas no meio social, mediante a conscientização da sociedade sobre o assunto. Os Painéis foram montados em formato de coração com frases impactantes sobre o tema, os quais foram utilizados no desfile e os panfletos entregues a toda comunidade escolar no dia da palestra.

Objetivo Específico: desenvolver a capacidade de sintetizar o assunto em frases. Analisar a capacidade de elaborar ideias, a autonomia e a tomada de decisões dos/as estudantes.

- Momento 12 – Palestra. Duração: 01 aula.

Houve a articulação com repartições municipais e estaduais para a realização de três Palestras: a primeira palestra com o Centro da Mulher 8 de Março, tema- Gênero e Empoderamento feminino, aplicada pela Unidade Municipal; a segunda Palestra foi com a Gerência regional da mulher e diversidade humana do Estado da Paraíba, tendo como palestrante: Joyce Borges - Gerente Operacional de Enfrentamento a todas as formas de Violência contra Mulher, com o Tema: Violência contra a mulher, um problema social. A terceira Palestra, também, ocorreu com a Gerência regional da mulher e diversidade humana do Estado da Paraíba, com o tema “Violência Doméstica”. A ação proporcionou aos/as estudantes absolver novos conhecimentos, com apresentação de uma nova linguagem através das narrativas transmitidas pelos palestrantes. Eles/as

participaram fazendo perguntas sobre o assunto e estabelecendo uma analogia discursiva com os palestrantes.

Objetivo Específico: Expor novos conhecimentos e posições sobre o tema trabalhado. Analisar a capacidade dos/as estudantes de formular indagações ante a compreensão do assunto exposto.

- Momento 13 – Desfile do Protesto.

Realizamos uma aula de campo, na qual os/as estudantes participaram de um desfile público. A ação ocorreu na comemoração de 07 de setembro, no centro da cidade. Foi montado um pelotão formado só por mulheres, as quais levaram as placas montadas anteriormente. Tanto o grupo que estava desfilando quanto o grupo que ficou apenas acompanhando teve a incumbência de observar a reação do público com as mensagens transmitidas nas placas. As mensagens se referiam a lei maria da penha e outras frases em defesa das mulheres.

Objetivo Específico: Desenvolver no/a estudante a capacidade de analisar o meio social em que está inserido, construindo um juízo de valor sobre o mesmo.

- Momento 14 – Roda de Conversa. Duração: 01 aula.

Realizamos a interação sobre o que visualizaram no desfile e compreender o que nossa sociedade considera relações éticas e de direitos em relação as mulheres. Todos/as tiveram momento de fala, levantando considerações sobre as reações positivas e negativas do público ao visualizar as mensagens nas placas.

Objetivo específico: Desenvolver o senso crítico. Coletar informações sobre o que os/as estudantes estabeleceram de ações éticas ou não, que presenciaram no desfile.

Ao término da sequência didática desenvolvemos um diagnóstico das falas e reações dos/as estudantes durante as atividades propostas. Com intuito de conseguirmos visualizar o grau de desenvolvimento da comunicação e a evolução do pensar, mediante a análise da formulação dos argumentos. O instrumento de coleta de dados foi a observação participante, meio através do qual “o pesquisador vivencia pessoalmente o evento de sua análise para melhor entendê-lo” (Proença, 2007, p. 09). Por decorrência, observamos a participa-

ção e o interesse dos/as estudantes no transcorrer de cada momento, no qual verificamos a concentração e cooperação, o interesse e comprometimento na realização das atividades propostas.

Para conseguirmos um diagnóstico do desenvolvimento da aprendizagem realizamos a coleta de dados por meio de uma abordagem qualitativa, a qual objetiva compreender os “fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social –, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação” (Guerra, 2014, p.11). Em síntese, ponderamos que a medida avaliativa foi construída de maneira contínua, no qual observamos a evolução nos debates, a propriedade do discurso e a participação dos/as estudantes. Por conseguinte, analisamos como se estabeleceu a criação do texto escrito em formato de análise dissertativa, no qual consideramos a opinião crítico-reflexiva do/a estudante sobre a violência contra as mulheres. Deste modo, avaliamos o entendimento sobre o assunto ministrado. Também, Observamos a percepção obtida na construção dos painéis e dos panfletos. Por fim, consideramos a capacidade criadora, a participação no desfile, a criatividade e o envolvimento no trabalho coletivo.

Na sequência, diagnosticamos o processo de construção do conhecimento através da análise do discurso. Estudo no qual não se considera apenas a fala, mas pensa e pondera-se sobre “a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (Orlandi, 2005, p. 16). Deste modo, procuramos observar as falas e compreender o juízo de valor que eles/as construíram. Assim, através dos argumentos que os/as estudantes elaboraram tentamos interpretar as falas e entender a relação de respeito concebida no meio social diante das mulheres. Neste sentido, buscamos perceber o que os/as estudantes apreenderam e como interpretaram os temas ética e Direito Humanos para o outro-mulher, trabalhados na sequência didática.

Logo, procuramos perceber o sentido que os/as estudantes assimilaram do assunto trabalhado e a conexão com o meio social, mediante a visualização do poder misógino que é estruturado na sociedade brasileira. Haja vista, o objetivo de sensibilizar e, por conseguinte, conscientizar a todos/as do mal que este poder trás para a sociedade. Assim, almejamos conseguir romper com essa estrutura que destrói e mata tantas mulheres.

RESULTADOS E DISCURSSÃO

Durante o desenvolvimento das ações pedagógicas consideramos realizar registros das falas e das reações dos/as estudantes nas conversas, nos debates e no desfile. Por conseguinte, realizamos a análise do discurso, na qual procuramos “compreender as relações de poder e as suas configurações. Pode-se identificar que essas relações se encontram por toda parte, e por vezes se encontram no campo do direito, ou da verdade” (Luiz; Silva e Bengtson, 2019, p. 436).

No trabalho com imagens criamos uma apresentação em Power Point, com a finalidade de sensibilizar e conscientizar os/as estudantes. Ao utilizar as imagens para sensibilizar percebemos que eles/as foram bem impactados, pois reagiram a temática exposta - cultura machista e o ciclo da violência. A interação foi significativa, com participações incisivas quanto considerar a violência contra as mulheres algo errado.

Figura 1 – apresentação de slide: cultura machista



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 2 – apresentação de slide: Violência e opressão



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Com intuito de transmitir novos conhecimentos e estimular a transformação social realizamos palestras com a Gerência regional da mulher e diversidade humana (imagem-3) e o Centro da Mulher 8 de Março (imagem-4). Compreendemos que este momento da sequência didática foi de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem, visto que houve perguntas dos/as estudantes aos palestrantes, com indagações coerentes sobre os temas. Logo, a escolha por trabalhar com palestras foi certa, pois ela pode “contribuir para o processo de formação contínua de alunos, no desenvolvimento de questões técnicas, éticas, consciência social, valores morais, atitudinais e formação de consciência crítica” (Guarda, 2017, p. 08).

Figura 3 – Palestra sobre a violência doméstica



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 4 - palestra sobre Gênero e Empoderamento feminino



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Em seguida realizamos atividade lúdica, com a construção de placas. Nesta atividade desenvolvemos habilidades praticas dos/as estudantes, na qual incentivamos a criatividade e a autonomia. Na ação eles/as criaram frases que fizessem referência a defesa das mulheres. Nesta produção trabalharam com

colagem na construção de placas para ornamentar o pátio para as palestra e para utilizar no desfile. Tendo como guia as metodologias ativas percebemos que os trabalhos manuais são importantes, pois “são toda uma orientação educativa e didática, visando tornar mais eficiente o ensino” (Fonseca, 1929, 26).

Figura 5 – alunas construindo as placas



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Figura 6 – Placas que os alunos confeccionaram para o desfile



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Posteriormente foi realizado o desfile no centro da cidade nas comemorações do 07 de setembro, o qual denominamos de “protesto pelo fim da violência contra as mulheres”. Na ocasião formamos um pelotão para desfilarmos com a escola formado de meninas, todas vestidas de camisa branca e placas em formato de

coração. No momento do desfile as alunas levantaram as placas com frases em defesa das mulheres, como - Não a dignidade roubada. Os/as estudantes que não participaram do pelotão ficaram como observadores e foram responsáveis por visualizar as reações tanto do público quanto do pelotão que estava desfilando. As observações foram bem objetivas, nas quais parte do público vibrou ou parte que era masculina usou palavras grosseiras, principalmente em referência a placa com a Lei Maria da Penha. Os comportamentos foram interessantes, pois os alunos que observavam ficaram indignados com as palavras proferidas as colegas, no qual citaram como sendo “um ataque”. E as alunas se sentiram empoderadas, assumindo um papel de protagonistas sociais contra a violência as mulheres. A atividade se apresentou como produtiva, pois houve um despertar de consciência com o desenvolvimento da empatia para com o outro. Bem como, aconteceu a estruturação de uma formação ética através do experenciar, mediante uma conduta de respeito, solidariedade e responsabilidade dos/as alunos/as.

Figura 7 – Desfile das alunas no 07 de setembro, com as placas.



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao término da sequência didática constatamos que foram alcançados resultados satisfatórios, nos quais observamos o bom desenvolvimento de habilidades e saberes filosóficos. Como processo evolutivo da construção do conhecimento indicamos: o aprimoramento da autonomia intelectual e o pen-

samento crítico dos/as estudantes. Um desenvolvimento gradativo que foi observado através de algumas ações: a construção de proposições deliberadas pelos/as estudantes; o desenvolvimento de afirmações e reflexões de respeito às mulheres; a evolução dos argumentos ocorridos nos debates, com formulação coerente e embate crítico; criação de novas ideias construídas e aplicadas de modo autônomo por eles/as. Assim sendo, observamos que aconteceu uma evolução da consciência ética e a compreensão dos Direitos Humanos, especificamente os direitos das mulheres. A qual visualizamos por meio de ações que correspondem a cidadania ativa. Assim, constatamos que além do conhecimento conceitual, a construção do saber filosófico se estabeleceu em virtude do que eles/as vivenciaram no meio social, através do desfile no qual foi realizado com o protesto contra a violência que atinge as mulheres.

Procuramos realizar uma interpretação das falas e avaliamos os fatores sociais que possivelmente influenciaram na construção das proposições. Do mesmo modo, observamos se através da intervenção e desenvolvimento do conhecimento aconteceu uma desconstrução do pensamento machista já estruturado e reflexo do meio social. Uma ideologia que desvaloriza e oprime as mulheres. Haja vista os “significados que foram traçados no processo histórico da sociedade humana. Sendo assim, esses significados não são somente textuais *a priori*, mas tem uma ideologia que os cercam, que os circunscrevem, que se articula com o discurso” (Santos, 2014, p. 640). Assim sendo, buscamos perceber se alcançamos a conscientização em relação a romper com essa ideologia, através do desenvolvimento da reflexão filosófica.

Nas análises percebemos que houve uma desconstrução do pensamento machista e totalitário. Foi perceptível que nas primeiras falas, tanto os meninos quanto as meninas apresentavam reflexos da estruturação da ideologia machista. Visto que nas conversas iniciais eles/as associaram a culpa da violência contra a mulher à própria mulher. Exemplificamos nas proposições a seguir o retrato da estruturação o pensamento ideológico-machista da sociedade brasileira, quando a professora propõe que eles/as reflitam e construam um juízo de valor:

Professora: Analisem o exemplo... Uma mulher sai de casa com uma roupa curta. Ao chegar na parada de ônibus um homem desconhecido diz que ela é gostosa e passa a mão na bunda dela. Me digam quem foi imoral?
(Aluna A.M.S) – Claro que a culpa é dela, sai com a roupa mostrando a bunda quer mesmo é que passe a mão.

(Aluno M.B.N) – Tá vendo que é uma safada. E o pior é que depois a culpa é do cara.

Professora – Mas, e se fosse com vocês ou com a mãe de vocês o que fariam?

(Aluna A.M.S) – Eu nunca sairia assim. Mas, se fosse comigo eu não gostaria, chamava a polícia, pois é um safado.

(Aluno M.B.N) – Que é isso! se fosse com minha mãe eu quebrava o cara. Que coisa imoral.

As associações produzidas pelos/as estudantes corresponderam a estrutura comportamental incorporada no meio social brasileiro no qual a mulher não é vista em sua alteridade e é culpada pela injustiça que possa acontecer com ela. Uma sociedade que segue uma ideologia na qual a mulher deve ser submissa e é necessário seguir padrões patriarcais para ser respeitada. Se a mulher for contrária a essa ideologia ela vai ser estereotipada, como também, será oprimida e excluída do meio social. Este comportamento e visão de mundo se perpetua no decorrer da História. Como exprimi Hirigoyen (2006, p. 75).

Historicamente, o homem sempre foi considerado o detentor único do poder, e as mulheres sempre se viram excluídas dele, isso condicionou o modo de pensar de ambos, desde o berço: é assim, porque sempre foi assim! Essa representação social, partilhada por todos, ainda mantém os estereótipos, apesar da evolução dos costumes

Por outro lado, quando eles/as se colocaram no lugar da personagem se indignaram, acharam errado, imoral. Esta empatia foi muito visível quando trabalhamos com slides, pois as imagens os/as fizeram refletir na dor do oprimido. Ao nosso ver, eles/as vivenciaram o despertar filosófico diante da conscientização de que eu posso ser o outro, aquele que sofre a exclusão. Assim sendo, há uma indicação de que aconteceu a desestruturação da ideologia opressora. Como um ser humano a mulher tem seu direito de ser dentro desta sociedade. Segundo Schnorr (2019) vivemos em uma sociedade que se dirige por interesses mesquinho e excludentes, onde poucos são privilegiados e os outros são excluídos, estes são considerados diferentes de uma totalidade dominante. Uma totalidade patriarcal e machista que coisifica a mulher, como ser humano ela é proibida de ser. Em outras palavras, a mulher é desumanizada e isto passa de geração em geração, assim, se não houver a desconstrução a violência é normalizada.

Ao término da experiência visualizamos que aconteceu uma desconstrução no juízo de valor, no qual os/as estudantes compreenderam que a culpa do fato é exterior a mulher, assim a culpa da violência é de quem a pratica. Deste modo, percebemos que as proposições finais comunicaram que por meio do agir filosófico se estabeleceu uma evolução dos juízos morais, no qual efetivamos na práxis os conceitos éticos e as diretrizes dos direitos humanos. Como também, observamos pelas falas dos/as estudantes que as aulas ficaram “menos monótonas”. Assim sendo, foi perceptível que a metodologia aplicada apresentou certa garantia de maior interesse na participação de todos/as nas aulas e a efetiva evolução do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Por fim, consideramos que é importante citar os problemas que enfrentamos e a maneira como os solucionamos. Nos deparamos com algumas dificuldades expostas pelos/as estudantes, como a inaptidão em elaborar um texto dissertativo de qualidade e em preparar um julgamento crítico sobre o assunto. Para sanar o problema e incentivar a iniciativa dos/as estudantes a alcançar o saber realizamos uma ação interdisciplinar com o professor de português. Quando o avisamos sobre o problema ele prontamente montou uma aula para auxiliar os/as estudantes na parte gramatical para auxiliá-los a desenvolver a atividade proposta. Na sequência foi distribuído um material impresso para a turma com orientações sobre metodologias de escrita, para que estudassem em casa. Bem como, realizamos na primeira aula um momento com orientações da parte filosófica sobre interpretação de texto e de como escrever um texto lógico. Após as explicações visualizamos que os/as estudantes se sentiram mais confiantes na produção filosófica dos textos. Circunstância na qual percebemos que “o interesse do aluno funciona como alavanca para o trabalho em sala crescer, quanto mais interessados, mais eles buscam o conhecimento, têm mais dúvidas e fica mais curiosos, essa é a motivação necessária para a transformação” (Silva, 2019, p.04).

Por síntese, abrangemos que as ações foram propulsoras para evolução do ensino aprendizagem diante do desenvolvimento do saber filosófico. Ademais, com os obstáculos vencidos observamos a importância da escuta na relação professor-aluno, pois é nesta circunstância que se consegue identificar os problemas que interferem no desenvolvimento da aprendizagem. Bem como, percebemos quão rica foi a participação dos/as estudantes e a evolução do aprendizado. Eles/as conseguiram desenvolver as atividades com maior desenvoltura, haja vista que nos debates levantaram considerações sobre o que

foi apreendido dos assuntos e nas palestras começaram a se posicionar criando questionamentos sobre o tema. Ao nosso ver, este desenvolvimento é de grande valia para o aprendizado filosófico, pois “representa a dinâmica central da competência, à medida que o simples fazer é superado pelo saber fazer e pelo constante refazer” (Demo, 2003, p. 25). Em outras palavras, neste processo concretiza-se a dinâmica do criar e recriar. Deste modo, conseguimos desenvolver uma aprendizagem significativa na qual o conhecimento está em cada etapa da intervenção, sendo construído e reconstruído pela interpretação intrínseca dos/as estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avalia-se que o fundamental desígnio do ensino de filosofia nas escolas é “propiciar a todos a oportunidade de desenvolver sua humanidade em termos de um pensamento racional que lhes permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo” (Rodrigo, 2009, p. 21). Por conseguinte, é permitir uma aprendizagem que desenvolva nos/as estudantes uma consciência crítica sobre a condição social e humana na qual convivem. E ao nosso ver, a compreensão filosófica deve fazer com que eles/as adquiram condições para serem modificadores sociais diante das violências que atingem as mulheres. Assim sendo, o trabalho descrito neste artigo leva aos/as estudantes a oportunidade de desenvolver conhecimentos para a vida individual e coletiva, mediante o combate à violência contra as mulheres. Uma experiência que oportuniza com que eles/as venham a refletir, a questionar e a tomar decisões por si como cidadãos/ãs ativos/as. E decerto, é uma possibilidade de protagonizar mudanças na sociedade diante da exclusão e opressão que ocorre contra as mulheres no meio social e, também, no ambiente escolar.

Primordialmente, pontuamos que o trabalho teve o intuito de desenvolver múltiplas ações para a obtenção do conhecimento e a conquista de habilidades essenciais para o agir filosófico, tais como problematizar e argumentar. Além disso, desenvolvemos nos/as estudantes atitudes e valores éticos, os quais irão dispor no seu meio social. Para desenvolvimento desta compreensão nos baseamos nas DCN para o Ensino Médio, a qual instituí na Resolução CEB nº 3 em seu artigo primeiro que se deve vincular a ação pedagógica a uma “prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania” (Brasil, 1998, p. 01). Tendo em vista a necessidade de realizar uma metodologia na qual a reflexão

desenvolva-se mediante a prática social e estimule o processo de transformação do sujeito no seu meio social. Assim sendo, compreendemos que a intervenção foi uma tarefa exitosa.

O direcionamento do trabalho foi executado com êxito, no qual foi proposto reflexões críticas e sistematizadas para que acontecesse o processo de evolução social dentro do ambiente escolar. Ao promover análises sobre os assuntos ética e direitos humanos possibilitamos reflexões críticas sobre o combate à violência contra a mulher. Destarte, ao inserir os/as estudantes a este processo possibilitamos que eles/as desenvolvessem um juízo de valor ético, construído a partir da responsabilidade e cuidado com o outro, a mulher. Em síntese, a ação se apresenta como primordial para o desenvolvimento crítico e humano dos/as estudantes, pois estabeleceu no ambiente escolar um direcionamento para fixação de princípios morais orientados pela ética mediante o cuidado e o respeito para com as mulheres.

Com efeito, se evidenciou o desenvolvimento crítico dos/as estudantes, ao analisarmos as falas constituídas de maneira ética. Assim, foi perceptível o desenvolvimento de ideias próprias e críticas contundentes diante dos comportamentos existentes na sociedade, no qual eles/as visualizaram e foram contra a injustiça e a violência contra as mulheres. Destarte, este passo foi fundamental para a evolução de uma convivência humanizada entre os sujeitos que fazem parte do mundo escolar e da diversidade. Assim sendo, confirmamos que através do desenvolvimento ético alcançamos juízos de respeito à diversidade humana, mediante a compreensão crítica da situação das mulheres na sociedade e dos direitos necessários para sua dignidade. Por fim, compreendemos que o plano didático apresentado, baseado na filosofia e suas reflexões sobre a ética e os direitos humanos, se estabelece como uma ferramenta para a implementação de um ensino-aprendizagem que aponte meios para à inclusão social.

Por conseguinte, pontua-se que as atividades estruturadas na sequência didática que foi aplicada nas aulas de filosofia tiveram êxito. Pois, projetaram uma ação efetiva para alcançar todo meio social e com efeito ampliou a conscientização dos/as estudantes como modificadores sociais no meio ao qual estão inseridos. Assim, construímos um ensino aprendizagem mais justo e, neste sentido, visualizamos a conscientização dos/as estudantes ao proporem mostrar para a sociedade o que eles/as aprenderam, levando o conhecimento além dos muros da escola, por meio do desfile que aconteceu nas comemorações do 07 de setembro.

Por fim, a temática e a estrutura metodológica tiveram o intuito de levar uma compreensão crítica e reflexiva da necessidade de agir eticamente com as mulheres, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa. Deste modo, sensibilizamos os/as estudantes a valorizar a mulher em sua alteridade. Por consequência, viessem a compreender que ser cidadão é desenvolver uma ação moral de respeito e de humanização às mulheres, como pessoa humana. Logo, observamos que é necessário desenvolver no/a estudante uma visão clara de que o que ele/a absorve conceitualmente nas aulas de filosofia terá influência na realidade social através de sua ação. Mas, é primordial que está seja uma ação embasada em princípios éticos de respeito ao outro, aquele que é oprimido e humilhado. Assim, expandindo a percepção de respeito e combatendo a violência contra a mulher.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução** CEB N° 3, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 03/09/2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. ISBN 978-85-8570-121-5 Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

D'ÁVILA, Cristina. **Métodos e técnicas de ensino e aprendizagem para a Educação Superior**: cardápio pedagógico. ISBN: 978-65-5630-226-3. Salvador: EDUFBA, 2021.

FEITOSA, Sônia C. S. **Método Paulo Freire**: A reinvenção de um legado. ISBN 978-85-98843-65-0. Brasília/DF: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. – **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Coleção Leitura, ISBN: 95.219.0243 – 3. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Corinto da. **A escola ativa e os trabalhos manuais**. 2° ed. Vol. 8. Biblioteca de Educação. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929.

GUARDA, Patrícia M. et al.. **Ciclo de palestras como auxílio na valorização do saber e produção do conhecimento**. Anais IV CONEDU... Campina Grande: Realize, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36146>>. Acesso em: 05/09/2024 17:31

GUERRA, Elaine. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Grupo Ânima Educação. Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/Pós%20Gestão%20Escolar/Legislação%20e%20Políticas%20Públicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>>. Acesso em: 07.06.2024.

HIRIGOYEN, Marie - France. **A violência no casal: da coação psicológica à agressão física**. Trad. Maria Helena Kühner. 256 p. ISBN 978-8528611656 Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LÖSCH, Silmara.; RAMBO, Carlos A. e FERREIRA, Jacques.de L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00. eUSSN 1982-5587. Araraquara, São Paulo: 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958> e-ISSN:1982-5587. Acesso em: 05.06.2024.

LUIZ, Maria. C.; SILVA, Flavio. C. da e BENGTON, Clarissa. G. **Análise do discurso nas pesquisas em educação: perspectivas foucaultianas**. Revista eletrônica de educação, ISSN 1982-719, v. 13, n° 2, p.425-437. São Carlos: São Paulo, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993354>. Acesso em: 11.07.2024.

PROENÇA, Wander. L. **O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro**. Revista Aulas, dossiê religião, n° 04. ISSN 1981-1225. Campinas, SP: UNICAMP, 2007. Disponível em: <https://unicamp.br/~aulas/Conjunto%20III/4_23.pdf>. Acesso em: 05.07.24.

RODRIGO, Lídia M. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. ISBN 978-85-7496-220-7, Coleção Formação de professores. São Paulo, SP: Campinas, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. Fundação Perseu Abramo, ISBN 978-85-7743-262-2, 2° ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Yvisson G. **A disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise sob a ótica do discurso**. EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas, volume 5, n° 1, p. 638-647. ISSN 2238-9849. Maceió, AL: IFAL, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1525/1149>>. Acesso em: 03.07.2024.

SCHNORR, Giselle M. **Inéditos Viáveis**: dialogicidade, interculturalidade e libertação. Revista do NESEF, volume-8, nº 1. ISSN: 2317-1332. Curitiba, PR: 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/68946>>. Acesso em: 20.01.2023.

SILVA, Camila R. da. **Interdisciplinaridade**: conceito, origem e prática. Revista multidisciplinar Artigos.com, volume-3. Campinas, SP: 2019. ISSN 2596-0253. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/1107-Artigo-5103-1-10-20190619.pdf>>. Acesso em: 06.08.2024.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. ISBN 978-85-7307-426-0. Porto Alegre: Artmed, 1998.