

eccos@uninove.br
www.uninove.br/revistaeccos

ECCOS

Revista Científica

UNINOVE

Universidade Nove de Julho
www.uninove.br

ISSN impresso: 1517-1949

ISSN eletrônico: 1983-9278

<i>EccoS – Revista Científica</i>	São Paulo	n. 43	p. 1-220	maio/ago.	2017
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

DOI: 10.5585/EccoS

Editores

Eduardo Santos

Manuel Tavares

Conselho Editorial

André D. Robert – Universidade Lumière Lyon França

Adriana Marrero – Universidad de la República [Uruguai]

António Teodoro – ULHT [Portugal]

Bernadete Angelina Gatti – FCC, PUC-SP [Brasil]

Betânia Leite Ramalho – UFRN [Brasil]

Brazão Mazula – Universidade Eduardo Mondlane [Moçambique]

Carlos Alberto Torres – UCLA [Estados Unidos da América]

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-Minas [Brasil]

Carlos Rodrigues Brandão – UNICAMP [Brasil]

Claudia Barcellos Moreira Abreu – UFPR [Brasil]

Daniilo Streck – UNISINOS [Brasil]

Dermeval Saviani – Unicamp [Brasil]

Diana Soto Arango – UPTC [Colômbia]

Guilherme Arias Beaton – Universidad de Havana [Cuba]

Iria Brzezinski – UCG [Brasil]

José Beltrán – Univ. de Valencia [Espanha]

José J. Queiroz – PUC-SP [Brasil]

José Machado Pais – Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais [Portugal]

José Rubens Jardimino – UFOP [Brasil]

Josef Estermann – Universidad de Lucerna (CH) [Suíça]

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – CADE-CAUCA [Popayan, Colombia]

Manuela Guilherme – ULHT [Portugal]

Maria da Glória Gohn – Unicamp [Brasil]

Maria Dilnéia Espíndola Fernandes – UFMS [Brasil]

Menga Lüdke – PUC-RJ [Brasil]

Moacir Gadotti – FE-USP, IPF [Brasil]

Sílvia Liomovate – Universidad de Buenos Aires [Argentina]

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo – Unicamp [Brasil]

Thérèse Hamel – Université Du Laval [Canadá]

Walter Esteves Garcia – PUC-SP, CNPq [Brasil]

Wiel Veugelers – Universiteit voor Humanistiek [Holanda]

Comissão Editorial

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Jason Ferreira Mafra

Jose Eustáquio Romão

Manuel Tavares Gomes

Marcos Antonio Lorieri

Maurício Pedro da Silva

Analista editorial: Juliana Aparecida Cezario

Projet gráfico e diagramação: João Ricardo M. Oliveira

E17 Eccos: revista científica, n. 43
São Paulo: Universidade Nove de Julho,
1999- v.; 22,5 cm.

2º quadrimestre, 2017.
ISSN 1517-1949

1. Educação - Periódicos. I. Universidade
Nove de Julho.

CDD 370.5

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, idéias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

AFILIADA

Abec – Associação Brasileira de Editores Científicos.
www.abecbrasil.org.br

MEMBRO

Clasco – Conselho Latino-americano de Ciências
Sociais. <http://www.clasco.org>

Fepae – Fórum dos Editores de Periódicos da Área da
Educação, da Associação Nacional de Pós-graduação e
Pesquisa em Educação – Anped

BASES INDEXADORAS

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – MEC/
Inep. <http://portal.inep.gov.br/bibliografia-brasileira-de-educacao>

Credi – Centro de Recursos Digitais da Organização
dos Estados Iberoamerica-nos (OEI). <http://www.oei.es/br110.htm>

Diadorim – Diretório de Políticas de Acesso
Aberto das Revistas Científicas Brasileiras. <http://diadorim.ibict.br/handle/1/1183>

DOAJ – Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>

EBSCO – Academic Databases for Colleges and
Universities. <https://www.ebscohost.com/academic>

Edubase – Faculdade de Educação/ Unicamp – SP/
Brasil. <http://143.106.58.49/faq/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as
Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publisering-skanalet/erihplus/periodical/info?id=472557>

HCERES – Haut conseil de l'évaluation de la
recherche et de l'enseignement supérieur. <http://www.hceres.fr/>

IREISIE – Base de datos sobre Educación – IISUE,
UNAM. http://iresie.unam.mx/F?func=find-b-o&local_base=irso1

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea
para Revistas Científicas de América Latina, el
Caribe, España y Portugal. www.latindex.unam.mx/

OAJI – <http://oaji.net/journal-detail.html?number=4613>

Proquest (EUA) – www.proquest.com

Qualis Periódicos – www.capes.gov

Redalyc – Red de Revistas Científicas de América
Latina, el Caribe, España y Portugal. <http://www.redalyc.org/revista.oa?id=715>

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico). <https://www.redib.org/>

ROAD (Directory of Open Access Scholarly
Resources). <http://road.issn.org/issn/1983-9278-eccos-revista-cientifica#V2hHmy25cdV>

Sumários – Base indexadora de periódicos científicos
brasileiros. <http://www.sumarios.org/>

Eccos – Revista Científica é publicada sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, Brasil.

Eccos – Revista Científica é uma publicação científica que se propõe a ser um veículo de divulgação da produção em Educação. Busca contribuir para a inovação do conhecimento nessa área. Esta publicação também está disponível em formato eletrônico: no portal Uninove, acesse www.uninove.br/publicacoes.

E
C
C
O
S

—

R
E
V
I
S
T
A

C
I
E
N
T
Í
F
I
C
A

SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial / Editor's note

EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: O PAPEL DA FILOSOFIA II
Eduardo Santos e Manuel Tavares

Dossiê temático: Universidade Popular no Brasil / Thematic dossier: Popular University in Brasil

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: PANORAMA FRENTE AO
CENÁRIO CONTEMPORÂNEO 19
HOMESCHOOLING IN BRAZIL: AN OVERVIEW ON THE CONTEMPORARY SCENARIO
João Guilherme da Silva Arruda
Fernando de Souza Paiva

A PRODUÇÃO ESTÉTICA DA DOCÊNCIA:
MACRO E MICRODIMENSÕES..... 39
THE AESTHETIC PRODUCTION OF TEACHING: MACRO AND MICRODIMENSIONS
Juliana Monteiro Vieira
Cristiano Ferronato
Dinamara Garcia Feldens

ASPECTOS DA FORMAÇÃO HUMANA: PAIDÉIA, BILDUNG E
GEOFILOSOFIA DA EDUCAÇÃO..... 53
*ASPECTS OF HUMAN FORMATION: PAIDEIA, BILDUNG AND GEOPHILOSOPHY OF
EDUCATION*
Fernanda Antônia Barbosa da Mota
Heraldo Aparecido Silva

ENTRE TEMPOS E HISTÓRIA DA ARTE: POR UM PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO..... 69
BETWEEN TIME AND HISTORY OF ART: FOR AN APPROPRIATION PROCESS
Marilda Oliveira de Oliveira
Carin Cristina Dahmer

SENTIDO ÉTICO DA FORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES ESCOLARES 85

THE ETHICAL SENSE OF EDUCATION:

SCHOOL IMPLICATIONS

Leoni Maria Padilha Henning

AUTOFORMAÇÃO, CONDIÇÃO HUMANA E DIMENSÃO ESTÉTICA 97

SELF-FORMATION, HUMAN CONDITION AND AESTHETIC DIMENSION

Cleide Rita Silvério de Almeida

Mariangelica Arone

Artigos / Articles

A IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA
REDE MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS – REFLEXÕES PRELIMINARES
PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR 117

THE IMPLEMENTATION OF A NEW CURRICULUM IN THE SCHOOLS OF THE PETROPOLIS

MUNICIPAL NETWORK – PRELIMINARY REFLECTIONS FOR THE COMMON CURRICULAR

NATIONAL BASIS

Cintia Chung Marques Corrêa

MOVIMENTOS ESTÉTICOS NA PEDAGOGIA: PELAS BORDAS DO
CAMINHO, O (DES)VESTIR DE UM CORPO 135

AESTHETIC MOVEMENTS IN THE PEDAGOGY: BY THE WAYS OF THE PATH THE (DES)

DRESS OF A BODY

Denise Aquino Alves Martins

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: PERSPECTIVAS DA LITERACIA
DIGITAL CRÍTICA 153

EDUCATION AND CITIZENSHIP: THE PERSPECTIVE

OF CRITICAL DIGITAL LITERACY

Michele Mezari Oliveira

Graziela Fatima Giacomazzo

EDUCAÇÃO EM VALORES E PROMOÇÃO DA SAÚDE: UM
ESTUDO QUANTITATIVO SOBRE O USO DE TÉCNICAS
PSICOTERAPÊUTICAS COM RECURSO À IMAGINAÇÃO 175

EDUCATION IN VALUES AND HEALTH PROMOTION:

A QUANTITATIVE STUDY ON THE USE OF PSYCHOTHERAPEUTIC TECHNIQUES USING

GUIDED IMAGINATION

Paula Alves Molarinho

Mário Pinto Simões

Luis Miguel Vicente Afonso Neto

Resenhas / Reviews

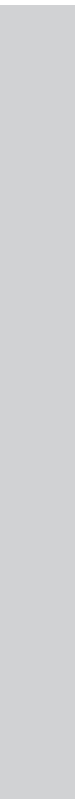
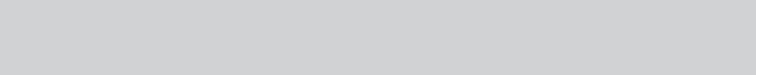
WALTER BENJAMIN: UMA BIOGRAFIA,
DE BERND WITTE. TRADUÇÃO DE ROMERO FREITAS. 199
Márcia Fusaro

*LA EDUCACIÓN EN EL LABERINTO TECNOLÓGICO: DE LA ESCRITURA
A LAS MÁQUINAS DIGITALES*, DE MANUEL AREA MOREIRA..... 202
Luciano Nobre Resende

*AFROCENTRIC EDUCATION AND ITS IMPORTANCE IN AFRICAN
AMERICAN CHILDREN AND YOUTH DEVELOPMENT AND ACADEMIC
EXCELLENCE. A COMPREHENSIVE ANALYSIS*,
DE CYNTHIA DIANA CORNELIUS 207
Maurício Pedro da Silva

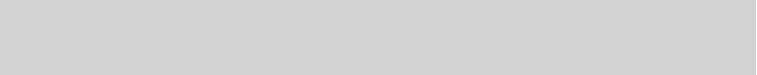
Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES 215
PAPER SUBMISSION GUIDELINES – ECCOŚ, SCIENTIFIC JOURNAL



Editorial

Editor's note



EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: O PAPEL DA FILOSOFIA

A Educação não se pensa a si própria. Toda a problemática educativa supõe pressupostos de natureza filosófica. Consideramos, por isso, que as reflexões críticas sobre as problemáticas educativas em seus fundamentos epistêmicos e pedagógicos competem, especialmente, ao campo da Filosofia da Educação. Se considerarmos que toda a Filosofia estabelece percursos para a elucidação dos problemas humanos e uma reflexão crítica sobre o caminho de elevação de uma consciência imediata e espontânea a uma consciência racional, epistêmica, crítica, então, a Filosofia da Educação também promove um diálogo com a Pedagogia, ou ela própria, no limite, constitui uma Pedagogia. Se a Educação, entendida como processo de formação humana, desvela os sentidos últimos dessa formação, cabe à Filosofia da Educação, como refere Severino (2006), buscar o sentido da formação humana e recolocar em discussão, na contemporaneidade, as relações entre as diversas dimensões da educabilidade humana: ética, estética, política e cultural. Se é verdade que o ser humano pode ser perspectivado na sua dimensão individual, aquela que foi sobrevalorizada pelo pensamento ocidental, nunca é demais lembrar que, individualmente, o ser humano não sobrevive. Ele é um ser histórico, social, um sujeito coletivo, “habitante de um universo-coletivo” nas suas relações múltiplas com a sociedade e a natureza, nas suas funções de assunção da cidadania e de transformação social. A sociedade é, assim, a única esfera na qual o ser humano pode exercer a sua liberdade e afirmar-se na sua dignidade humana.

O Dossiê que se apresenta no presente número de *EccoS, Revista Científica*, coordenado e organizado pela Linha de Pesquisa “Educação, Filosofia e Formação Humana”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), tem como tema geral “Formação e auto-formação”, desenvolvendo-se nos seguintes sub-eixos: 1. Formação ética: educação e valores éticos; 2. Formação estética: educação da sensibilidade; 3. Formação política: educação para a cidadania; 4. Formação técnica: a institucionalização do processo educativo. Os artigos que fazem parte do presente Dossiê pretendem, precisamen-

te, explorar as diversas articulações entre as dimensões que constituem a formação humana.

O primeiro artigo, de João Guilherme da Silva Arruda Oliveira e Fernando de Souza Paiva, incide sobre a *Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo*. Os autores pretendem ampliar o debate acerca da educação domiciliar no Brasil, conhecida internacionalmente como *homeschooling*, a partir de pesquisa em andamento que tem por objetivo investigar a viabilidade desse modelo de ensino no sistema educacional brasileiro. Transversalmente, o autor discute questões de natureza econômica, gerencial, moral, ideológica e política, consideradas com o objeto de estudo.

A produção estética da docência: macro e microdimensões é o título do segundo artigo, de Juliana Monteiro Vieira, Cristiano Ferronato e Dinamara Garcia Feldens. Os autores fazem uma reflexão sobre as múltiplas dimensões da estética docente, em âmbito macro e microestrutural. Discutem temas de natureza existencial que têm implicações no ambiente escolar e na profissão docente como a questão do mal-estar docente decorrente das condições de trabalho precárias em que se desenvolve a profissão.

O terceiro artigo, de Fernanda Antônia Barbosa da Mota e Heraldo Aparecido Silva, discute os *Aspectos da formação humana: Paideia, Bildung e Geofilosofia da Educação*. Com múltiplas referências teóricas, desde filósofos da Antiguidade, passando pela Modernidade, até alguns filósofos pós-modernos, os autores apresentam um possível percurso para o estudo da formação humana no âmbito da Filosofia da Educação, incidindo, particularmente, nas perspectivas de Dewey, Adorno e Deleuze, e enfatizando as ideias filosóficas mais importantes para a educação. Finalmente, o artigo evidencia que a Geofilosofia da Educação conecta rizomaticamente os territórios filosóficos e educacionais sem incorrer na reprodução linear da história da filosofia ou da educação, mas buscando plataformas para a criação de novos conceitos.

Marilda Oliveira de Oliveira e Carin Cristina Dahmer, no quarto artigo, *Entre tempos e História da Arte: por um processo de apropriação*, abordam questões da temporalidade na história da arte sob a mediação das imagens do passado. Sugerem o processo de apropriação como alternativa conceitual tendo em vista a problematização das imagens. Do ponto de vista teórico, dialogam com Guattari, Cherem e Archer, procurando

estabelecer laços com as experiências docentes. A abordagem não linear, não cronológica da história da arte permite, segundo as autoras, desvelar entre-tempos que se atravessam, brechas entre o passado e o presente. Do ponto de vista metodológico, recorrem à cartografia como possibilidade de articulação entre temporalidades que se sobrepõem. A libertação de um tempo linear e a educação para uma estética que irrompe de imagens que as fraturas do tempo revelam, potencializa outros sentidos ao presente.

No quinto artigo, de Leoni Maria Padilha Henning, discute-se o *sentido ético da formação e suas implicações escolares*. Uma abordagem do sentido ético da formação humana, para além de ser uma dimensão fundamental da existência humana, supõe e implica questões de natureza antropológica, política e estética, todas elas envolvidas no processo educativo. As questões axiológicas percorrem toda a experiência e existência humanas, daí a necessidade de uma profunda reflexão acerca da relação entre ética e educação. A escola é um dos espaços privilegiados de formação humana, o que exige, segundo a autora, uma formação de excelência filosófico-pedagógica por parte dos professores.

Cleide Rita Silvério de Almeida e Mariangelica Arone fazem, no sexto artigo, uma abordagem bibliográfica da *autoformação, condição humana e dimensão estética*. As autoras abordam a autoformação e sua relação com a condição humana e a dimensão estética. Procuram demonstrar a importância do processo autoformativo entendido como um todo constituído de partes heterogêneas entrelaçadas, que abarcam os primeiros processos de socialização, a dinâmica escolar e tudo aquilo que o sujeito aprende por si, com os outros e nos processos sociopolítico-culturais. O corpo teórico apoiou-se no pensamento complexo de Edgar Morin e na teoria tripolar de Gaston Pineau. As autoras entendem por autoformação uma aprendizagem impregnada pela cultura e consideram que o desenvolvimento de um saber viver estético constitui um pilar fundamental da própria condição humana.

A seção *Artigos*, de caráter mais generalista, é constituída por quatro artigos.

O primeiro, de Cintia Chung Marques Corrêa - *A implementação de um novo currículo nas escolas da rede municipal de Petrópolis: reflexões preliminares para a Base Nacional Comum* -, apresenta os resultados de uma pesquisa com professores e orientadores escolares sobre a implementação

de um novo currículo para os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Petrópolis. As reflexões apresentadas constituem, segundo a autora, elementos fundamentais para o entendimento da Base Nacional Comum Curricular, tendo em conta as implicações na prática pedagógica dos professores e nas rotinas escolares. Do ponto de vista metodológico, a autora recorreu a uma abordagem qualitativa com recurso ao estudo de caso participante. Do ponto de vista instrumental e empírico, a entrevista com professores permitiu a coleta dos seus discursos e o posterior confronto com a nova teoria curricular, socorrendo-se, ainda, da análise documental e do resultado da observação da prática docente. A fundamentação teórica versou sobre os contextos do processo de formulação de uma política conforme elaborado por Stephen Ball e Bowe. Os dados obtidos apontam que a elaboração do documento contou com uma pequena representatividade de professores, mas foi objeto de discussão nas escolas do município de Petrópolis. A autora conclui afirmando que a análise do desenvolvimento docente em sala de aula indica a necessidade de elaboração de estratégias didáticas que auxiliem as professoras no trabalho com a nova proposta curricular, tendo em vista a complexidade do ambiente escolar e os desafios inerentes à profissão.

Movimentos Estéticos na Pedagogia: pelas bordas do caminho, o (des)vestir de um corpo, de Denise Aquino Alves Martins, é o segundo texto apresentado nesta seção. O texto procura identificar elementos estéticos da formação docente que se constituíram por meio de cruzamentos derivados das memórias de (auto)formação, narradas por um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia (UFT) participantes de um projeto denominado Mobilizar-te. A abordagem metodológica está ancorada na (auto) biografia como instrumento de resgate das potencialidades da memória como ferramenta de formação. Apresentam-se fragmentos de entrevistas realizadas com oito acadêmicos egressos do curso de Pedagogia: depoimentos escritos, anotações avulsas em cadernos, relatórios de grupos. A análise dos depoimentos permite compreender como um olhar sobre esse movimento, que é feito de marcas, desassossega uma forma previamente pensada e leva a sentir a vitalidade do tempo produzido na docência que se teceu com o outro.

Michele Mezari Oliveira e Graziela Fátima Giacomazzo apresentam, no terceiro artigo, o resultado de uma pesquisa sobre *Educação e*

Cidadania: perspectivas da literacia digital crítica. As autoras pesquisaram o conceito de literacia digital em estudos publicados nas bases de dados Scielo, englobando Brasil, Portugal e Espanha. A partir do conceito tal qual se apresenta nos diversos estudos persegue-se a conceituação de uma literacia digital crítica. Essa perspectiva refere-se diretamente à formação humana na contemporaneidade e às relações entre educação e cidadania digital. Procura-se compreender o conceito de tecnologia na sua dimensão ideológica, colocando-se centralidade na condição dos sujeitos nos meios digitais. Decorrentes do estudo são explicitadas três categorias de análise: Representação Ideológica, Posicionamento Ideológico e Produção Ideológica, que buscam fornecer subsídios analíticos para o estado de apropriação do sujeito na perspectiva da literacia digital crítica. A fundamentação teórica está ancorada em Heidegger, Marcuse, Feenberg e, especialmente, Vieira Pinto, filósofo brasileiro, entre outros autores que contribuíram com o debate e o aprofundamento dos conceitos de tecnologia e literacia digital.

O último artigo, de Paula Molarinho, Mário Simões e Luís Miguel Vicente Neto, é um estudo de carácter empírico, realizado em Portugal, sobre a *Educação em valores e promoção da saúde: um estudo quantitativo sobre o uso de técnicas psicoterapêuticas com recurso à imaginação*. Os autores referem que uma das razões do fracasso escolar de jovens adolescentes com perturbações psicológicas se deve ao aumento significativo das famílias desestruturadas. O estudo, de carácter quantitativo, salienta a perda de qualidade de vida desses jovens e as condutas de risco. A pesquisa permitiu realizar intervenção numa escola por meio de técnicas de relaxamento associadas aos conteúdos da psicologia positiva utilizados na área da saúde. A pesquisa teve como sujeitos “intervenientes educativos” (pais, professores, alunos), que foram questionados sobre quais os valores que consideram mais importantes para desenvolver na escola e que poderão estar diretamente associados aos seus comportamentos. Foi aplicado um inquérito apreciativo que permitiu selecionar os valores mais importantes a aplicar aos jovens que, conseqüentemente, poderão vir a ter condutas mais equilibradas e melhor aprendizagem. Os valores apurados parecem diretamente associados às forças de carácter designadas por Seligman e Peterson no âmbito da psicologia positiva. Essa auscultação da opinião dos agentes educativos permitiu realizar a *base-line* para a construção da escala visual

analogica que mediu a evolução dos alunos ao longo da intervenção. Os resultados apontam para diferenças significativas, ao longo do tempo, nos grupos nos quais foi realizada a intervenção.

No cumprimento da política editorial da revista, a última seção é constituída por resenhas críticas de obras consideradas de interesse para a educação ou de caráter inter ou transdisciplinar. A primeira, de Márcia Fusaro, sobre uma biografia de Walter Benjamín; a segunda, de Luciano Nobre Resende, incide sobre a educação no labirinto tecnológico: da escrita às máquinas digitais; a terceira, de Maurício Silva, concentra-se na compreensão da educação afrocêntrica e sua importância no desenvolvimento e excelência acadêmica de crianças e jovens afro-americanos.

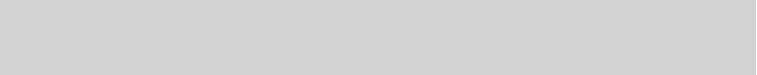
Desejamos a todos excelente leitura!

Eduardo Santos e Manuel Tavares
Editores

Dossiê temático:

Universidade Popular no Brasil

*Thematic dossier:
Popular University in Brasil*



EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: PANORAMA FRENTE AO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO

HOMESCHOOLING IN BRAZIL: AN OVERVIEW ON THE CONTEMPORARY SCENARIO

João Guilherme da Silva Arruda

Especialista em Administração Escolar e Orientação Educacional (UCAM);
Licenciado em Pedagogia (UNIRIO)
joao.guilherme.arruda@bol.com.br

Fernando de Souza Paiva

Doutor em Educação (UFF); Professor Substituto do Departamento de Ciências Humanas do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF); Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/UFF/CNPq)
fspv@bol.com.br

RESUMO: O presente trabalho intenciona ampliar o debate acerca da educação domiciliar no Brasil, internacionalmente conhecida como *homeschooling*, apresentando um panorama frente ao cenário educacional brasileiro. A pesquisa em andamento é resultante da continuidade da investigação iniciada no trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Pedagogia realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (LIPEAD/UNIRIO), no ano de 2014, cujo objetivo principal é investigar a viabilidade de inserção do *homeschooling* como modalidade no sistema educacional brasileiro. O texto expõe a realidade dessa modalidade no Brasil, bem como considerações e reflexões importantes sobre sua prática, que apesar do legado histórico inegável, apenas recentemente retorna ao debate educacional do país. Outros fenômenos igualmente pertinentes, no que concerne à realidade educacional brasileira, são apresentados no decorrer da pesquisa, tais como questões econômicas, gerenciais, morais, ideológicas e políticas, que são variantes de corte transversal deste debate.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Domiciliar no Brasil. *Homeschooling*. Modalidade Educacional. Políticas Públicas.

ABSTRACT: This paper intends to expand the debate about homeschooling in Brazil, presenting an overview of this new reality in the Brazilian educational scenario. The research in progress is the result of an investigation started with the achievement of the Licentiate Degree in Education held at the Federal University of Rio de Janeiro State (LIPEAD / UNIRIO) in 2014. Our main objective is to investigate the feasibility of homeschooling insertion as a modality in the Brazilian educational system. The text exposes the reality of this modality in Brazil, and brings important considerations and reflections about the homeschooling practice, which, despite its historical legacy, only recently returned to the Brazilian educational debate. Other equally relevant phenomena, regarding the Brazilian

educational reality are exposed in the course of research, such as economic, managerial, moral, ideological and political issues, which are cross-sectional variations in this debate.

KEY WORDS: Home Education in Brazil. Homeschooling. Educational Mode. Public Policies.

Introdução

A educação é, sem sombra de dúvidas, o mais importante investimento que qualquer pessoa possa fazer e, em tempo propício, proporcionar a outras pessoas. Conforme escreveu Locke (1693, p. 156-157), em uma afirmação clássica, “O que todo cavalheiro que cuida da educação de seu filho deseja para ele, além dos bens que venha deixar-lhe, reduz-se a estas quatro questões: a virtude, a prudência, as boas maneiras e a instrução.”

No decorrer da história, o processo educativo tem sofrido inúmeras transformações, evoluções, crises, reinvenções e discussões. Da primazia na educação dos filhos, dada pela família por meio dos trabalhos manuais e domésticos, à educação institucionalizada, rica em conteúdos, que encontramos nos dias atuais, um longo caminho foi percorrido, em contextos históricos nem sempre pacíficos. Ao longo da pré-história, da história - passando pela Antiguidade Clássica, pela Idade Média, chegando à contemporaneidade, em todas as sociedades e culturas existentes -, a educação dada pelos pais, no convívio ininterrupto no lar ou na sociedade, em tutela permanente, foi e tem sido o elemento primordial à continuidade da marcha pela vida e pelo progresso humano.

Atualmente, a escola, da maneira como se apresenta, encontra-se em profunda transformação frente ao crescimento de novas tecnologias como a internet, e as ferramentas que ela possibilita: enciclopédias *online*, redes sociais, fóruns, ferramentas de compartilhamento de vídeos, imagens e textos, dentre tantas outras que surgem a cada dia. Essas ferramentas trazem mudanças culturais na forma de ler, aprender e ver o mundo. As informações estão disponíveis o tempo todo, em todo lugar e em escala massiva, acessíveis a todos que possam dispor de acesso às diversas mídias existentes. Surgem, na contemporaneidade, diversas iniciativas para a recuperação e adaptação ao processo escolar diante dessa nova realidade, na tentativa de manter e fortalecer a escola como espaço de formação por excelência.

Todavia, em meio a tais mudanças, também tem crescido um clamor social pelo retorno a antigas práticas de educação familiar, pautadas em ideais libertários, aproveitando a maior disponibilidade de ferramentas de obtenção de informação. Em um mundo onde a aprendizagem é ininterrupta, a crise da (e na) escola é eminente e a violência de toda sorte alcança patamares epidêmicos, trazendo problemas igualmente de toda a sorte. Com o avanço dos fenômenos sociais em questão, aumenta cada vez mais a pressão pela regulamentação e oferta da educação domiciliar - mais conhecida como *homeschooling* - no sistema educacional brasileiro, que é oferecida há muitos anos em alguns países como os Estados Unidos da América, onde a modalidade tem sido bem sucedida.

Neste breve artigo, procuraremos apresentar uma visão geral sobre o *homeschooling* como uma demanda no Brasil que figura na contemporaneidade como perspectiva de modalidade educacional crescente frente às demais já existentes, mediante as propostas de inclusão e diversidade que emergem na sociedade.

Educação Domiciliar: em busca de uma conceituação e o *homeschooling* nos Estados Unidos da América

Ao longo da história humana, legar conhecimentos às gerações que se seguem sempre foi uma preocupação de todos os povos, nas mais diferentes culturas. Assim, durante a larga caminhada humana sobre a terra, desde seus primeiros passos, o ser humano sempre transmitiu, ininterruptamente, conhecimentos para as gerações futuras, repassando aos mais novos o que havia aprendido por meio de instruções dos mais antigos, visando a sobrevivência da espécie.

Mesmo com a universalização da escola na maior parte das nações que compõem o atual quadro geopolítico mundial, um fenômeno vem sendo cada vez mais recorrente: o crescimento da demanda por um processo educativo realizado pelas famílias no ambiente do lar. Entretanto, tal fenômeno não é recente. Mediante a dificuldade histórica das massas de acesso e permanência na escola, em razão de o custo e os recursos necessários à escolarização sempre terem sido altos nos contextos sociais, econômicos, culturais, morais e religiosos dos tempos passados, a educa-

ção domiciliar já possuía espaço permanente como solução para muitas famílias. O espaço ocupado pela educação domiciliar, enquanto forma de prover uma educação de melhor qualidade, também se revela na formação do homem pautado em valores sólidos e diferenciados, ou, como se requiera, ainda mais tradicionais.

Quando se trata de educação domiciliar, pode ser que venha à mente a experiência dessa modalidade nos Estados Unidos da América. De fato, essa modalidade fez dos EUA, senão a maior, uma das maiores do mundo em número de *homeschoolers*, como são chamadas as famílias que optam pela educação domiciliar. Segundo um estudo feito pelo *U.S. Census Bureau*, publicado em artigo por Bauman (2001), estima-se que aproximadamente dois milhões de crianças norte americanas são educadas em casa, com uma taxa de aproximadamente entre 15% e 20% de crescimento nesse número por ano (MCDOWELL; RAY, 2000; LINES, 2000, apud BAUMAN, 2001). Nesse documento, Bauman (2001, s/p)¹ destaca ainda o perfil destas famílias:

Homeschoolers não são especificamente propensos a serem jovens ou mais velhos. Eles são aproximadamente mais propensos a serem de um sexo ou outro, com talvez uma porcentagem maior do sexo feminino. De alguma maneira, no entanto, homeschoolers se destacam. Crianças educadas em casa são mais propensas a ser não hispânicas, brancas, e é provável que vivam em domicílio chefiado por um casal com níveis de educação e renda moderados ou mesmo altos, e que são susceptíveis de viverem em uma casa com um adulto fora da força de trabalho.

Ray (2011), entretanto, atualiza este número para dois milhões e quarenta mil crianças no ano de 2010, demonstrando a necessidade de uma reavaliação das expectativas de crescimento anteriormente apontadas. O autor realiza um levantamento sobre o real crescimento entre o ano de 2007 e 2010:

[...] há alguma evidência confiável que foi coletada durante este estudo, ambas de Departamentos Estaduais de Educação e de Organizações Privadas de Educação Domiciliar, que a popula-

ção em educação domiciliar cresceu cerca de 7% (ou mais) da primavera de 2007 à primavera de 2010. (RAY, 2011, s/p)

A descrição de características que os autores referenciados expõem demonstra que as famílias que atualmente optam pelo ensino domiciliar nos EUA apresentam um padrão comum. Esse público possui características típicas e se aproxima de sua consolidação quantitativa, uma vez que se observa a diminuição das taxas anuais previstas (média de aproximadamente 1,75%) do crescimento no número de crianças cujo grupo familiar opta por essa modalidade, o que demonstra a consolidação do *homeschooling* enquanto nicho específico e mais bem delineado, cada vez mais presente na realidade educacional norte-americana. Trata-se, portanto, de um público bastante homogêneo, com poucas variações pontuais.

Em pesquisa que levanta um perfil das motivações que levam os pais norte-americanos a optarem pela educação domiciliar, Bauman (2001, s/p) apontou que

A NHES (National Household Education Surveys / Pesquisa Nacional da Educação do Agregado Familiar) de 1996 e 1999 perguntou aos pais as razões para educar em casa, com 16 possíveis respostas. Vários temas emergem destas respostas. O primeiro é a questão da qualidade educacional. Os pais de metade dos *homeschoolers* nesta pesquisa foram motivados pela ideia de que a educação domiciliar é uma educação melhor. Uma grande parte também visualizou a questão em termos de carências de escolas regulares: os pais de 30 por cento dos estudantes do ensino domiciliar sentiram que a escola regular tinha um ambiente de aprendizagem pobre, 14 por cento fez objeções ao que era ensinado pelos professores, e outros 11 por cento sentiram que suas crianças não estariam sendo desafiadas na escola. Outro tema tem a ver com religião e moralidade. Religião foi citada por 33 por cento dos pais, e moralidade por 9 por cento. Considerações práticas (transporte escolar, custo das escolas privadas), parecem ser de relativa menor importância. Se respostas atitudinais estão a ser consideradas, estudar em casa não é principalmente um fenômeno religioso, embora a religião seja

importante. As famílias que participam da educação domiciliar não citam custo como uma barreira, mesmo que possam presumir que as escolas privadas poderiam responder às suas preocupações acadêmicas e morais.

Observamos, então, que o conceito de educação domiciliar nos EUA corresponde a uma visão de mundo específica de um padrão de famílias bem definido e praticamente homogêneo. Entretanto, mesmo com a cultura de educação familiar já inserida no contexto educacional e considerada como modalidade até em pesquisas governamentais sobre educação, ainda se discute seus prós e contras, geralmente baseados em argumentos favoráveis à escola, por diversas razões, dentre as quais se incluem a socialização das crianças e a falta de padronização curricular, entre outros motivos.

Educação Domiciliar no Brasil: breve histórico

A oferta de educação domiciliar no Brasil, enquanto modalidade, não possui histórico de sucesso como no caso norte-americano, tampouco usufrui de legalidade. Sua associação ao elitismo e às práticas aristocráticas é um elemento de crítica bem comum. Essa visão tem embasamento na própria história da educação brasileira, que é dividida em vários períodos, nenhum deles, à exceção dos anos 1930 em diante, abertos à população em geral.

Essa histórica baixa oferta na educação brasileira acabou por se refletir em uma concepção na qual a escola pública se tornou a ferramenta de salvação nacional, equalização e justiça social por excelência, uma vez que se associou o atraso cultural brasileiro às desigualdades sociais, tomadas, em grande parte, como reflexo da escassez de oferta educacional perpetrada ao longo de cinco séculos de história nacional. Tal concepção fora desafiada em pouquíssimas ocasiões, sendo algumas delas apresentadas por Almeida (apud CHRIST, 2015, p. 22), quando destacou posicionamento do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, João Alfredo Corrêa de Oliveira, sobre a liberdade de ensino:

A objeção, verdadeira em si mesma, cai diante da realidade. Com efeito, o pai é livre em dar ele mesmo ou dar a educação de seus filhos no seio da família ou de enviá-los ao estabelecimento que quiser. A única coisa que ele não pode fazer é não os instruir bem. A liberdade de ensino não pode significar liberdade de ignorância.

Dessa forma, foi colocada em xeque a maior das objeções acerca do direito de educar no seio familiar: a alegação de que tal liberdade poderia acarretar em formação de qualidade duvidosa, argumento que ainda persiste quando se trata do debate acerca dessa modalidade de ensino, reforçado pela concepção anteriormente apresentada que tornara restrita a discussão, uma vez que a educação pública no espaço escolar é vista historicamente como o modelo educacional por excelência no Brasil.

Nesse ambiente pouco favorável, a educação domiciliar no Brasil, na forma moderna, com o caráter libertário que se lhe apresenta atualmente, pautada nos princípios de liberdades individuais e primazia de direito da família sobre a educação de sua prole, ainda ensaia passos tímidos, haja vista seu não reconhecimento pelo Estado brasileiro e a grande resistência que sofre por parte de grupos pró-escola pública por uma educação centralizada, além dos riscos legais que envolvem a prática de educar os filhos por conta própria no país. Tal situação colocou a modalidade na clandestinidade, tornando marginalizadas, obscurecidas e passíveis de perseguição as famílias que optam por tal arranjo educacional.

Situação atual do debate

O debate sobre a educação no Brasil sempre apresentou grande relevância, dado o papel que ela representa e as esperanças e paixões que desperta quando se discute o futuro nacional. Consoante à educação domiciliar, esse debate não está isento das mesmas características, mesmo para um grupo menor de brasileiros que veem nessa modalidade educacional um papel libertador e nela imbuem esperanças e paixões políticas próprias, lutando por sua legalização e democratização. Nesse sentido, no cenário acadêmico nacional, surgem cada vez mais autores que procuram abordar

o tema em diferentes campos de estudo, como o direito, a educação e as ciências sociais. Todavia, esse número ainda é muito restrito face a relevância que o tema vem ganhando nos últimos anos.

Em virtude da ilegalidade da educação domiciliar no Brasil, as famílias que optam pela mesma costumam manter-se secretas, temendo represálias e perseguições pelo aparato estatal, tendo em conta que o Artigo 6º do Título III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) afirma que todo cidadão brasileiro deverá ser matriculado em uma escola da rede regular de ensino a partir dos quatro anos de idade.

Todavia, começam a surgir, ainda que de forma tímida, famílias que enfrentam a luta pela liberdade de educar seus filhos em casa publicamente, encorajados por projetos de lei que garantem essa alternativa, tal qual o PL nº 3.179/2012 e o PL 3261/2015, este apensado ao anterior, e havendo, mesmo que ainda de maneira discreta, uma associação que advogue a modalidade, a Associação Nacional do Ensino Domiciliar (ANED), que dentre muitas outras informações a respeito do tema compilou um parecer jurídico intitulado *A Situação Jurídica do Ensino Domiciliar no Brasil*, redigido por seu Diretor Jurídico, Alexandre Magno Fernandes Moreira Aguiar. A Associação também realizou, de 09 a 12 de março de 2016, a *Global Home Education Conference*, na cidade do Rio de Janeiro. O evento foi noticiado oficialmente pela estatal Empresa Brasileira de Comunicações (EBC), por rádio e reportagem *on-line*. Dessa forma, rompeu-se uma barreira inicial de exposição dos pais, entusiastas e pesquisadores do tema, dando fôlego à luta que eles empreendem pela regularização da modalidade.

Assim, um olhar mais atento mostra que a luta pelo ensino domiciliar é movida por ideais libertários pró-liberdade individual, e por vezes anti-Estado, sendo a interferência estatal vista com desconfiança por pais que temem que a educação escolar institucional seja transformada em ferramenta de doutrinação em massa. Acerca de tal desconfiança, o economista americano Murray Rothbard (2013, p. 20) disserta sobre a questão dos riscos à liberdade presentes na educação estatal:

Ademais, é inevitável que o estado imponha uniformidade tutelar sobre o ensino. Não somente a uniformidade agrada mais o temperamento burocrático e é mais fácil de aplicar, como seria quase inevitável onde o coletivismo suplantou o individual

lismo. Com o estado tendo a propriedade coletiva das crianças substituindo a propriedade individual e os direitos de propriedade, é claro que o princípio coletivo seria também aplicado no ensino. Acima de tudo, o que seria ensinado seria a doutrina de obediência ao próprio estado. Pois tirania não é compatível com o espírito do homem, que exige a liberdade para o seu pleno desenvolvimento.

Há, ainda, a preocupação com a qualidade do ensino, considerada muito aquém do esperado, e com as questões envolvendo a violência escolar e as tensões que surgem a partir da decisão dos pais de não enviar seus filhos à escola, a fim de educá-los diretamente. Sobre tal aspecto, Monk (apud Barbosa, 2013, p. 124) afirma:

[...] a percepção dos pais de que a escola falha em prover uma educação “eficiente” para seus filhos é o que explica o advento do ensino em casa, transferindo o foco para as necessidades individuais da criança. Essa visão de fracasso da instituição escolar, associada a uma abordagem individualista para o ensino das crianças, tem criando tensões para os responsáveis pelas políticas educacionais.

Criada a tensão, não faltam críticos ao modelo, assim como artigos acadêmicos, publicações em revistas especializadas e na mídia em geral. Em reportagem *on-line* exibida no Jornal O Globo por Leonardo Viera, em 08 de julho de 2013, intitulada *Projeto de lei a favor do ensino domiciliar tem oposição do MEC*, destaca-se o posicionamento de um professor crítico à modalidade:

Quem pratica o *homeschoolling* afirma que uma das razões para educar os filhos em casa é a baixa qualidade do ensino no Brasil. Mas se a qualidade é baixa, devemos melhorar a escola, e não abandoná-la. Além disso, a criança não cria espírito coletivo. Desenvolve-se um individualismo exacerbado — critica o professor Carlos Alberto Cury, da Faculdade de Educação da PUC-MG. (JORNAL O GLOBO, *on-line*)

Tal crítica é encampada por céticos da educação domiciliar, geralmente profissionais da educação, que veem nessa tendência um estímulo ao individualismo e uma afronta ao esforço em prol da democratização da educação, da luta pela escola pública e de qualidade, do esforço pela equalização e justiça social por meio de uma educação e currículos centralizados, o que, por tal visão, diminuiria as desigualdades. Para os críticos da educação domiciliar, a justificativa dos ataques se dá em função de se acreditar que há uma tendência do *homeschooling* de tornar-se uma modalidade de nicho, disponível preferencialmente aos que possuem tempo e recursos para tal, gerando, assim, mais desigualdade. Entre os argumentos críticos, destacam-se, ainda, aqueles que se referem à socialização promovida pela escola, um espaço de convivência entre pessoas e toda sua diversidade. Esses temem que a educação domiciliar se torne mais um mecanismo de segregação social. Assim, na visão dos críticos da educação domiciliar, a escola constitui indispensável ferramenta para equalização do quadro social, diminuindo as desigualdades no aspecto geral e garantindo maior igualdade de oportunidades, haja vista todos receberem igual educação.

Na outra ponta, o debate torna-se perigoso dada a desvantagem dos defensores do ensino domiciliar perante o aparato estatal e seu pensamento hegemônico em prol da escola pública, o que os deixa sujeitos à repressão e à perseguição com base em aspectos legais do aparato jurídico. Enquanto os frutos dos movimentos pela regulamentação da modalidade e a implementação de políticas públicas não se tornam presentes, aqueles que poderiam fortalecer o debate geralmente são marginalizados, por isso ficam temerosos, preferindo a discrição e até mesmo o segredo, frente ao risco de serem perseguidos. Tais elementos contribuem significativamente para a dificuldade de se debater o tema de forma ampla e democrática, visto que as informações sobre a educação domiciliar não adquirem capilaridade suficiente entre a população e ainda geram desconfiças sobre sua seriedade e eficácia enquanto modalidade educacional.

Educação Domiciliar: o quê prevê a legislação brasileira?

Conforme sinalizado, a legislação brasileira não prevê a educação domiciliar como modalidade válida: posiciona-se veementemente contra

essa possibilidade mantendo a obrigatoriedade de os pais matricularem os filhos na escola secular e de os governos promoverem a universalização do acesso à escola básica, já que garantido o direito à educação pelo Estado conforme previsão legal amparada nos textos da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, afirma:

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.

Se esse artigo da Carta Magna da nação brasileira traz apenas a noção do dever relacionado ao provimento da educação, destacando claramente a responsabilidade tanto da família quanto do Estado e indicando a colaboração da sociedade como um todo, tal informação é complementada pelo ECA, no Artigo 55, no qual se lê: “Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.”

Assim, segundo a interpretação trazida pelo ECA, podemos compreender que não é somente dever do Estado e da família prover a educação, como também se torna obrigatório aos pais matricularem os filhos na rede regular de ensino (que se entende por escolas públicas ou privadas). Todavia, ainda não é o suficiente para que, de imediato, toda e qualquer pretensão de educar crianças fora da escola seja desarticulada, pois encontram-se no Artigo 246 do Código Penal Brasileiro a tipificação do crime de abandono intelectual e a penalidade por sua transgressão nos seguintes termos: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar. Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.” Se observarmos atentamente e de forma isolada apenas esses três artigos - o de número 205 da Constituição Federal, o de número 55 do ECA e o de número 246 do Código Penal -, concluímos que eles impossibilitam, por si só, a educação domiciliar, conferindo a ela o estado de ilegalidade na qual se encontra. Indo um pouco mais além, tal configuração legal pode até mesmo impedir a experimentação metodológica e o desenvolvimento acadêmicos necessários ao debate do tema.

As legislações internacionais das quais o Brasil é signatário também preveem, em seus textos, dispositivos específicos que trazem para a família o direito e o protagonismo na educação de seus filhos, conforme a informação presente no parecer jurídico publicado pela ANED. Segundo seu autor, ao se realizar o questionamento sobre a quem compete a primazia do direito a educar, se ao Estado ou à família, obtém-se da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Código Civil as seguintes informações:

A resposta é dada de forma cristalina, respectivamente, na DUDH e no CC:3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (artigo XXVI – grifou-se). Art. 1.634. Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores: I - dirigir-lhes a criação e educação (grifou-se). Portanto, os pais têm os deveres de educar e de dirigir a educação dos filhos e, para cumpri-los, podem utilizar-se dos métodos que acharem mais pertinentes: matricular os filhos em uma escola, ensiná-los em casa ou utilizar qualquer outra forma intermediária. Nesse sentido, o Estado somente pode tomar para si a educação do menor caso a família não tenha vontade ou condições de educá-lo em casa. (AGUIAR, 2003, p. 3)

No entanto, a realidade de indefinição legal e confusão jurídica já pode ser encontrada no Projeto de Lei nº 3179/12, do Deputado Federal Lincoln Portela (PR/MG), a primeira a passar com aprovação pela Comissão de Educação da Câmara Federal que visa adicionar um parágrafo ao Artigo 23 da LDBEN nº 9.394/96 que possibilite ofertar a educação domiciliar de forma regulamentada. Atualmente, o referido artigo apresenta a seguinte redação:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, in-

clusivo quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Com a modificação proposta pelo Projeto de Lei nº 3.179/12, ganhará a seguinte extensão:

Art. § 3º - É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais.

Todavia, dado o fato de que o autor do Projeto de Lei nº 3179/12 não logrou êxito em sua reeleição para cumprimento de mandato legislativo na Câmara Federal, o PL não pode ter seu andamento posto em continuidade. Ainda assim, foi apensando ao mesmo o Projeto de Lei nº 3261/15, do Deputado Federal Eduardo Bolsonaro (PSC/SP), que dá continuidade ao movimento pela legalização do *homeschooling* no Brasil. O aludido Projeto de Lei traz a seguinte redação:

Art. 1º Fica autorizado o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos. Art. 2º O inciso III, do artigo 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 5º (...) III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola para os estudantes matriculados em regime presencial e pela frequência em cumprimento ao calendário de avaliações, para os estudantes matriculados em regime de ensino domiciliar.” (NR). Art 3º O artigo 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, inclusive quando optarem pelo ensino domiciliar.” Art. 4º O artigo 21 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único: “Art. 21 (...) Parágrafo único. Nos termos da regulamentação dos sistemas de ensino, fica autorizado o ensino domiciliar nos níveis de que trata o inciso I do caput deste artigo.” (NR). Art. 5º Os incisos VI e VII do artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 24 (...) VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, para os alunos em regime presencial, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação e, para os alunos previamente matriculados em regime de ensino domiciliar, a frequência em cumprimento ao calendário de avaliações; VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis, inclusive aos previamente matriculados em regime de ensino domiciliar.” (NR) Art. 5º O artigo 55 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de proporcionar a seus filhos ou pupilos o ensino relativo aos níveis de educação nos termos da Lei.” (NR) Art. 6º O inciso V, do artigo 129 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 129. (...) V - obrigação de matricular o filho ou pupilo na rede pública ou privada de ensino: a) optando pelo regime presencial deverá acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; b)

optando pelo regime de ensino domiciliar deverá garantir sua frequência em cumprimento ao calendário de avaliações. Art. 7º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Com as modificações apresentadas pelo projeto de lei em referência, caso venha a ser aprovado, passará a existir a oferta do ensino domiciliar sem empecilhos jurídicos, garantindo maior segurança aos *homeschoolers* brasileiros, mesmo que ainda sob supervisão dos órgãos competentes. Tal avanço já seria uma conquista considerável visto que ao menos o risco de penalização criminal estaria descartado e porque permitiria mais experimentação pedagógica com o surgimento de associações e estudos acadêmicos voltados a garantir ao *homeschooling* um melhor desenvolvimento enquanto modalidade e campo de conhecimento na área da educação. De todo modo, avançaria na direção de maior liberdade para propor experimentos pedagógicos nessa direção e menor peso da intervenção do Estado, no longo prazo, na educação oferecida nos contextos domiciliar e familiar.

Dialogando com o campo: algumas concordâncias, controvérsias e discordâncias

Tratar de um tema tão polêmico quanto a oferta do *homeschooling* como modalidade educacional no Brasil coloca no bojo do debate posições antagônicas e gera divisão de opiniões. Nesse entremeio, há concordâncias e discordâncias que devem ser consideradas.

Tanto os céticos quanto os defensores da educação domiciliar concordam que uma das causas principais que levam à opção por tal modalidade é, sem dúvida, a descrença na escola, em sua qualidade, segurança e na confiabilidade de seu papel enquanto espaço de socialização e transmissão de valores, informações e conteúdos para a formação efetiva do cidadão.

Essa é, porém, a única concordância perceptível *a priori*, pois cada lado representa visões de mundo e visões políticas diametralmente opostas, fator que não pode ser desconsiderado. Tal diferença traz à tona as discordâncias, sendo que, nesta temática, vencem em número os pontos em que o diálogo é viável. O ponto de maior discordância talvez seja a questão do modelo político e de sociedade que se apresenta por trás das disputas entre libertários e

adeptos da interferência estatal nos diversos aspectos da vida em sociedade. Se para os críticos da educação domiciliar a abertura da possibilidade de os pais educarem seus próprios filhos em casa resulta na perda de controle na luta contra as desigualdades sociais, econômicas e culturais, pela diluição do protagonismo da escola e dos órgãos centralizadores, como no Brasil é o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e municipais, que operam o processo de formação das mentes dos cidadãos via legislação educacional, por outro lado, a manutenção do *status* de ilegalidade na qual se encontra o *homeschooling* no país coloca a questão das liberdades individuais em evidência. Isso ocorre porque, para os defensores da modalidade, a interferência estatal configura escandalosa violação da primazia do direito da família sobre a criação e educação de sua prole, e violação maior ainda à liberdade de possuírem e transmitirem suas convicções culturais, ideológicas, políticas, morais e religiosas, além de se tornar uma grande ameaça à liberdade como um todo. Sobre tal temor, Rothbard (2013, p. 21) comenta:

Como ninguém vai aceitar a definitiva “comunização” estatal das crianças, mesmo na Rússia comunista, é óbvio que o controle estatal deve ser alcançado mais silenciosa e sutilmente. Para todo aquele que é interessado na dignidade da vida humana, no progresso e desenvolvimento dos indivíduos em uma sociedade livre, a escolha entre o controle dos pais ou do estado sobre as crianças é claro.

Entre concordâncias, discordâncias e controvérsias, fica a constatação de que, independentemente do posicionamento acerca do tema, a maior questão que se coloca em debate é o da liberdade de escolha, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade livre, próspera que respeite realmente a diversidade, mesmo aquela que seja politicamente desagradável a algum posicionamento do espectro político.

Considerações finais

Atualmente, a educação domiciliar é vista como opção de nicho, pois será procurada por um perfil típico, como foi abordado neste tra-

balho. Como uma de nossas considerações finais, cabe observar que na contemporaneidade há grupos reduzidos que veem na educação familiar um caminho mais seguro para a educação de seus filhos, por razões de ordem econômica, moral, cultural, religiosa, ideológica e de segurança. Em contrapartida, há outros que lutam para que a escola seja universalizada e para que as famílias não impeçam seus filhos de frequentarem a escola, independentemente de serem obrigadas a adotar tal procedimento.

Percebemos também que o caminho a ser percorrido pelo *homeschooling* para uma efetiva aceitação e adaptação à realidade brasileira - tendo em vista seu viés claramente libertário - haverá de ser longo. Além dos entraves legais e burocráticos, há muitos percalços ideológicos e políticos. Todavia, a mera menção à educação domiciliar como algo possível já é um primeiro passo considerável, mesmo que seja aparentemente tímido. Apenas o debate, a pesquisa e a reflexão poderão abrir o caminho para que a prática seja retirada da obscuridade e ilegalidade na qual se encontra atualmente essa modalidade educacional.

A seriedade de trazer seres humanos ao mundo e formá-los para a plenitude do viver é grande demais para que se desconsidere a possibilidade de que, talvez, a despeito do que a caminhada histórica da humanidade nos fez convencionar, a educação e instrução de uma criança possa e deva ser delegada àqueles que a produziram biologicamente, ou que detêm sua guarda.

Na pesquisa em andamento, da qual resulta a visão geral apresentada neste texto, percebe-se, seja sob o ângulo dos interlocutores favoráveis à educação familiar seja nos documentos oficiais, de que não há indícios que comprovem que somente uma educação universalizada e mantida na escola do Estado seja o único e mais excelente caminho para um futuro brilhante. O próprio conceito de humanidade e sociedade humana deve considerar principalmente a sua composição, que é formada por indivíduos tão únicos e diversos, que nem mesmo biologicamente conseguem ser idênticos, a não ser nos poucos casos em que a natureza provoca tal situação. Diversas ainda são as composições familiares inseridas nesse universo social-humano, com diferentes metas, pontos de vista, caminhos, crenças e culturas.

A vida é o dom maior que qualquer ser pode desfrutar e a liberdade está intimamente ligada ao modo no qual ela irá se desenvolver, sentir,

evoluir e experimentar. Segundo Locke (1693, p.16), “A felicidade ou miséria dos homens é em maior parte seus próprios feitos.” Nesse ínterim, a liberdade toma considerável peso como fator que deve ser considerado no debate sobre educação, trazendo consigo reflexões mais amplas acerca do papel da responsabilidade e do direito dos pais quanto à formação integral de sua prole, e seus impactos, tanto nos indivíduos quanto em toda a sociedade, além ainda das reflexões acerca do papel do Estado nos casos omissos. A formulação e análise das Políticas Públicas, assim como das Políticas Educacionais, também merecem maior atenção no trato de temáticas tão novas e relevantes que se apresentam, como é o caso da legalidade do *homeschooling* enquanto modalidade educacional.

Debater a educação domiciliar, familiar ou *homeschooling* exige, acima de tudo, iniciativa, coragem e perspectivas sólidas para dialogar no campo da diversidade, do direito, das políticas e da inclusão. A curiosidade é o principal motor do conhecimento e a pesquisa, experimentação e divulgação lhe dão corpo e capilaridade. Intentamos que este artigo sirva ao propósito de ser uma dessas iniciativas.

Nota

- 1 As referências acerca das obras de Bauman e Ray, extraídas da versão inglesa e traduzidas pelos autores, não indicam página.

Referências

AGUIAR, Alexandre Magno Fernandes Moreira. *A situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil*. ANED - 2011.

BAUMAN, Kurt J. *Home Schooling in the United States: Trends and Characteristics*, Population Division, U.S. Census Bureau, Washington, DC, 2001. Disponível em: <<https://www.census.gov/population/www/documentation/twps0053/twps0053.html>> Acessado 06/11/2014. (Trechos traduzidos por ARRUDA, J. G. S.).

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Ensino em casa no Brasil: Um desafio à escola?* Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2013 – 350 p.

BOLSONARO, Eduardo. Projeto de Lei 3261/15, Câmara dos Deputados. *Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8D3A7DEAC18048B5F34EB9BA49B690A3.proposicoesWeb1?codteor=1400882&filename=Tramitacao-PL+3179/2012> Acessado em 07/07/2016

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 23/05/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. *Código Penal*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acessado em 23/05/2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 01/08/2014>. Acesso em 14/06/2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acessado em 14/06/2016.

CHRIST, Mara Vicelle Ruviaro. *O Ensino Domiciliar no Brasil: Estado, Escola e Família*. TCC de Graduação em Direito, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba–PR, 2015 – 145 p.

EBC Radios. *Educação domiciliar cresce 965% nos últimos cinco anos, no Brasil*. Disponível em: <<http://radios.ebc.com.br/tarde-nacional/edicao/2016-03/educacao-domiciliar-cresce-965-nos-ultimos-cinco-anos-no-brasil>> Acessado em 22/07/2016.

LOCKE, John. *Some Thoughts Concerning Education*. A. and J. Churchill, 1693 – 262 p. (Trechos traduzidos por ARRUDA, J. G. S.).

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984.

PORTELA, Lincoln. Projeto de Lei 3179/12, Câmara dos Deputados. Gabinete da Liderança do Bloco PR/PTdoB/PRP/PHS/PTC/PSL. *Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica*. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/963755.pdf>>. Acessado em 09/11/2014

RAY, Brian D. *2.04 Million Homeschool Students in the United States in 2010*. National Home Education Research Institute, jan. 2011. Disponível em: <<https://www.nheri.org/HomeschoolPopulationReport2010.pdf>> Acessado em 07/07/2016 (Trechos traduzidos por ARRUDA, J. G. S.).

ROTHBARD, Murray N.. *Educação: Livre e Obrigatória*. Tradução: Filipe Rangel Celeti. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013. 64 p.

VIEIRA, Leonardo. *Projeto de lei a favor do ensino domiciliar tem oposição do MEC, 2013*. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/projeto-de-lei-favor-do-ensino-domiciliar-tem-oposicao-do-mec-8950739#ixzz3IW0VECbS>>. Acessado em 08/11/2014.

Recebido em 10 maio 2017 / Aprovado em 12 jun. 2017

Para referenciar este texto

ARRUDA, J. G. S.; PAIVA, F. S. Educação domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 19-38. maio/ago. 2017.

A PRODUÇÃO ESTÉTICA DA DOCÊNCIA: MACRO E MICRODIMENSÕES

THE AESTHETIC PRODUCTION OF TEACHING: MACRO AND MICRODIMENSIONS

Juliana Monteiro Vieira

Mestre em Educação e graduada em Psicologia pela Universidade Tiradentes/SE. Participante e colaboradora dos grupos GPHEM/CNPQ (UNIT/SE) e GPECS/CNPQ (UFS/SE). Aracaju/SE – Brasil;
juhsantosvieira@gmail.com

Cristiano Ferronato

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, graduado em História pela Universidade Estadual de Maringá. Coordenador, professor e pesquisador do PPED - UNIT/SE. Líder do GPHEM/CNPQ-SE. Aracaju/SE – Brasil;
cristianoferronato@gmail.com

Dinamara Garcia Feldens

Pós-doutora (UCM–Madrid). Doutora e Mestre em Educação (UNISINOS). Graduada em História (1996). Líder do GPECS/CNPQ e professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão/SE – Brasil;
dfeldens@hotmail.com

RESUMO: Buscamos refletir acerca das múltiplas dimensões da estética docente, em âmbito macro e microestrutural. Evocamos uma discussão relativa ao estado existencial vivido na contemporaneidade, que atinge inevitavelmente a escola e a profissão docente. Nesse contexto, deparamos com um mal-estar generalizado que habita a macrodimensão dessa profissão. Por outro lado, buscou-se também evidenciar as produções subjetivas que ilustram o exercício constante de uma microestética relativa a uma fabricação da diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Estética. Produção Docente. Subjetividade.

ABSTRACT: We seek to reflect on the multiple dimensions of teacher aesthetics, both macro and microstructural. We evoked a discussion about the existential state lived in contemporary times, which inevitably affects the school and the teaching profession. In this context, we are faced with a general illness that inhabits the macro dimension of this profession. On the other hand, it was also tried to evidence the subjective productions that illustrate the constant exercise of a microaesthetic, relative to the manufacture of the difference.

KEY WORDS: Aesthetics. Teacher Production. Subjectivity.

Introdução

Propõe-se, neste texto, refletir acerca das produções da docência, em suas macro e microdimensões estéticas, nas quais ressoam questões universais, porém, também subjetivas. Diante do contexto contemporâneo, é possível visualizar aspectos referentes a um plano estrutural que tem bases no pensamento filosófico ocidental, relacionados a uma macrodimensão que conserva similitudes niilistas e configuram, na atualidade, um mal-estar generalizado. Sob outra perspectiva, observa-se no docente a produção subjetiva de um viés único, próprio, autoral, que transborda regras e regulamentos e proporciona a possibilidade de novos comportamentos e de novas práticas em sala de aula.

A estética parece definir-se como a via possível entre o sentir e o pensar ou como a forma com que se organizam e se desenvolvem as práticas pelos sujeitos. Foi conceitualmente trabalhada desde os primórdios da Antiguidade, sendo um tema que acompanha as mudanças de concepção sofrida nos padrões específicos de racionalidade do Ocidente, dissertada quase sempre junto a noções de arte. A estética sofre com o estabelecimento da divisão entre a realidade lógica e realidade dos sentidos, sendo considerada uma instância “menor”, ao passo que as faculdades envolvidas em sua produção estão relacionadas à imaginação e a intuição. (PERISSÉ, 2009)

A referência socrático-platônica liga a estética diretamente a uma ideia de beleza e de redução da arte enquanto instrumento de imitação, elemento decorativo que serviria para aproximar o homem das divindades mitológicas. Para atingir a *pólis* ideal, a poesia e as demais artes deveriam adequar-se às metas políticas e educacionais instituídas pela filosofia clássica como orientadora dos valores.

Para nosso uso, teremos de recorrer a um poeta ou contador de histórias mais austero e menos divertido, que corresponda aos nossos desígnios, só imite o estilo moderado e se restrinja na sua exposição a copiar modelos que desde o início estabelecemos por lei. (PLATÃO, 1999, p. 45)

A Idade Média evoca, com seus representantes, o sentimento estético direcionado ao trabalho divino: as belezas percebidas e sentidas no mundo

eram prova de uma “Beleza Criadora”. O reconhecimento de uma beleza transcendente representada sob algo visível formula essa visão estética de Deus como “Suma Beleza e Sumo Artista” (PERRISÉ, 2009, p. 22). Estabelece-se, desde então, de forma a não se apropriar de “o que é de Deus” (beleza, criação, invenção, verdade) e de “o que é do homem” (violência, culpa, maldade, pecado). O conceito, nesse período, como não poderia deixar de estar, encontra-se implicado do dogma cristão e da metafísica clássica.

Já a concepção estética moderna recebe grande influência de Kant, galgada na ideia de gosto como o conjunto de valores que organiza o ato de apreciação individual (PEREIRA, 2013). Arte e estética aproximam-se da concepção do sublime, da materialização de um sentimento ou de uma ideia. A criação artística encontra-se sujeita aos desejos do mercado burguês, o que torna volátil a relação entre “alta cultura e cultura das massas”. Movimentos de elaboração da “arte pela arte” revelam os questionamentos acerca da forma submissa com que os artistas eram considerados.

A partir do século XX, a arte demonstra-se comprometida com a ruptura estética a partir da demolição de formas tradicionais. Desenvolve-se uma relação alternativa entre arte e vida buscando aproximações com a experiência cotidiana. Na segunda metade do século, após fortes movimentos e revoluções artísticas e conceituais, os limites de inteligibilidade são confusos, estabelecendo uma certa impossibilidade de racionalização nos dois temas. A estética é fragmentária, questiona profundamente os projetos totalizantes e não tem mais a pretensão de representar o universal, mas o indivíduo em suas particularidades (BREA, 2008). Liga-se agora a uma dimensão de experiência singular e subjetiva que produz efeitos de sentido e movimentos de realização da diferença. Não há um conteúdo essencial a ser apreendido, e sim os efeitos produzidos no processo. A arte em si mesma consegue ser agora visualizada por seus aspectos formativos: dá forma, configuração, materialidade a sentimentos, sensações, pensamentos, conceitos; ao mesmo tempo, nos constrói, nos compõe, nos produz - é formativa porque nos transforma.

Reflexões estéticas: macro e microdimensões

Pereira (2013) divide a perspectiva estética em duas ordens de existencialização: a macroestética e a microestética. O duplo movimento que

se estabelece entre o macro e o micro não pretende posicionar-se sob uma perspectiva antagonista, pois são coexistentes. O conteúdo macro (político, social, cultural) é expandido e oficializado por instituições e documentos que o legitimam; antecede as possibilidades do acontecimento, agindo como meio de determinação. Quanto ao micro, ao menor, existe uma subversão nos modos de fazer, uma dissidência em relação ao modelo. É primordialmente cotidiano, da ação, do singular, do inusitado.

A macroestética é então, considerada um campo epistemológico independente que nasce no século XVIII enquanto disciplina. Relaciona-se com as ordens institucionais, com campos molares de determinação e controle, com os planos de efetivação das representações. O niilismo, conceito descrito pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche no século XIX, pode ser visto enquanto uma macroestética, na medida em que se estabelece como base de pensamento, como ampla ordem existencial que dialoga com os valores vigentes na sociedade. O “dever ser” estabelece-se como uma moralidade universal nessa macroestética, que tem normas institucionalizadas e capacidade de orientar e regular experiências subjetivas.

A institucionalização da figura docente legitima o estereótipo de uma prática originária, reduzindo as formas e os princípios a um tipo de organização e de conduta. Oficializar-se, determinar-se, estabelecer-se como professor pode, invariavelmente, esconder ou mesmo aniquilar uma ordem subjetiva que é própria da atividade. “Estar sendo professor” é muito diferente de “tornar-se professor”, pois resguarda ainda todas as representações da formação de uma figura institucionalizada.

Ela diz respeito à prática de arranjo e orquestração do feixe de forças vivas que atravessam uma existência singular, provocando uma desestabilização completa da figura até então vigente e gerando uma forma mutante em direção a um estado diferente de ser [...] a microestética tem a natureza do risco, do investimento no improvável, da aposta no irreversível, na tragédia. Ao tratar da microestética, trato da construção de si, da produção de estados de singularidade por ação desejante, trato da diferença. Falo do sujeito que deseja e cujo desejo nada mais é do que a fervura do poder tornar-se diferente daquilo que tem sido, do querer vir a ser. (PEREIRA, 2013, p. 124)

A microestética reflete-se no atravessamento do sujeito em sua prática, no exercício da produção subjetiva, na composição de forças que se realizam na experiência singular, no exercício constante de produção desse *continuum* de forças caóticas. Diante da impossibilidade de uma prática completamente autônoma, é através da microestética que se evocam meios de diferenciação e de enfrentamento das hegemonias. Sob essa perspectiva, entendemos que sujeito é somente aquele que se realiza na ação concreta e que a subjetividade consiste nesse “estado de ser” que constantemente reage à articulação das forças vitais. O vir a ser é, pois, o que há de essencial no sujeito.

Não nos interessa buscar meios maniqueístas de pensar essas dimensões, mas sim explicitar suas sinuosidades, seus contornos. Dessa forma, entende-se que existe um choque de forças, uma simbiose, pois dentro do macro há pequenos micros e no micro existe a influência do macro, e assim também rupturas que pedem passagem. Interessa-nos, na verdade, pensar a estética e suas dimensões como linhas em movimento que esses professores vão percorrendo. Resgatar uma possibilidade metaestável em que, mesmo fincados em uma relativa estabilidade, possamos encontrar plenos de outros estados. (PEREIRA, 2013)

A perspectiva da “estética da existência” ou a “vida em autoria de si mesma” (RAGO, 2010) reconhece a produção subjetiva como processo de criação, destruição e recriação. Virar-se do avesso, desterritorializar-se; ser capaz de restituir uma experiência sensível consigo e com o mundo e refletir sobre as construções de sentido, as noções valorativas e as maneiras de se afetar. Essa construção de sentido é política e é objeto da estética. (MORICEAU; PAES, 2014)

Identidade, essência, habilidades necessárias, competências... engana-se quem supõe existir um modelo certo para se considerar um “bom professor”. Essa crença se baseia, mais uma vez, no modelo de identidade, de “Ser” como raciocínio estável e dual de pensarmos nosso estar no mundo. Esse formato está muito mais ligado a um estado singular, a uma constituição temporal como processos e trocas: “A prática de professores assim entendida, pode ser pensada a partir da máxima Grega: ‘Converte-te no que tu és’. Converter-se no que se é, é buscar expandir as singularidades e as diferenças que produzem a vida docente.” (FELDENS, 2012, p. 02)

O mal-estar docente: a macroestética niilista

Refletindo sobre o estado existencial contemporâneo, parece evidente a falência das metanarrativas e a crise dos valores morais que atingem de forma significativa a educação e a escola. A “cidade de Deus celestial”, crença majoritária do período medieval, ou o “paraíso terrestre”, presente nos ideais racionalistas da Modernidade, demonstraram-se promessas de um futuro intrinsecamente ligados a ficções representativas.

A figura do “primitivo, nômade, não-civilizado” recorre a uma noção anterior. Aquela do humano selvagem, representação de extrema ameaça, pois é “[...] expressão do vigor nativo, primordial, societal, que o poder social, econômico, político dedicou-se a apagar.” (MAFFESOLI, 2010, p. 63) Essa vitalidade presente no vigor selvagem expressa-se ainda no humano de diversas formas, em constituições íntimas e coletivas: a energia da arte, a força dos movimentos sociais, a expressão da cultura de um povo, o exercício da resistência. Compreender esse distanciamento da vitalidade é compreender a quem servem o pensamento estático, moribundo, apático e passivo. Percebido como “salvador do pensamento” o ideal moderno de racionalidade claramente não está mais de acordo com a amplitude da existência. Movimentos como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial tornaram obrigatória a defesa da generalização da instrução pública, assegurando ao homem o centro do mundo e a racionalidade científica, o caminho para uma verdade universal. A noção de progresso como algo linear, contínuo e acumulativo ilustrou a marcha ocidental em direção a um ideal representativo moderno.

A figura do educador encarna a emergência de um novo homem configurado a partir da racionalidade, da individualidade. A escola converte-se em uma das maiores instituições ocidentais da Modernidade, lugar de investimento e expectativas que, por sua finalidade civilizatória, proporciona um jogo de forças universalizado. Dotada de uma disposição trágica, a docência parece resguardar um querer interno, sendo este um território atípico constituído por errâncias. São necessárias profundas reflexões para compreender como se configuram o pensar-fazer docente, qual o motor ético, fardos, cansaços e alegrias subjetivas que o constituem. Em um contexto macroestrutural, a docência demonstra-se afetada pelo mal-estar compartilhado da cultura ocidental, por um sentimento

inesgotável de vazio existencial e aprisionamento da vontade de potência. (SANTOS; SILVA, 2014)

No cotidiano institucional, essa crise de valores resulta em pessoas consumidas e esvaziadas de suas forças. Marcado pela ambivalência de sentimentos, a profissão docente parece conviver na “linha de frente da realidade”, lidando com problemáticas sociais, políticas e econômicas em sua rotina. As deficiências da formação universitária que idealizam uma Escola, mas que não estão “em seu chão”, parecem trazer a sensação de que nada do que foi aprendido é real. Além disso, existem paradoxos profundos relacionados ao afastamento de gerações, de intenções, de costumes que necessitam de reformulações, mas se encontram presos a antigos parâmetros. Os “valores superiores” carregados pelo professor convertem-se em fardos, algo entre o soldado e o salvador, neutralizado dos planos desejantes. Esses fardos constituem-se a partir dos encontros com a realidade, marcados pelo aprisionamento da ação em detrimento de valores abstratos e de perfis representativos e idealizados. A vontade de potência original, em momentos, pode reverter-se em uma vontade de nada guiada por atitudes reativas, condicionadas a uma incapacidade de afirmar a si e a vida. (GADELHA, 2005)

A decadência surge como uma doença social que insensibiliza e entorpece a vontade de potência dos indivíduos, provocando a falta de desejo, “[...] pois na ausência de desejo a energia se autoconsome sob a forma de sintoma, de inibição e de angústia.” (GUATTARI, 1987, p. 15) Para Nietzsche (2002), os valores de negação são a base do pensamento moderno ocidental, restando ao modelo escolar reproduzir e disseminar discursos previamente estabelecidos, julgando como bom algo que está posto *a priori* e não algo que parta do desejo, do instinto, da experiência, do querer; da identificação. É assim que “[...] não nos esforçamos por fazer uma coisa que não queremos, não apeteçemos nem desejamos qualquer coisa porque a consideramos boa; mas, ao contrário, julgamos que uma coisa é boa porque tendemos para ela, porque a queremos, a apeteçemos e a desejamos.” (SPINOZA, 1997, § 3) Nessa direção, Cei (2011, p. 8) acrescenta:

O nihil, isto é, o nada, prevalece. Acontece um descomunal esgotamento dos valores e dos ideais que sustentavam todas as esferas de atividades humanas no mundo ocidental: artes, política, economia, metafísica, estética, ciência, moral, religião e

até mesmo o chamado “senso comum”, que orienta os hábitos cotidianos das pessoas.

O niilismo é intrínseco ao processo de pensamento do homem, é no nada que se origina e se destrói tudo. O nada é a fonte e a origem. É a partir do nada que se pode “converter o espírito” da passividade à atividade, livrando-se das falsas verdades. O “ser professor” exige deste sujeito uma sabedoria inventiva, uma produção de diferença, uma capacidade criadora, transgressora e transformadora. Dentro de um professor democrático existem devires niilistas. Devires que permeiam sua formação, suas experimentações em sala de aula, sua concepção de conhecimento. Não existe para o niilismo a definição de um marco temporal ou de uma estaticidade, pois ele se instaura como macroestética do pensamento, como fluxo de momentos de vitória e perda de uma moral escrava, de uma negação da vida.

O desencanto irreversível produzido pela prática desmedida da racionalidade científica aplicada a todos os âmbitos existenciais pressupõe um ciclo histórico agonizante e obscurecido pelas velhas normas e diretrizes, reproduzindo um politeísmo de valores, na busca de recursos alternativos a esse *modus operandi*.

A dimensão microestética da docência

Associar docência e vida parece ser o único meio para fazer essa caminhada. A docência habita o docente: suas verdades, mentiras, angústias e certezas. As marcas de sua produção são marcas que identificam os sujeitos, são produções próprias em interação com seu campo de ação, como um procedimento puramente alquímico: “[...] o processo de formação de qualquer profissional deve passar, necessariamente, pela aprovação crítica de sua história de vida.” (PEREIRA, 2013, p. 61)

O entendimento da microestética perpassa justamente o plano imamente que desfaz a distinção privado-público, na medida em que o que constitui o movimento de singularização da docência, seja a produção dessa diferença na história do sujeito uma escolha que se dá no mundo, elaborada em um campo coletivo. Não se trata, nessa perspectiva, da pro-

cura de uma essência ou de um perfil identitário, mas de um “tornar-se”, em conjunto do que vinha sendo, dessa mesma descontinuidade, entre possível-finito e potencial-ilimitado (PEREIRA, 2013). Como separar sua prática de seus posicionamentos éticos, estéticos, políticos? De seus desejos, de suas experiências, de sua vontade?

Essa visão da experiência microestética é ilustrada como uma oportunidade de ampliação, renovação e expansão da subjetividade, como uma abertura desinteressada para os efeitos dos acontecimentos. A microdimensão estética pode ser coletiva, porém se estabelece na direção de uma singularização: oposta à noção de individualismo, a singularização é um processo de efetivação das afecções, que pressupõe expressão, criação, suspeita, produção da própria vida (PEREIRA, 2012). Junto à ética, a atitude estética relaciona-se, portanto, a uma disposição interna, a uma abertura circunstancial ao mundo que suspende os juízos racionalistas ou o interesse objetivo e pragmático, colocando-se em posição de vulnerabilidade aos efeitos da produção. Essa experiência inicia-se a partir da queda dos valores, da crise da subjetividade na qual o mundo apela para ser inventado, tendo o nada como origem e perpétuo dever. “A formação estética é um trajeto pessoal [...]” (PERISSÉ, 2009, p. 56), conquistada a partir do aprender a conjugar corpo e pensamento. Não se localiza na relação primorosa do gosto, mas na descoberta e na compreensão dos próprios critérios de escolha, das sensações de estima e de repúdio, de apreciação e de antipatia. A formação de uma estilística própria parte do contato com o inarticulado, como uma marca de autenticidade que não pode ser escolhida, e sim produzida, atravessada por essas e outras vias estéticas.

Desafiando os entendimentos da tradição metafísica, a perspectiva da microestética renega a concepção do sujeito enquanto forma, organizado por uma ética que se reduz à moral, calcada na lógica racionalista, reprodutora de uma ordem subjetiva representacional. Os fatores de determinação transcendentais e extrínsecos ao indivíduo fazem parte do arcabouço da macrodimensão niilista. São os movimentos realizados na contramão disso, em forma de ruptura ou deslocamento, que se pretende aqui destacar.

A docência é, pois, este lugar de estratificações rígidas e severas, porém, apenas durante o percurso individual se costura nas potências subjetivas. Dessa forma, apesar da produção de condições existenciais próprias

do niilismo em sua macroestrutura de pensamento, por meio de uma concepção microestética é possível pensar e problematizar como se formam outras vivências e movimentos de resistência exercidos pela docência em seu cotidiano. Operando sob vias molares, institucionalizadas, regidas por amplos regulamentos que engessam de várias maneiras a experimentação, existem produções desviantes pelas quais, sem recuo, faz-se no cotidiano um “trabalho de formiguinha” acontecer: “[...] o pensamento conformista dominante se esforça para excluir os que não tem o odor da matilha.” (MAFFESOLI, 2015, p. 22) A docência é quase sempre engendrada por estratificações duras e programadas. Consegue, porém, em sua dimensão microestética, propor fugas infinitas em um universo finito; possuindo suas salas de aula os docentes desenvolvem táticas de batalha. Esses movimentos são realizados cotidianamente, nesse “jogo/combate” que o docente trava com sua realidade laboral. As tentativas de (des)territorialização remetem a novas buscas, novos encontros, novas fugas que são criadas a partir da atitude ética que resolvem adotar enquanto docentes, na constante imposição de desafios e resistências ao que já está instituído. As subversões realizadas nesse processo coletivo de forças restauram na educação a possibilidade de ser veículo de desagregação de si mesma.

Pensando um pouco sobre o “finito-ilimitado” compreende-se a existência de um campo existencial finito, que estabelece uma contraposição com o ilimitado da potência criativa. Pela organicidade, regularidade, estabilidade das molaridades instituídas estabelecem-se limites para que, ali dentro, “seja possível delirar”. Esse campo macroestrutural se faz, portanto, necessário, porém é inevitavelmente formado de mil platôs: “[...] toda situação de forças em que um número finito de componentes produz uma diversidade praticamente ilimitada de combinações.” (DELEUZE, 2005, p. 141) O plano/planejamento estabelecido é, então, um plano de consistência para o exercício da microestética, pois reconhecendo a realidade como limite, se reconhece também sua potencialidade.

Considerações finais

Na escola, a obediência ao “gosto comum”, aquele que é usualmente adotado, impera sob a forma de uma valoração moral socialmente dissemi-

nada. Rapidamente, comportamentos, gestos, corpos, vestimentas, atitudes precisam ser tensionados e manipulados para um lugar de adaptação. Reafirma-se a ideia da “falta”, sob um ideal ilusório de completude. O processo de “melhoramento” do homem, que tem como base instituída a escola, pressupõe intenções repletas de moralidade. Em contraposição à ideia da educação enquanto enredo controlável e seguro, é apenas pela experimentação que o educador aprende a educar-se, a reconhecer sua experiência corporal junto às forças da docência que lhe atravessam: “O grande pedagogo é como a natureza: ele deve acumular obstáculos para que sejam ultrapassados.” (NIETZSCHE, 2003, p.7)

Para ampliar e compreender no que consiste a concepção microestética é preciso desconstruir a noção de subjetividade subordinada aos modelos representacionais. A macroestética niilista parece ter como objetivo principal a domesticação das forças e a consequente manutenção de um regime identitário. A subjetividade, porém, tem um caráter transversal, que consiste na capacidade de sair de “impasses repetitivos e de se re-singularizar.” (GUATTARI, 1987, p.17) Esse estado de experimentação relaciona-se à tendência de ingressar constantemente em novos regimes de instabilidade. Experimentar é arriscar, partir de um ponto inicial, mas não saber onde irá chegar. Um exercício de experimentação é também um exercício de criação, de “artistagem”. Desenvolver experimentações é desconstruir o existente, o original, o discurso “verdadeiro”, romper relações aparentemente opostas de teoria e prática, da forma e do conteúdo. Enxergá-los pela ótica do presente. Encarar a falha como um ato de inteligência. (CORAZZA, 2016)

A afirmação da docência não está somente no fato de ser professor ou de estar inserido nesse universo, mas de viver a experiência subjetiva, produzir sua microestética. Uma nova concepção de educação e de docência necessita atentar-se para a reflexão sobre a existência, na experimentação solitária de um pensamento criador que, produzido a partir das próprias reflexões, reverbera em novas visões e em valores mais afirmativos. Apenas rejeitando os moldes binários previamente estabelecidos e percebendo a vida como única possibilidade de julgamento sobre ela mesma poderíamos relativizar as problemáticas das instituições modernas ocidentais, buscando mover suas rígidas bases. Esse reposicionamento exige, portanto, o reconhecimento da necessidade de desenvolver o potencial

subjetivo, microestético, introvertido e solitário da docência, para compor uma atividade/vida cada vez mais ativa, transformadora, que incite e estimule a diferença.

Referências

BREA, J. *Sutis resistências: criações cinematográficas e instância de produção de filmes*. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Pontifícia Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008. 120 p.

CEI, V. Nietzsche, Turguêniev e o niilismo. *Theoria*, v. 3, n. 7. 2011. Disponível em: <<https://saberseolhares.com/2012/10/22/entrevista-com-scarlett-marton-nietzsche-aqui-e-la/>>. Acesso em: 08/05/2016.

CORAZZA, S. A vontade de potência do professor-artistador: currículo e didática da tradução. In: *Reunião Científica Regional da ANPED*. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-19-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Arte.pdf>> Acesso em: 20/12/2016.

DELEUZE, G. *Foucault*. Trad. Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005, p. 143. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2015/07/deleuze-g-foucault.pdf>> Acesso em: 23/09/2016.

FELDENS, D.; SANTANA, A. Movimentos estéticos na docência e a arte de produzir a vida. In: SALES, J. A.; FELDENS, D. (Orgs) *Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas*. Fortaleza: EDUECE, 2012, p. 48-60.

GADELHA, S. S. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set/dez. 2005.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Rolnick. 3ª Edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. 229 p.

MAFFESOLI, M. *Saturação*. Trad. Ana Goldberger. São Paulo: Editora Iluminuras, Itaú Cultural, 2010. 109 p.

_____; STROHL, H. *O conformismo dos intelectuais*. Trad. Tânia do Valle Tschiedel. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015. 182 p.

MORICEAU, J.; PAES, I. Performances acadêmicas e experiência estética: um lugar ao sensível na construção de sentido. In: FILHO, J. C.; MENDONÇA, C. M.; PICADO, B. (Orgs) *Experiência estética e performance*. Salvador: EDUFBA, 2014. p 107-129.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. Trad. Noélia Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 180 p.

PEREIRA, M. V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

_____. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. 245 p.

PERISSÉ, G. *Estética e educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009. (Coleção Temas e Educação). 104 p.

PLATÃO. *As Leis, ou da legislação e epinomis*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 1999. 515 p.

RAGO, M. Foucault e as estéticas da existência. *Revista Aulas*, Campinas, nº 7. UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~aulas/Revista_Aulas_Dossie_06_Foucault_e_as_esteticas_da_existencia.pdf> Acesso em: 20/12/2016.

SANTOS, Y. M.; SILVA, S. P. O niilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para compreensão do fenômeno do mal-estar docente. *Conjecturas, Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 139-156, jan./abril. 2014.

SPINOZA, B. (1670). *Tratado teológico-político*. Trad. Atilano Domingez. Madrid: Editora Altaya, 1997. 427 p.

Recebido em 12 maio 2017 / Aprovado em 12 jun. 2017

Para referenciar este texto

VIEIRA, J. M.; FERRONATO, C.; FELDENS, D. G. A produção estética da docência: macro e microdimensões. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 39-51. maio/ago. 2017.



ASPECTOS DA FORMAÇÃO HUMANA: PAIDÉIA, BILDUNG E GEOFILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ASPECTS OF HUMAN FORMATION: PAIDEIA, BILDUNG
AND GEOPHILOSOPHY OF EDUCATION

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Professora Adjunta de Filosofia da Educação na UFPI.
fabmota13@yahoo.com.br

Heraldo Aparecido Silva

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.
Professor Associado de Filosofia da Educação na UFPI.
Coordenador do Núcleo de Estudos em Filosofia da Educação e Pragmatismo – NEFEP/UFPI.
heraldokf@yahoo.com.br

RESUMO: O propósito deste artigo é apresentar um possível percurso para o estudo da formação humana no âmbito da filosofia da educação e, também, oferecer um preâmbulo sobre nossa versão de filosofia da educação deleuziana. O estudo se baseia em referenciais teóricos como: Jaeger (1995), Chauí (2002), Paviani (2003), Pagni e Silva (2007), Gallo (2007; 2008), Deleuze e Guattari (2010), dentre outros. Inicialmente, privilegiamos as relações entre a Filosofia e a Educação na Antiguidade (Paidéia) e modernidade (Bildung), enfatizando as ideias filosóficas mais influentes para a educação. Na contemporaneidade, destacamos alguns dos mais expressivos aportes teóricos constituintes do cenário filosófico educacional brasileiro: Dewey, Adorno e Deleuze. Finalmente, o artigo evidencia que a Geofilosofia da Educação conecta rizomaticamente os territórios filosóficos e educacionais sem incorrer na reprodução linear da história da filosofia ou da educação, mas buscando plataformas para a criação de novos conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Filosofia da Educação. Formação Humana.

ABSTRACT: The purpose of this article is to present a possible course for the study of human formation within the philosophy of education and also to offer a preamble about our version of the philosophy of Deleuzian education. The study is based on theoretical references such as Jaeger (1995), Chauí (2002), Paviani (2003), Pagni and Silva (2007), Gallo (2007; 2008), Deleuze and Guattari (2010), among others. Initially, we favor the relations between Philosophy and Education in antiquity (Paidea) and modernity (Bildung), emphasizing the most influential philosophical ideas for education. In contemporaneity, we highlight some of the most expressive theoretical contributions constituent of the Brazilian educational philosophical scenario: Dewey, Adorno and Deleuze. Finally, the article shows that Geophilosophy of Education connects rhizomatically the philosophical and educational territories without incurring the linear reproduction of the history of philosophy or education, but looking for platforms for the creation of new concepts.

KEY WORDS: Philosophy. Philosophy of Education. Human Formation.

Introdução

O propósito deste artigo é apresentar um possível percurso para o estudo da formação humana no âmbito da filosofia da educação e, também, oferecer um preâmbulo sobre nossa versão de filosofia da educação deleuziana. Inicialmente, privilegiamos as relações entre a Filosofia e a Educação na antiguidade (*Paidéia*) e modernidade (*Bildung*), enfatizando as ideias filosóficas mais influentes para a educação. Na contemporaneidade, destacamos alguns dos mais expressivos aportes teóricos constituintes do cenário filosófico educacional brasileiro: Dewey, Adorno e Deleuze.

O viés norteador da nossa exposição é resultante de uma conexão entre perspectivas distintas que compartilham preocupações similares acerca da especificidade da investigação filosófico-educacional. Nessa abordagem, evidencia-se tanto o entrelaçamento histórico entre a Filosofia e a Educação quanto a atualidade dos temas educacionais privilegiados pelo pensamento filosófico.

Para o deslocamento conceitual específico proposto aqui, é suficiente evidenciar que a perspectiva rizomática permite iniciar a breve exposição da história da filosofia da educação a partir de qualquer ponto, assim como estabelecer idiossincráticas conexões entre determinados autores, ideias e temas, e não sobre outros. Por isso, enfatizamos que nossa apresentação encerra *uma possível entrada*, dentre outras, para o estudo e o ensino da filosofia da educação.

Diante do exposto, é preciso mencionar que a sequência escolhida para tratar da formação humana no âmbito da filosofia e da educação buscou estabelecer conexões que pudessem evidenciar, ao final do artigo, a relevância das filosofias da educação (no plural) de inspiração deleuzianas como propostas de sistemas conceituais abertos (rizomas) para o campo filosófico educacional do século XXI.

Os pressupostos filosóficos da educação antiga

Durante séculos, os domínios da Filosofia e da Educação foram compreendidos como aspectos complementares de um único processo formativo. O ápice dessa conexão tem seus momentos mais representativos na

Paideia grega e na *Bildung* alemã, compreendidas, respectivamente, como formação integral e como formação cultural. Iniciaremos nosso percurso a partir da relação originária entre a Filosofia e a Educação, compreendidas intrinsecamente como projeto educacional no contexto das ideias dos sofistas e filósofos gregos.

Jaeger (1995) elucida que, após o declínio da visão de mundo configurada pelos mitos e o advento das cidades-estado, a *Paideia* sofística e a *Paideia* filosófica passaram a disputar entre si o predomínio educacional. Nesse contexto, fazia sentido um modelo formativo baseado na narrativa mítica dos poetas Homero. A *Paideia* decorrente desse ideal aristocrático remetia a uma educação voltada para uma formação cultural completa do guerreiro belo e bom. Por ser considerado descendente dos deuses, o jovem aristocrata aprimoraria seu corpo nos ginásios e teria por preceptores o legado de Homero e Hesíodo. A finalidade dessa educação era a preparação do corpo e do espírito do jovem guerreiro para sua “bela morte” nos campos de batalha, em defesa dos valores da sua sociedade. (PAGNI; SILVA, 2007)

Com a transformação geopolítica do mundo grego representada pela ascensão das cidades-estado, passou a vigorar um novo modelo de sociedade, caracterizada pelo urbanismo, artesanato, comércio e democracia. A *areté* aristocrática baseada no mítico preconceito do privilégio sanguíneo e da linhagem divina da nobreza é contestada e suplantada por uma nova educação baseada na “força espiritual e moral do saber, da *sophia*.” (JAEGER, 1995, p. 338) Nessa nova configuração da vida política, a formação dos jovens foi disputada entre sofistas e filósofos. Inicialmente, não havia distinção entre os dois grupos de sábios; posteriormente, Platão os designa como meros imitadores de filósofos que disfarçavam retoricamente seus discursos com uma aparência de sabedoria. Em geral, atribuiu-se à sofística os “fundamentos da Pedagogia, a qual não denominam de ciência, e sim de *téchne* ou arte da Educação.” (PAGNI; SILVA, 2007, p. 24) Como especialistas no ensino de técnicas retóricas, os sofistas também revestiam seu ideal formativo com um apelo político e moral, pois a educação oferecida por eles desenvolvia as habilidades discursivas e argumentativas com a finalidade de torná-los bons cidadãos.

Embora a filosofia e a sofística representassem um novo modelo formativo, baseado em fundamentos racionais, contrário à *Paideia* das

narrativas míticas, filósofos e sofistas eram opositores entre si. A filosofia de Sócrates caracterizava-se pela utilização do método maiêutico, que partia da crença que os seres humanos já possuem ideias inatas, mas que necessitam de um “parto de ideias” para se tornarem manifestas. Seu procedimento pedagógico consistia na elaboração de uma série de perguntas que tinha o objetivo de auxiliar a pessoa a ter consciência de suas próprias ideias e, assim, analisar se as mesmas eram verdadeiras ou falsas (CHAUÍ, 2002). Os sofistas aprimoraram suas habilidades discursivas para defender causas e para ensinar aqueles que desejassem seguir a carreira política. Nos dois casos, o uso da retórica servia para *convencer* as pessoas a adotar seu ponto de vista e não o ponto de vista de seus adversários. Na arte da persuasão, tal convencimento é sempre marcado por um sedutor jogo de palavras que tem a intenção de agradar, comover ou amedrontar seus interlocutores. Assim, se na maiêutica socrática, temos um apelo intelectual, na retórica sofista temos um apelo de caráter emocional.

Essa reeducação do pensar continuou sendo desenvolvida por Platão (1972). Porém, a educação concebida por ele não é uma mera continuação das ideias de Sócrates, já que um dos principais propósitos de *A República* é “o projeto de reforma educacional”, na qual o filósofo é o educador e futuro governante da sociedade (PAVIANI, 2003, p.16). Sobre isso, Jaeger (1995, p.837) enfatiza que “A República platônica é, antes de tudo, uma obra de formação humana.” Platão sustenta que a educação é a arte que tem por objetivo a *conversão da alma*: “Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já a tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção.” (PLATÃO, 2000, p. 229) Assim, a educação não vai imprimir algo de fora para dentro do indivíduo, mas despertar algo que já existe latente dentro dele e que precisa ser direcionado para o caminho correto. (JAEGER, 1995)

O desafio para a Paideia platônica reside na harmonização entre dois ideais: a constituição de um Estado justo e a formação do homem virtuoso. Sua analogia entre o indivíduo e o Estado considera que tanto a alma humana quanto a cidade têm três estratos similares. A alma tem as instâncias concupiscente, colérica e racional, que correspondem, respectivamente, às classes sociais dos artesãos ou trabalhadores, dos guardiões e dos governantes. A harmonização dos indivíduos nessa cidade justa decorreria da estrita consciência de cada um acerca de seu lugar e função

específica na sociedade. Tal consciência adviria do conhecimento propiciado pela educação acerca das três referidas forças que existem em graus variados em cada indivíduo. A comprovação das inclinações naturais dos indivíduos se manifestaria na sua capacidade de se distinguir nas provas e exercícios relativos ao desenvolvimento das qualidades de cada cidadão. Embora possua uma tendência natural, o cidadão necessita da educação para o desenvolvimento de qualidades específicas: o complemento para a força do desejo seria a virtude da temperança, para a força da emoção seriam as virtudes da prudência e da coragem e, finalmente, para a força do conhecimento a virtude adequada seria a sabedoria. (PLATÃO, 2000; JAEGER, 1995)

A principal crítica ao pensamento de Platão vem de Aristóteles, pois *A Política* é considerada como a principal réplica contra *A República*. Embora os dois livros tratem das relações entre Estado e educação, Platão apresenta uma idealização de reforma social e educacional, enquanto Aristóteles analisa modelos educacionais conforme fatos e experiências de governos existentes. Para ele, em suas mais diversas fases “a educação deve tomar como modelo a forma do governo” porque cada forma de governo “tem costumes que lhe são próprios” e cabe à educação a manutenção de tais costumes a fim de preservar o Estado (ARISTÓTELES, 2011, p. 55). Como Aristóteles considera o ser humano um animal político, isto é, alguém cuja vida somente tem sentido enquanto cidadão da *pólis*, a questão principal é saber como “situar os atributos do indivíduo sempre em função do bem de sua cidade, único horizonte dos valores humanos.” (CUNHA, 2007, p. 70) Na concepção aristotélica, como existe apenas um fim comum a todo Estado, também a educação tem de ser única e idêntica para todos os cidadãos, devendo a mesma ocorrer em conformidade com a forma de governo estabelecida.

A práxis humana está no centro da *Paideia* aristotélica porque nela ética e política convergem. À ética caberia o estudo da ação humana enquanto indivíduo que deve ser preparado para a vida na cidade e o estabelecimento de “princípios racionais da ação virtuosa” que objetivariam o bem do indivíduo em convívio com outros cidadãos, que também deveriam seguir os mesmos preceitos. Já a política seria responsável pelo estudo da ação do homem enquanto ser comunitário, no contexto mais amplo das distintas formas de regime político, visando estabelecer “os princí-

pios racionais da ação política, cuja finalidade é o bem da comunidade.” (CHAUÍ, 2002, p. 350)

Na teoria aristotélica, embora a função da educação seja adequar o indivíduo à forma de governo na qual vive, isso não implica a simples acomodação dos interesses individuais aos interesses dos governantes, pois o objetivo primordial do Estado é o bem-estar dos cidadãos. Em vez de propor a criação de um estado ideal, como fizera Platão, Aristóteles estabelece as condições para a manutenção e aperfeiçoamento dos Estados existentes. Na sua *Política*, ele censura seus contemporâneos por não terem estruturado seus governos visando ao melhor fim, ou de não terem dado leis e educação visando atingir todas as excelências. Seriam três as coisas que podem tornar os homens bons e dotá-los de qualidades morais: a natureza, o hábito e a razão. Embora elas devam se harmonizar entre si, a prática da virtude deve ser exercitada sob a influência da razão. Na visão aristotélica, as “qualidades que não são concedidas pela natureza precisam ser lapidadas pela educação; aprendemos algumas coisas pela força do hábito e outras pela influência dos educadores.” (ARISTÓTELES, 2011, p.255-256)

Tanto o legado filosófico e educacional de Aristóteles quanto o de Platão serão bastante influentes nos séculos seguintes. Todavia, a releitura teológica efetuada por Agostinho e Aquino muda consideravelmente o aspecto de suas doutrinas filosóficas e, conseqüentemente, suas implicações educacionais. Todavia, em conformidade com os propósitos deste texto, não abordaremos o período medieval a fim de discorrer acerca de alguns aspectos do período moderno que conectam as noções de *Paidéia* e *Bildung*.

Os pressupostos filosóficos da educação moderna

Embora Descartes não tenha escrito especificamente sobre a educação, suas ideias se tornaram muito influentes e, conseqüentemente, tiveram reflexos no campo educacional, como sua ênfase na razão. Tomemos como exemplo a necessidade de exercitar o domínio da razão sobre os impulsos, desejos e apetites que agem sobre a humanidade como preceptores autoritários e discordantes entre si.

A forma como Descartes nos ensina como devemos conduzir nosso pensamento racional constitui uma pedagogia da razão na medida em que age como um preceptor no processo de reflexão (GELAMO, 2007). Sua relevância no campo educacional pode ser exemplificada pela influência exercida sobre Comenius, cuja obra *Didatica Magna* parte do princípio cartesiano de que, se existe um método universal para pensar corretamente, então deve existir também um método universal para ensinar tudo a todos de modo correto, visto que todos possuem a razão como base para a aquisição e construção do conhecimento.

Diferentemente de Descartes (2001), que concebia o referido período infantil de forma pejorativa, no qual as crianças são governadas pelos apetites e não pela razão, Rousseau enfatiza a complexidade do ato educativo ao demonstrar a especificidade das distintas fases de desenvolvimento humano, que abrange desde o nascimento até a fase adulta. Ele defende a importância da formação do indivíduo como sujeito moral, pois suas ações na sociedade deverão ser guiadas por princípios políticos como o exercício da liberdade, a autonomia e a crença na igualdade entre os seres humanos. Tais condições impediriam o surgimento de uma futura dependência social (moral) do cidadão em relação a outros indivíduos ou instituições. Rousseau (1999) identifica três tipos de educação: o desenvolvimento de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos cercam é a educação das coisas. Dessas três educações, a da natureza não depende de nós, a das coisas só depende em alguns pontos e a do homem é a única sobre a qual seríamos verdadeiramente senhores (embora não sejamos). Assim, se quisermos nos aproximar da perfeição, é para a educação da natureza que devemos direcionar as outras duas.

Ao contrário de Descartes, que defendia a necessidade de um aprendizado intelectualista voltado para o bom uso da razão, Rousseau argumentava que o aprendizado deveria priorizar a sensibilidade moral. Para ele, tudo que era necessário fazer era seguir as regras que se encontram escritas pela Natureza no fundo do coração humano e que serviriam como guias para examinar todas as questões que nos fossem apresentadas na convivência social. Essa ênfase no processo educativo voltado para a formação do ser humano como sujeito moral também

é expressa na ideia segundo a qual o correto julgamento das coisas humanas brota como sentimentos originados da nossa própria consciência (ROUSSEAU, 1999). Essa perspectiva de Rousseau é mais favorável ao tipo de educação liberal que privilegia a preparação do indivíduo para uma vida autêntica numa sociedade de homens livres. Pagni (2007) considera que é Kant quem leva adiante esse último aspecto mencionado no ideal de formação humana rousseauísta nas suas considerações acerca da formação cultural (*Bildung*).

Kant (1996, p. 11) escreve que o ser humano é a única criatura que necessita ser educada, pois a educação deve ser entendida como “o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação.” Nessa mesma obra, o filósofo alemão sustenta a ideia de que somente a educação pode tirar o ser humano da animalidade, isto é, extraí-lo da condição inferior de selvageria para alçá-lo à condição superior de civilidade. A filosofia do Iluminismo (*Alfklärung*) contribuiu para dar novos sentidos aos conceitos de educação e cultura, visto que apresentava ideias e concepções novas que se contrapunham ao que era defendido no humanismo renascentista e na *Paideia* antiga. A respeito disso, a filosofia kantiana contribuiu com “conceitos e ideias que buscam definir os fins últimos que deveriam orientar os destinos da humanidade, tendo por base os princípios da autonomia e da dignidade humanas.” (PAGNI, 20007, p. 166-167) Assim, tanto a produção da cultura quanto sua transmissão por meio da educação são problematizadas por Kant, que revisa a concepção de formação e a finalidade da educação humana. Na base dessas ideias estão o pressuposto da liberdade do pensamento e a proposta de reorientação cultural na maneira de pensar das pessoas. Tal tarefa decorreria da filosofia tomada no seu sentido educativo, pois “Kant entende a Filosofia como educação, pensando a Filosofia e a Educação como indissociáveis, especialmente quando trata da figura do *Alfklärung*.” (PAGNI, 2007, p. 169)

Em decorrência do exposto, segue a recomendação kantiana de que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar.” (KANT, 1996, p. 28) A educação kantiana não pretende reduzir a criança à passividade da obediência, mas pretende que ela aprenda a pensar e agir por si mesma. Já a ideia de finalidade ou destinação como componente da lei moral universal explica a enfática advertência kantiana de que “não se

devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação.” (KANT, 1996, p. 22-23) Para atingir esse ideal, o processo educativo consistiria em duas fases: a negativa, na qual o aluno seria disciplinado e ensinado a obedecer; e a positiva, na qual o aluno receberia instrução, cultura e aprenderia a usar sua razão livremente (PAGNI, 2007, p. 177). Na medida em que os conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes fossem transmitidos aos mais jovens e o legado cultural enfatizasse a formação desse pensamento racional e autônomo, as disposições naturais seriam paulatinamente disciplinadas e o homem poderia aspirar sua saída da menoridade, estágio no qual a humanidade seria considerada verdadeiramente livre e emancipada. O legado filosófico-educacional de Kant é considerado um dos mais influentes da modernidade e suas ideias foram discutidas por diversos teóricos nos séculos seguintes. Na sequência, examinaremos algumas das principais críticas filosóficas desferidas aos fundamentos modernos da educação.

Críticas aos fundamentos modernos da educação

A filosofia da educação de John Dewey é marcada pelos conceitos de experiência e democracia. Para ele, a educação escolar deveria ser uma preparação para a vida na sociedade democrática, então, a experiência educativa também deveria ser uma experiência democrática. Assim, ele pensava a educação como um processo ativo e de aprendizado cooperativo, a partir do qual seria possível a reconstrução da experiência e da cultura, além da mudança social.

A principal crítica de Dewey aos fundamentos filosóficos modernos da pedagogia está contida num contexto mais amplo, no qual a tradição filosófica, de Platão a Kant, é recriminada por ter oferecido sistemas teóricos desvinculados da vida prática, isto é, da experiência comum. Para ele, o idealismo antigo baseado na metafísica foi substituído na modernidade por outro tipo de idealismo baseado na epistemologia. Em ambos, persistia a crença na existência de um poder absoluto e universal que transcenderia toda e qualquer experiência humana (DEWEY, 1959b). Para combater os aspectos negativos da herança moderna que se encontravam enraizados

culturalmente, era necessário que a educação promovesse uma cultura investigativa nas gerações mais novas (DEWEY, 1959a). Nessa acepção, a educação seria uma reconstrução contínua da experiência e do modo de vida democrático, pois os objetivos educacionais crescem, pluralizam e se modificam na medida em que são desenvolvidos no contexto concreto da prática entre professor e alunos.

Aqui, a visão de Dewey sobre o papel da educação na sociedade difere das propostas da *Paideia* antiga e da *Bildung* moderna, principalmente no que se refere aos seus objetivos. Para ele, a educação não pode ter objetivos rigidamente fixos, idealizados e impostos externamente. Ao contrário, os objetivos educacionais, para serem considerados bons, devem ser flexíveis, concretos (testados na prática) e pessoais. A ênfase de Dewey sobre o valor prático de uma experiência está ligada a sua capacidade de se remeter, de forma dinâmica, a outras experiências. Essa característica ativa da experiência difere do hábito que tende a fixar comportamentos. Para ele, as condutas individuais e coletivas rígidas não condizem com a vida ativa e em constante transformação nas sociedades democráticas. Dewey (1980) crítica o modo como escola tradicional prioriza as matérias escolares em detrimento do aprendizado ativo das crianças. Ele defendia que o ambiente escolar fosse um espaço democrático de participação e crescimento moral, e não um local onde a vida e as experiências são subordinadas a um currículo estático.

Essa concepção de filosofia foi criticada ainda nos anos 40 do século XX pelos filósofos da Escola de Frankfurt. Para Horkheimer, no pragmatismo deweyano o conceito de razão virou uma racionalidade subjetiva, atrelada ao processo social e limitada por seu valor operacional (DUARTE, 1988). Para Adorno e Horkheimer (1985), o legado filosófico moderno é contestado porque seu projeto iluminista teria se convertido no mito da razão instrumental. Eles usam o personagem Ulisses para representar a razão que triunfa sobre todas as potências míticas que obstam seu caminho. O herói grego personifica uma versão degenerada da razão porque suas vitórias astuciosas sobre as criaturas míticas ocorrem mediante trapaças e mentiras. Matos (1993) explica que Ulisses seria o *Alfklärer*, o homem esclarecido e formado conforme os preceitos iluministas de autonomia e emancipação. Todavia, Ulisses triunfa sobre as potências míticas pelo uso da lógica mercantil da razão instrumental:

qualquer meio será considerado útil e verdadeiro se for capaz de eliminar obstáculos e concorrentes.

A partir dessa descrição, os filósofos alemães denunciaram que a época contemporânea vivencia tensões entre elementos contraditórios, tais como: a civilização e a barbárie, o progresso e a regressão, a autoconsciência e a alienação. E a principal responsável pela manutenção desse estado de coisas é a indústria cultural que impede a formação de pessoas autônomas e capazes de fazer o uso próprio de seu entendimento. Com uniformização cultural do indivíduo ao todo social, a indústria cultural tem um papel determinante, pois a tendência à barbárie é alimentada pela “banalização da cultura” e pela “semiformação cultural (*Halbbildung*)”. A semicultura é filha da indústria cultural porque a contradição entre a sociedade de consumo e a formação cultural não resultou numa não-cultura (o não-saber), mas numa cultura parcial e degenerada (o semi-saber). Se numa não-cultura há a possibilidade e a predisposição da busca pelo saber, na semicultura pressupõe-se a posse de um saber legitimado pela totalização midiática, fechando-se as portas para as genuínas possibilidades formativas e sapienciais, tornando-se co-autora da barbárie. (PUCCI, 1995)

Adorno (1995) diz que a concepção kantiana que concebe todo ser humano como um potencial sujeito autônomo e livre foi demasiadamente otimista. A exacerbada crença na razão impediu a percepção de que uma pessoa pode ser simultaneamente racional e cruel. Por isso, era necessário desmistificar a razão. Maar (1995) sugere que Adorno e os frankfurtianos jamais perderam a fé no ideal kantiano de formação cultural (*Bildung*). Todavia, a constatação que o ideal iluminista resultou na barbárie, os motivou a investigar o processo que fez da razão humana um suporte da dominação. A crítica dos frankfurtianos ao sujeito moderno é tão corrosiva quanto aquela que os autores pós-modernos realizaram posteriormente. Essas duas vertentes teóricas, no entanto, são consideradas antitéticas e irreconciliáveis entre si. Enquanto Adorno persiste no ideal de formação do sujeito autônomo e emancipado, os pós-modernos reivindicam sua abolição ou fragmentação, pois conceitos como autonomia, crítica, utopia e universalidade são recusados. (LOUREIRO, 2009)

Assim, a pós-modernidade propõe a fragmentação e o descentramento em relação às fontes tradicionais e novas do conhecimento, o cru-

zamento entre culturas e sociedades e a adoção de perspectivas teóricas híbridas que são relativamente favoráveis ao provisório, ao indeterminado, à incerteza e ao particular (SILVA, 2000). A partir dessa mudança, o sujeito educacional não pode mais ser pensado nos moldes iluministas modernos, visto que ele passa a ser considerado como uma construção histórica, social, particular e cuja consciência deixa de ser concebida como algo centrado e unitário para ser considerada como algo relacional e fragmentário. (SILVA, 1995)

Deleuze foi um dos autores cujos escritos, involuntariamente, contribuíram para a constituição e difusão do pensamento pós-moderno. Embora ele não tenha tratado especificamente da educação, suas ideias inspiraram muitos deslocamentos conceituais filosóficos para o campo educacional (TADEU; KOHAN 2005; GALLO, 2007). Para Deleuze, a filosofia é criação de conceitos. Cada conceito remete a um tipo de problema, de modo que a operação criadora de conceitos na filosofia ocorre sempre em função dos problemas que são considerados mal colocados. Podemos afirmar que a formação de conceitos constitui uma necessidade formativa a ser suprida, pois somente à medida que formamos conceitos é que podemos efetivamente lidar com os problemas suscitados (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Os conceitos se articulam horizontalmente (no mesmo plano) uns com os outros (sem hierarquizações), resultando, dessa relação imprevisível, uma gama de situações possíveis que pode suscitar a criação de novos conceitos, novos problemas ou remanejamentos diferentes para os conceitos e problemas atuais. (GALLO, 2008)

As contribuições conceituais feitas a partir do pensamento de grandes filósofos e educadores ocorrem apenas na medida em que reativamos seus conceitos em nossos problemas, inspirando, assim, a necessária criação dos nossos conceitos. O retorno às ideias dos autores clássicos que enfatizaram a relação entre a filosofia e a educação consiste num estudo necessário sobre a história de determinados conceitos relevantes para a filosofia da educação contemporânea. Sem tal conhecimento conceitual, corre-se o risco da mera repetição conceitual em novas roupagens. Os conceitos não se encaixam uns nos outros como peças de quebra-cabeças, mas ressoam entre si, no plano de imanência (a imagem do pensamento), sempre em animação como um tear gigante de movimentos

infinitos. Além disso, há a necessidade de personagens conceituais que são os elementos operativos indispensáveis para se trabalhar as ideias. Como os planos de imanência são inúmeros, eles podem se agrupar ou se separar conforme a perspectiva dos personagens conceituais. A filosofia só consegue lidar com a relação entre o conceito, o plano de imanência e os personagens conceituais, trabalhando os três termos conjuntamente, mas preservando suas peculiaridades distintivas e respectivas funções. (DELEUZE; GUATTARI, 2010)

A filosofia é considerada uma geofilosofia porque a dinâmica do movimento do pensamento ocorre, metaforicamente, na saída (desterritorialização) de um território em direção (reterritorialização) a outro território. E todo movimento de desterritorialização é acompanhado por uma reterritorialização. Aqui, a filosofia como uma geofilosofia pode ser explicada a partir do conceito de desterritorialização. Se assumirmos que, dentre as três exclusivas formas de pensamento, somente a filosofia (e não a ciência ou a arte) é capaz de inventar conceitos, então o movimento de desterritorialização original, isto é, a criação de um novo território, compete exclusivamente a ela. (id. ib.)

O aprofundamento tanto nos conceitos filosóficos quanto nas articulações com questões de natureza educacional não devem, no contexto de nosso estudo, ser considerados como territórios isolados, mas como platôs para onde possamos nos nomadizar a fim de efetuar a construção de novos conceitos, perspectivas e conclusões. Assim, se em alguns momentos faz-se necessário o mergulho no território da Filosofia ou no território da Educação, o pensador nômade apenas se situa provisoriamente em tais instâncias, pois o seu lar é o espaço-processo itinerante e conectável da Geofilosofia da educação.

Conclusão

Em decorrência da amplitude de autores e da diversidade de suas contribuições temáticas oferecidas ao longo de séculos, constatamos a necessidade de um critério para selecionar autores e temas nessa trajetória. O critério encontrado foi a problematização que, por também constituir um viés, pode se conectar rizomaticamente tanto à perspectiva histórica

quanto à temática, ou a ambas. E a problematização que impulsionou o movimento inicial dessa trajetória foi: como é que se entra no estudo da Filosofia da Educação?

A resposta, na perspectiva rizomática, é que podemos iniciar nosso percurso investigativo no âmbito filosófico educacional a partir de qualquer caminho: “entra-se por qualquer lado, nenhum vale mais do que outro, nenhuma entrada tem qualquer privilégio, mesmo se é quase um beco, uma ruela ou em curva e contracurva etc.” (DELEUZE; GUATTARI, 2002, p. 19)

Abordar a filosofia da educação a partir desse enfoque nos permitiu acessar os principais matrizes e conceitos filosófico-educacionais, antigos e modernos, atravessando-os com temas pertinentes para equacionar a atualidade e relevância de suas ideias. Em seguida, tratamos da crítica filosófico-educacional contemporânea ao legado moderno. Nesse último tópico, encerramos provisoriamente com a proposição de uma versão de filosofia da educação deleuziana, a Geofilosofia da Educação.

A característica rizomática mais expressiva da Geofilosofia da Educação consiste na função de conectar os territórios filosóficos e educacionais. Tarefa complexa porque religar provisoriamente ambos os platôs implica um mergulho por eras no qual se busca não a reprodução linear da história da filosofia ou da educação, mas plataformas para a criação de novos conceitos. Assim, longe de constituir um abandono dos textos clássicos, ela se caracteriza como um forte apelo para retornarmos aos mesmos.

Referências

- ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____; HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2011.
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia*. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.
- CUNHA, M. V. *John Dewey*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka* – para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.
- _____. *O que é a filosofia?* 3ªed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959a.
- _____. *Reconstrução em filosofia*. 6ª ed. São Paulo: Nacional, 1959b.
- _____. *Vida e Educação*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- DUARTE, R. A razão e o razoável: Horkheimer e a crítica ao pragmatismo. In: *Filosofia analítica, pragmatismo e ciência*. Belo Horizonte: UFMG, 1988. p.251-261.
- GALLO, S. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, v.9, n.2, 261-284, jul-dez. 2007.
- _____. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GELAMO, R. P. Filosofia do sujeito, pedagogia da razão e Educação e infância em René Descartes. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2007. p.125-143
- JAEGER, W. W. *A Paideia: a formação do homem grego*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes: 2001.
- KANT, I. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- LOUREIRO, R. Considerações sobre a filosofia de Theodor Adorno e o pós-moderno. *Educação & Realidade*, v.34, n.1, p.175-190, 2009.
- MAAR, W. L. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI, B. (org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p.59-81.
- MATOS, O. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- PAGNI, P. A. Iluminismo, pedagogia e educação da infância em Kant. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2007. p.165-184.
- PAGNI, P. A.; SILVA, D. *Introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Avercamp, 2007.
- PAVIANI, J. *Platão & A república*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- PLATÃO. *Sofista*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- _____. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

PUCCI, B. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, B. (org.) *Teoria Crítica e Educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. p.11-58.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio, ou da Educação*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TADEU, T. O projeto educacional moderno: identidade terminal?. In: VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

TADEU, T.; KOHAN, W. Apresentação – Dossiê “Entre Deleuze e a Educação”. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1171-1182, set./dez. 2005.

Recebido em 2 maio 2017 / Aprovado em 14 jun. 2017

Para referenciar este texto

MOTA, F. A. B.; SILVA, H. A. Aspectos da formação humana: paidéia, bildung e geofilosofia da educação. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 53-68. maio/ago. 2017.

ENTRE TEMPOS E HISTÓRIA DA ARTE: POR UM PROCESSO DE APROPRIAÇÃO

BETWEEN TIME AND HISTORY OF ART: FOR AN APPROPRIATION PROCESS

Marilda Oliveira de Oliveira

Doutora em História da Arte. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS - Brasil
oliveira.marilda27@gmail.com

Carin Cristina Dahmer

Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS - Brasil
carindahmer@gmail.com

RESUMO: Neste artigo, busca-se abordar o tempo, a história da arte e as imagens do passado que a compõem. Apresenta-se como alternativa conceitual o processo de apropriação, que pela diferença nos proporciona meios para problematizar as imagens. Nesse sentido, dialoga-se com Deleuze e Guattari (2011; 2005), Cherem (2009) e Archer (2012), buscando caminhos ou percursos para a movimentação com os detritos das leituras realizadas e as experiências docentes. Ao abordar a história da arte que não pela sua linearidade ou cronologia buscam-se algumas brechas por entre o passado e o presente, em entre-tempos que se atravessam. Para tanto, traz-se a cartografia como possibilidade metodológica para articular a sobreposição desses tempos: as trajetórias e experiências educativas com as imagens do passado. Destaca-se como resultado desta pesquisa as imagens que nos cercam como detritos que orbitam o espaço-tempo e que irrompem em fraturas e brechas, potencializando outros sentidos ao presente.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação. Docência. História da Arte.

ABSTRACT: In this article is searched to approach time, the history of art and the images of the past that compose it. The process of appropriation is presented as a conceptual alternative, which by the dissemblance provide means to problematize the images. Accordingly, it generates a dialogue with Deleuze and Guattari (2011; 2005), Cherem (2009) e Archer (2012), searching pathways or tracks for the dynamic between the debris of the readings and the teaching experiences. Approaching the history of art not by its chronology or linearity, some breaches are sought out between past and present, in between-times that cross themselves. To achieve that, a cartography is used as a methodological possibility to articulate the interposing times in trajectories and teaching experiences with the images of the past. Stands out, as a result of this research the images that surround us as debris orbiting the space-time, and that erupt in fractures and breaches potencializing other senses for the present time.

KEY WORDS: Appropriation. Teaching. History of Art.

Entre tempos... entre a história da arte

Ao pensar sobre as relações entre a história e a arte, busco me aproximar de alguns atravessamentos entre o passado e o presente, no sentido de pensar os tempos que nos afetam nesta passagem. O tema da história da arte normalmente se apresenta no contexto da educação básica e com mais ênfase no ensino médio ou mesmo do ensino superior, como conteúdo planejado de forma linear, a fim de memorizar movimentos ou artistas importantes. Esta narrativa muitas vezes se detêm nas imagens do passado, em uma história da arte consolidada, o que reduz as possibilidades de problematizarmos estas imagens com a experiência de um presente que nos cerca.

Percebo a história a partir de suas potencialidades para pensar o presente, deslocando-o de uma mera narração factual do passado e enlaçando os tempos como entre-tempos, a partir de Deleuze e Guattari (2005), em um passado-futuro-presente, como processo de coexistência de tempos. Esses entre-tempos se referem não ao tempo linear e cronológico, mas aos tempos e fragmentos que nos orbitam, como as imagens do passado que tendem, por determinados movimentos, encontrar brechas e irromper no presente. Este movimento nos traz composições singulares, pois toda repetição é diferente por seus outros sentidos sempre variantes, que se produzem nas relações entre sujeitos e nas contingências do encontro.

A partir do desejo de entender como se pode trabalhar nas aulas de artes visuais com a temática da história da arte, sem cair apenas nas rememorações, na narração factual, na apreciação da obra de arte, na análise formal e estilística e na compreensão de contextos biográficos, é que início esta pesquisa com esta pergunta, em busca de uma outra possibilidade, uma outra história da arte. Elucido assim minha problemática: Como pensar as imagens da história da arte como apropriação, na contemporaneidade, dos contextos educativos?

O foco do presente artigo está em lançar outro olhar sobre as imagens do passado. Problematizo esse outro olhar a partir das apropriações que fazemos dessas imagens do passado, produzindo com elas outros sentidos. Ao propor abordagens que potencializam essas imagens do passado, a partir das apropriações, dentro do contexto educativo, outras problematizações são produzidas. Para tanto, opero a pesquisa a partir da abordagem da cartografia de Deleuze e Guattari (2011) que, apropriada por outros

autores, tornou-se produtiva para o campo da educação. Nesse sentido, não há procedimentos ou métodos que orientam a pesquisa em direção a um certo resultado. A pesquisa se delineou como uma experimentação, que foi sendo construída nesse processo entre pesquisadora, corpos, vidas, encontros, desvios e paradas. Articulando a cartografia aos territórios educacionais, relacionando as intensidades e desejos que movimentam os entre-tempos e a história da arte, entre suas totalizações e fugas, conforme nos propõe Oliveira (2014).

Na pesquisa cartográfica, não há percursos determinados, nem objetos e dados já sabidos para a pesquisa. O cartógrafo irá bordando este percurso, a partir dos encontros e desvios que acontecem nos territórios que são percorridos, em meio à vida, seja dos espaços educativos ou não, mas que se relacionem e movimentem a pesquisa. Perceber esses territórios e suas pistas faz do cartógrafo também um performático, que necessita estar entre os fluxos e as intensidades, ser um estrangeiro em sua própria terra, em um devir-minoritário, por uma emergência de si e do mundo a partir da experiência. (PASSOS; EIRADO, 2009)

Desse modo, a pesquisa ocorre com o estar docente e discente, com os caminhos que percorro, sejam as leituras que pulsam, sejam as palavras ditas ou não ditas em sala de aula. Todos esses percursos são intensidades que formam mapas-platôs de uma caminhada docente.

Por uma outra história da arte

Para pensarmos sobre essa outra história da arte e suas possibilidades como potência para as aulas de artes visuais, procuro problematizar alguns conceitos que movimentaram minhas leituras na direção de pensar e escrever sobre apropriação e história da arte. Opero com o conceito de entre-tempos (DELEUZE; GUATTARI, 2005), rizoma e multiplicidade (DELEUZE, GUATTARI, 2011), cintilância (CHEREM, 2009) e apropriação (ARCHER, 2012).

Há múltiplas possibilidades de abordar as imagens da história da arte, saindo das catalogações e dualismos de uma história focada no legitimado ou somente no ignorado. Podemos abordar essas imagens como cintilância, como citado por Cherem (2009, p. 131), ressaltando que se inserem em con-

textos anacrônicos, variados, em fuga do “varal cronológico”. Ou seja, essas imagens do passado são também potentes ao se relacionarem com o presente, colocadas em movimentos diferentes, mas que são partes da história da arte e que em outro contexto adquirem outros sentidos. Inúmeras imagens orbitam os territórios onde nos situamos e esses territórios são espaços latentes de colapsos ou rupturas nos quais imagens irrompem o tempo e que nos dão um testemunho de seu passado, sem que nos tragam conteúdos prontos, pois sempre serão filtradas por nossas experiências e sentidos. Assim, ao recombinar essas imagens estamos dando-lhes não linearidade, mas uma maior duração nas práticas sociais, ao realizarmos apropriações sobre esse passado. É o constante movimento de atribuir-lhes outros sentidos que faz dessas imagens da história da arte, especificamente, uma outra história da arte do presente, próxima de quem lhes lança seus olhares.

Abordo as imagens como potência a partir de suas marcas e vestígios. Podemos vê-las como parte de um tempo descontínuo, no que tangem a sua permanência ou esquecimento, situação na qual a fragmentação é a constituição de um espaço-tempo incerto. Conforme expõe Fonseca (2006), as recorrências dessas imagens são também irradiações da própria história, sem presente, passado ou futuro, definidas pela cronologia linear dos processos históricos que nos são contados: “[...] cria-se, então, a onda, o vírus ou mesmo a radiação; radiação que faz do tempo um campo complexo, pois se transmite em todas as direções e desmantela os abismos entre passado e futuro com a fluência de um interesse e de uma indagação.” (FONSECA et. al. , 2006, p. 657)

Para a pesquisa, o viés da problematização acerca do tempo e da história da arte se desenrola para questionarmos, lançarmos perguntas sobre o nosso presente. Sendo assim, provavelmente este estudo trará mais perguntas do que respostas, pois não pretende ser prescritivo, e sim lançar um outro olhar a um tema recorrente e por vezes esquecido ou adormecido. Pesquisar e também escrever constituem pontes para pensar o presente, ou como uma terceira margem. Isso significa estar sempre a caminho, sem aportar, à espreita (DELEUZE, 1988-1989), sempre se fragmentando em multiplicidades. Pois, como nos lembra Fonseca et. al. (2006, p. 657), o pesquisar se faz em meio à vida, nos encontros “com as vertigens do devir sempre ventando, para que possamos manter o chamado ao presente e a porosidade necessária para entender o ato de pesquisar como um trampolim para a vida.”

Conforme nos aponta Cherem (2009, p. 135), a imagem também pode ser pensada como distância, pois as imagens do passado podem emitir “ondas ou vibrações do passado” que afetam o nosso presente - a imagem da fotografia pode ser vista como documento ou fóssil sobrevivente de um presente-passado. Esses termos, retirados da historiografia tradicional baseada em documentos e fósseis que carregam seu testemunho, sua história e que são lidos e interpretados pelos pesquisadores são vistos como imagem, não como mera ilustração, mas como monumentos, para serem lidos em exterioridade e volume, não pela interioridade e linearidade documental (REVEL, 2005). A arte pode ser pensada, talvez, dessa maneira, como um movimento, sem âncoras ou processos metódicos ou descritivos, é aquilo a que não pertence o fato, é seu contrário, ou pode vir a ser sempre outra coisa, como uma abertura. Seu potencial se encontra nos lapsos, nos esquecimentos, nas fissuras, nas brechas possíveis, e ao pensarmos sobre essa outra história da arte podemos olhar para seus retornos, seus “vestígios e sintomas partilhados” (CHEREM, 2009, p. 136), persistências e cintilâncias, seus outros sentidos.

Podemos pensar essas imagens como lâminas sobrepostas de temporalidades diferentes, que compõem outra imagem, mas que unem o passado e o presente em uma sobreposição, aproximando esses tempos distantes em um espaço-tempo deslocado da cronologia. São esses aspectos que problematizam as imagens em seu presente, sem se fixar unicamente no passado, procurando perceber os “sintomas” que as imagens portam e sua potência para pensarmos sobre a contemporaneidade em que vivemos.

Ao atuarmos no contexto escolar como professores da disciplina de artes visuais temos a possibilidade de propor a criação de pontes, partindo de problematizações das imagens do passado, sem nos fixarmos nelas, mas gerando relações com as visualidades que cercam os estudantes cotidianamente, problematizando o presente no qual essa relação temporal se dissipa em prol da produção de outros sentidos, conectando contextos e épocas a fim de que se construam experiências mais articuladas acerca do presente. Acredito que, de modo geral, quando sinalizamos a intenção de abordar a história da arte ainda nos remetemos a conceitos fechados, a trabalhos delimitados pelo conhecimento de datas, fatos e descrições, no que diz respeito aos temas a serem estudados em sala de aula. É essa a dinâmica que os próprios estudantes esperam seguir muitas

vezes, talvez por hábito, talvez por tradição escolar. Foi normalmente dessa maneira que eles estudaram, caso tenham estudado, o conteúdo da história da arte.

Acreditamos que a pesquisa em arte na sala de aula pode ser um momento de criação que se distancia da prescrição, do decalque e que se faz em páginas pontilhadas. Pensar um processo de aprendizagem que não se acentue no ensinar, mas que possibilite um processo rizomático de aprendizagem, sem o controle do aprender do outro, quando nos aproximamos de um processo de pensar e aprender. Segundo Deleuze (2006a), o pensar requer um pensamento sem imagem, sem representações, que muitas vezes atravessam uma imagem do pensamento. Assim, o pensar propicia a formação da diferença e da multiplicidade, haja vista que não corresponde a nenhum decalque ou representação, e sim à invenção.

Dessa forma, o aprender não se apresenta como regra, mas como diferença, pois cada um aprende como e quando lhe for necessário e possível. Quando me foi questionado se os estudantes sabiam os nomes dos artistas que estávamos trabalhando, eles lembraram somente de alguns, por razões inúmeras, mas afinal esse conhecimento não era tão importante. A informação lhes foi ofertada, mas o presente se mostra mais interessante quando posto em relação com o que vivemos, e algumas dessas informações são transformadas em conhecimento, outras não, por pura questão de interesse.

Aprender e pensar são processos que envolvem momentos e sujeitos diversos: o momento de levantar a cabeça no ato de ler, conforme nos diz Barthes (2004), produzindo um outro texto, ou de se movimentar em uma aula, é sempre um movimento singular. Como nos diria Deleuze (1988-1989), uma aula é sempre uma matéria em movimento, e cada estudante pega o que lhe convém no momento que lhe convém.

Conforme Fonseca (et. al. 2006, p. 658), abordar a pesquisa é também um processo de desaparego, “pesquisá-las [as imagens] implica em desprendê-las das formas e dos objetos de que se encontram impregnadas; implica, ainda, em conferir-lhes existência a partir daquilo que está feito e que dobra em si o que foi o seu próprio fazer-se.” Assim, para pensarmos com as imagens do passado as possibilidades de recombinações e como potências do presente, nos permite questionar sua constituição como marca ou vestígios, seus sintomas como desdobramentos desses tempos - é o processo de problematizá-las que mais nos instiga.

Rizomar a história da arte, cintilâncias e territórios

O movimento que a imagem e os sujeitos realizam, em sua ausência, esquecimento, criação e destruição, é cíclico e contínuo; eles permanecem em órbita à espera da próxima colisão que os lançará para uma outra esfera, com outros choques e rupturas, e que carregam também outros significados, que persistem e insistem nessa tarefa. Portanto, não podem ser reduzidos ao produto apenas de seu tempo: as imagens são resultados e funções de muitas recorrências em que nada nos remete à originalidade, mas sim a um retorno que nunca será o mesmo. Cabe a cada um se permitir ter outros encontros com essas imagens e pensar outros sentidos além dos já sabidos.

Segundo Deleuze (2006a), a repetição se apresenta como diferença na medida em que os atravessamentos afirmam sua singularidade a cada encontro, e dessa forma as imagens do passado nos permeiam pela diferença que produzimos. A repetição tem relação com os novos movimentos que cada sujeito tem com as imagens do passado, nos quais, dentro de variadas possibilidades, se encontram pontos de singularidade. Para pensarmos sobre as singularidades dos sujeitos devemos primeiramente permiti-las como possíveis, segundo Deleuze; nas palavras de Gallo (2003), ao pensar a educação, podemos ter como opção de experiência a educação menor, quando nos permitimos agir por micro resistências dentro da sala de aula, propondo que a dúvida permaneça como nossa única certeza. E quando algo nos foge do controle, é então que essa educação menor encontra suas brechas e vaza para além da história da arte, para além do que planejamos ou imaginamos como respostas. Ter como meta o questionamento do cotidiano por meio das imagens que nos cercam é um desafio que possibilita pensar de outra maneira. Assim, a multiplicidade se torna possível como conceito para pensarmos essa outra história da arte e essa outra educação que propomos, quando nos permitimos estar entre coisas, entre pessoas, entre imagens, entre encontros contínuos com o estar docente e com os estudantes, um exercício de multiplicidade, de rizomar, ampliar e cortar, mudar um conceito em movimento, em abertura, retomando algumas linhas de fuga em direções plurais, ou desviando entre linhas de vida, onde não há fronteiras.

O conceito de rizoma foi pensando por Deleuze e Guattari (2011) como contraponto à ideia da árvore, aquela que representa a raiz, da qual o tronco sustenta e origina toda a estrutura da copa, esse todo uno, que se apresenta por uma concepção evolutiva de sua constituição. Para o campo educacional, isso nos leva a pensar em uma aprendizagem não arbórea e em uma história da arte não arbórea. O rizoma se espalha pela superfície, pois todas as ervas estão nesse mesmo plano, sem hierarquias, nesse emaranhado de linhas compostas por multiplicidades, que permite um processo rizomático de aprendizagem, uma construção que envolve cada linha e cada traço. A multiplicidade aliada aos escritos de Deleuze e Guattari (2011) se apresenta como um conceito importante ao lado do rizoma. Segundo Deleuze e Parnet (1998), a multiplicidade e o rizoma estão imbricados nesse processo de saltar a linha, que resiste ao uno, às respostas certas e totalizadoras, inventando inúmeras possibilidades.

Ao pensar as multiplicidades destes pontos de singularidades, analisamos tanto os enunciados como as imagens, como dispositivos, segundo Foucault, ou como agenciamento, segundo Deleuze e Guattari, quando algo opera, gera movimento, faz vazar, cria brechas e então produz algo, conforme nos diz Gallo (2003). Nesse sentido, para problematizarmos o presente, o tempo histórico em que vivemos seria conveniente.

‘Problematizar as séries...’ discursivas ou não, as formações, as famílias, as multiplicidades são históricas. Não são meros compostos de coexistência – elas são inseparáveis de ‘vetores temporais de derivação’; e, quando uma nova formação aparece, com novas regras e novas séries, nunca é de um só golpe, numa frase ou numa criação, mas em ‘tijolos’, com a sobrevivência, o deslocamento, a reativação de antigos elementos que subsistem sob as novas regras. (DELEUZE, 2006b, p. 32)

As discontinuidades ou persistências das imagens, ou dos enunciados, podem ser vistos como o lapso ou a aparição, mas são rupturas e choques que acontecem em medidas de construções, como os tijolos, onde o muro nos remete a outras reconfigurações deste presente, das singularidades variáveis que existem dentro das possibilidades do vivido. Ao traçarmos um caminho em direção ao desconhecido, em que a imagem é em si

uma travessia a qual nos propomos a fazer, quando deparamos com suas possibilidades, é na singularidade de escolhas dos caminhos que tomamos frente a elas que o conceito de multiplicidade de Deleuze acrescenta a esse trabalho uma outra dimensão.

Assim como em suas contribuições para pensarmos a imagem como uma repetição sem original, busco aproximar as contribuições de Deleuze (2006a) em seus escritos sobre a diferença como repetição, em que a diferença pode ser vista como a possibilidade do diferente, e a repetição é a cintilância dessas possibilidades do desvio. Segundo Deleuze, é a partir dos desvios que tomamos que estabelecemos nossas diferenças frente àquilo que se repete, que Deleuze denominou de roubo, e pode ser também apropriação.

Em outras palavras, só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo. Nesse sentido, a filosofia de Deleuze pode ser vista como um desvio. (GALLO, 2003, p. 34)

Assim, para pensarmos em outros discursos para a história da arte, e para as imagens do passado, seria necessário permitir que as brechas da singularidade intervissem sobre essas imagens, gerando, desse modo, sobreposições e recombinações desse passado no presente, proporcionando a diferença, a possibilidade de agir com os sujeitos cotidianamente.

Pensando na experiência educativa vivida para colocar esse movimento em funcionamento foi preciso nos desviar do que o artista ou a obra nos “quis” dizer, nos direcionando para aquilo que vemos de nós, de nosso tempo em imagens de um passado distante. Perceber essas cintilâncias e realizar esse atravessamento tomando um desvio, uma dobra, requer tempo, insistência. Ao propor aos estudantes que realizassem o exercício de pensar como nos relacionamos com as situações apresentadas nas imagens contemporaneamente, com essa percepção buscando construir elos e tramas entre o passado e o presente, fez-se possível problematizar as recorrências e propor outros sentidos e experiências sobre o nosso tempo.

Nesse sentido, a apropriação pode ser entendida como expôs Deleuze (2006a), uma repetição sem origens, na qual a questão da autoria é secundária, já que nos tempos do acontecimento o presente já foi e o passado ainda é, e a originalidade pode ser revista como conceito para pensarmos a arte e a educação, já que somos feitos pelos encontros que temos durante a vida e nos constituímos pelo mosaico dessas interações. Mas essa repetição não se concretiza pelo mesmo movimento anterior, e sim pela diferença produzida por essa intervenção, ação por um processo de apropriação e invenção com que o temos/vivemos em outros sentidos. As possibilidades de agir sobre os conceitos e representações então postos se constituem como abertura de fronteiras, ou seja, em um processo constante de nos desterritorializarmos e reterritorializarmos, assim como nos coloca Deleuze e Guattari (2011). Tais movimentos da ordem do rizoma, que nos trazem esses elementos da vida sem uma ordem estabelecida, sem verdades absolutas, ou rotas a seguir, permitem que a singularidade encontre fendas por onde se descolar e construir sua subjetividade, por um processo de apropriação constante daquilo que nos cerca.

Por um processo de apropriação da história da arte

Ao abordar a apropriação nos aproximamos de algumas possíveis brechas para a história da arte, linhas de fuga da linearidade e da narração factual, procurando inventar outras experiências em artes, com as imagens do passado problematizando o presente.

A (própria)ação, para Knaak (2005), está vinculada às manifestações estéticas populares, pois se constitui na interação entre os âmbitos das formações históricas e sociais de cada época, isto é, está inserida no interior das relações de saberes e poderes de cada período. Tal cenário também se manifesta nos territórios da arte que compõem os conceitos e representações para esta. A pós-modernidade permite que a produção plástica esteja articulada com o cenário de que faz parte, ou seja, da cultura de massa, o consumo, a publicidade, todos os meios imagéticos que nos cercam. Nessa direção, pensar a apropriação pelo viés da arte nos leva a abordar as formas com que podemos nos apropriar daquilo que nos cerca e produzir outros sentidos para os mesmos.

É nessa perspectiva que a arte pós-moderna se vale da apropriação para questionar as próprias referências do mundo da arte, em busca de denunciar e transgredir. Podemos, então, partir das visualidades que nos cercam para problematizar e atualizar as nossas questões temporais, da contemporaneidade, seja na produção plástica dos artistas seja nas produções plásticas realizadas por nossos estudantes em sala de aula, e assim produzir brechas nesses entre-tempos, propondo algumas resistências pela história da arte.

Para Archer (2012), a pós-modernidade possibilitou que a arte não mais se guiasse por um viés evolutivo ou progressista, ou por tempos lineares, tornando-se mais livre com relação aos materiais, à autoria, à cópia e à originalidade de sua produção. A partir dos anos oitenta as possibilidades se multiplicaram perante a cultura contemporânea de mídias e imagens, que intervém e se sobrepõe sobre os tempos.

A novidade não mais podia ser critério de julgamento pois a novidade ou a originalidade, como eram percebidas, não podiam ser alcançadas, podendo até mesmo se mostrar fraudulentas. Tudo já havia sido feito; o que nos restava era juntar fragmentos, combiná-los e recombiná-los de maneiras significativas. Portanto, a cultura pós-moderna era de citações, vendo o mundo como um simulacro. A citação podia aparecer sob inúmeras formas – cópia, pastiche, referência irônica, imitação, duplicação, e assim por diante -, mas por mais que seu efeito fosse surpreendente, ela não poderia reivindicar a originalidade. (ARCHER, 2012, p. 156)

Como citado anteriormente, a origem é em si a repetição, mas que corresponde então à diferença quando recombinaos, construímos sentidos para as imagens do passado-presente, esse espaço-tempo que não cessa de se movimentar, “recriação continua do passado” (ARCHER, 2012, p. 199). A apropriação é citada por Archer como cópia, sem origens no mundo pós-moderno, aquilo que os artistas faziam com as imagens que já existiam, “apropriacionistas” que eram das imagens que se alimentavam e se fundiam. As redes que se formam entre tempos são singulares e dizem respeito aos processos de subjetivação, pois “embora possamos consumir

as mesmas coisas, a maneira pela qual cada um de nós o faz é bastante distinta.” (ARCHER, 2012 p. 189) Os encontros que temos com aquilo que nos relacionamos são distintos, logo, as singularidades produzidas pela diferença serão da ordem da multiplicidade.

Segundo Costa (2005), esse cenário da pós-modernidade permite pensar sobre as condições em que nos encontramos contemporaneamente. Pois se no moderno estivemos imbricados pela busca de uma verdade absoluta, de uma racionalidade e de uma identidade, agora no pós-moderno podemos nos permitir descolar o pensamento para fora do decalque, em direção a caminhos que não são traçados com antecedência, mas que por picadas são abertos cotidianamente, pela experiência, pela invenção. Essa ruptura estilhaça as concepções já traçadas para o mundo e o põe em distorção, em movimento imprevisível.

A distorção dos padrões e a dissolução das fronteiras são elementos que nos levam a pensar nas possibilidades da apropriação como experiência que problematiza esses tempos, as imagens tanto do passado quanto do presente, e que nos permite delinear outros sentidos. A apropriação também pode ser vista como o roubo a que se refere Deleuze, nas palavras de Gallo (2003), ao abordar a escrita, processo que se caracteriza também pela produção da diferença, um roubo criativo, pois nada produzimos no vazio. Assim, o processo de apropriação acontece no dito presente, que só existe em sua relação interligada com o passado, por conseguinte com o futuro: um presente sempre movente, que é passado e futuro ao mesmo tempo. Esses rastros de tempos produzem efeitos de diferença, pois não produzimos no vazio - é a partir dos rastros desses tempos que produzimos subjetividades, nos produzimos. Trata-se de um movimento que se efetua como tensão: quando há forças em ação, geramos resistências e modos de vida que produzem diferença, num processo de apropriação.

Pensando a experiência educativa em artes visuais, a apropriação nos permite trabalhar com a produção da diferença, partindo das imagens que se repetem, da história da arte, procurando outros sentidos para o que vemos e vivemos. Tratando as imagens a partir de sua temática e a relacionando com a contemporaneidade, percebo que alguns estudantes conseguiram se deslocar por outros caminhos, percebendo, naquelas imagens do passado, ressonâncias e possíveis recombinações para o seu cotidiano, gerando assim problematizações acerca dos temas trabalhados como ali-

mentação, sustentabilidade, modos de ver a criança etc. Ao trabalhar com uma turma do ensino médio somente solicitei que percebessem as imagens como seus escombros, que daqueles fragmentos seriam gerados outros sentidos, dados por eles a outras imagens produzidas. De modo geral se tornou um projeto difícil, porém, foi possível algumas experiências como um vídeo clipe produzido por alguns estudantes, dentre eles estudantes de outras turmas. Elas nos fizeram pensar sobre os modos de ser e conviver contemporaneamente. A obra “A ceia”, de Leonardo da Vinci, foi sobreposta por apropriação pelos estudantes, em meio ao *harlem shake*¹ e coca-colas. Essa experiência educativa se torna uma possibilidade de trabalhar em sala de aula com tais temáticas que permaneceram durante muito tempo enraizadas a normas e prescrições. Buscava-se, dessa forma, outros caminhos para a história, a arte, o tempo e a apropriação, sem um destino traçado, apenas como uma experiência que se fez, junto com os estudantes, em que os percursos foram se realizando e se modificando cotidianamente.

Ao propor uma abordagem que problematize as reverberações das imagens de tempos-espacos diversos, que se desdobram novamente neste presente, com o conceito de apropriação, nos aproximamos do processo de desorganizar as imagens e objetos cotidianos, os movimentando a partir de múltiplas invenções, experimentações, a fim de produzir sentidos singulares.

A imagem é fonte de problematizações, seja ela a obra de arte que hoje se encontra no museu ou a que permanece anônima na rua. São os atravessamentos dessas visualidades que podem oferecer caminhos para pensar uma educação das artes visuais partindo de questionamentos e problematizações acerca deste mundo potente e que se estabelece nas múltiplas possibilidades da contemporaneidade.

Caminhos abertos – entre respostas e perguntas

Penso que temos, diante do pesquisar, da docência, da vida, que fazer escolhas. Neste artigo procurei percorrer alguns desvios para problematizar a história da arte pelo viés do presente. Se para concluir devemos finalizar, então esta é uma inconclusão, pois sei apenas dos encontros que tive e espero que o leitor também tenha algum, já que desses encontros se produziram outros rizomas, outras múltiplas possibilidades de abordar o tema da história

da arte por brechas, desdobramentos, para pensarmos juntos uma história da arte que não nos leve à prescrição, aos fatos decorados, mas que nos leve a problematizar o que na nossa superfície se internaliza.

Quando escrevemos estamos ao mesmo tempo nos reconstruindo, produzindo pequenas, mas significativas rupturas, procurando palavras e caminhos que transbordem sempre em outros sentidos. E, se assim fazemos, é porque estamos escolhendo agir por esse meio, potencializando a medida da resistência e do diferente que a palavra carrega e nós cintilamos em nossas vidas.

Portanto, esta é uma pesquisa resistente em suas palavras, porém, somente até o ponto final dessa linha, porque este é um caminho aberto. Assim, procurei alguns autores e conceitos que movimentaram esse diálogo ao abordar a história da arte pela apropriação do presente, procurando possibilidades diante das imagens do passado. Esses sentidos estão, sim, vinculados às formações sociais históricas dos sujeitos, mas é no processo de apropriação que encontramos brechas para fazer vazar o diferente, abrindo caminho pelas multiplicidades de caminhos, afirmando a possibilidade de agirmos e problematizarmos as imagens do passado, pela sua apropriação, quando produzimos outros sentidos ao lançarmos nossos olhares.

Mas é apenas mais um caminho possível, entre inúmeros outros.

Nota

- 1 Harlem Shake foi uma música de 2013-2014 em que todos os sujeitos do vídeo aparecem em movimentos dramáticos, que se tornou um vídeo viral na rede mundial de computadores.

Referências

- ARCHER, M. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CHEREM, R. M. *Imagem – acontecimento*. In: SILVA, M. C. da R. F. MAKOWIECKY, S. (orgs.). *Linhas cruzadas: artes visuais em debate*. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2009, p. 131-156.

COSTA, M. V. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V. BUJES, M. I. (orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.199-214.

DELEUZE, G. *O Abecedário de Gilles Deleuze*. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

_____. *Foucault*. Tradução Claudia Sant’Ana Martins; revisão Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2006b.

_____. *Diferença e repetição*. 2ª ed. Tradução de Luis Benedicto Lacerda Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

_____; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

_____; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1, tradução de Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

FONSECA, T. et. al. Pesquisa e acontecimento: o toque no impensado. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 11, n. 3, p. 655-660, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a21.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2014.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KNAAK, B. *A(própria)ação enträtantas*. KNAAK, B. (Org.). Santa Maria: Autor, 2005.

OLIVEIRA, T. R. M. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (orgs.). *Metodologias da pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 281-305.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 109-130.

REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

Recebido em 8 maio 2017 / Aprovado em 14 jun. 2017

Para referenciar este texto

OLIVEIRA, M. O.; DAHMER, C, C. Entre tempos e história da arte: por um processo de apropriação. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 69-83. maio/ago. 2017.



SENTIDO ÉTICO DA FORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES ESCOLARES

THE ETHICAL SENSE OF EDUCATION:
SCHOOL IMPLICATIONS

Leoni Maria Padilha Henning

Professora doutora em Educação atuante no Programa de Pós-Graduação
da Universidade Estadual de Londrina-UEL
Londrina, Paraná- Brasil
leoni.henning@yahoo.com

RESUMO: A presente proposta, já pelo seu título, mostra-se ampla e, porque não, ambiciosa. Porém, o que pode parecer defeito, carrega e explicita a necessária cautela para que não se estreite o tratamento que um tema dessa natureza exige. O sentido ético da formação enreda aspectos antropológicos, políticos, estéticos, dentre outros, refletindo no processo educativo como um todo. O texto desenvolve alguns temas envolvidos no assunto central das relações entre Ética e Educação, tentando elucidar a impossibilidade de se pretender realizar uma “limpeza” do campo experiencial humano retirando dele as questões axiológicas. Daí apresentar algumas conexões, especialmente entre Ética, Estética e Política, relacionando-as com a Educação. Nesse âmbito de discussão, situamos a escola como um dos lugares especiais da formação das gentes, o que requer uma exigente atuação de professores formados num padrão de excelência filosófico-pedagógica, cujos assuntos apresentamos na sequência dessa argumentação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ética. Formação Humana. Valores.

ABSTRACT: This proposal, since by its title, shows that it is broad and, why not, ambitious. However, what may seem defective, carries and makes explicit the necessary caution so that the treatment that a subject of this nature demands, in my opinion, should not be narrowed. The ethical sense of formation entangles anthropological, political, aesthetic aspects, among others, reflecting on the educational process as a whole. The text develops some of the themes involved in the central subject on the relations between Ethics and Education, trying to elucidate the impossibility of pretending to cleanse the human experiential field, removing the axiological questions. Hence, it presents some connections between Ethics, Aesthetics and Politics, among others, relating them to Education. In this scope of discussion, we place the school as one of the special places for the formation of people, hence requiring a demanding performance of teachers trained in a standard of philosophical-pedagogical excellence, about whose subjects we intend to present following the set of argumentation.

KEY WORDS: Education. Ethic. Human formation. Values.

Introdução

Deparamo-nos, ainda hoje, com propostas pedagógicas que defendem a necessária objetividade do conhecimento, seja aquele produzido nas pesquisas seja o transmitido pelos professores nas escolas. À parte de um largo espectro de problemáticas que envolvem tais formulações e os equívocos que podem engendrará-las, tentarei mostrar a impossibilidade de se retirar os elementos axiológicos que enredam a experiência humana, tanto no que diz respeito ao homem comum quanto no que se refere aos profissionais, de qualquer área de atuação, focando essa reflexão na esfera da educação. Se assim o é, o que devemos eleger no rol das nossas preocupações docentes seria, a nosso ver, o investimento na “formação ética dos profissionais” como agentes provocativos de reflexão sobre os valores que cultuam, que investigam, que constroem com os demais interlocutores, buscando alcançar o verdadeiro sentido no âmbito das relações humanas, propiciando igualmente tal experiência aos educandos sob os seus cuidados. Defendemos, quanto ao sentido ético, que ele seja permanentemente elaborado e revisado no âmbito formativo e escolar, acompanhando assim as mudanças processadas no mundo contemporâneo, num esforço imorredouro para melhor abordarmos os problemas que invadem o universo humano, nos contextos político, econômico, intelectual, educacional ou social.

Nesse sentido, colocamos o humano no centro das preocupações pedagógicas, já que objetivamos relacionar estreitamente a formação com a escola, considerando tanto o professor que orienta a formação daqueles encontrados ao seu encargo, quanto os estudantes, que buscam conquistar a ascensão humana em suas mais diversas manifestações: no âmbito da empregabilidade ou em suas atuações no contexto da família, do grupo de amigos ou numa esfera social mais dilatada, considerando os seus concidadãos, aspectos esses que constituem a experiência humana ampliada. Aproximar a ideia de formação ao processo de humanização, contrariamente à mera formação técnico-científica e profissional, constitui, nesse particular, na oportunidade para a apreensão do sentido maior da empresa verdadeiramente educativa. Com efeito, quando buscamos o sentido ético da formação incluímos também na pauta desse esforço as considerações políticas, uma vez que ambos os aspectos recaem na preparação da condu-

ta humana para a efetiva participação dos indivíduos no ambiente social e a sua tomada de consciência desse pertencimento.

Em termos gerais, ao nos referimos à conduta moral de alguém, à formação do seu caráter, a um programa político e moral de uma instituição, às finalidades da educação, estamos no campo dos valores, esse que invade as mais diversas esferas da experiência humana. Contudo, para estabelecermos objetivos ou lançarmos metas em relação a um tempo futuro maior, para nós mesmos ou para a sociedade por inteiro, precisamos adotar uma visão antropológica, especialmente aquela em que o homem seja visto como um ser ativo, construtor, criativo e investigativo diante do mundo, e não apenas aquele que obedece os valores instituídos por outrem, sob pena de sermos e tornarmos os outros apenas sujeitos heterônimos, duplicadores de uma dada ordem.

Se, ademais, considerarmos que uma das funções principais da educação, em toda a sociedade, seria a de ajudar as crianças a desenvolver o seu caráter - enquanto um conjunto de hábitos e virtudes facilitador da sua realização plena, sem que haja o prejuízo de outrem (e vice-versa) -, entendemos que, assim, elas poderão se tornar conscientes do seu pertencimento no convívio social mais geral, o que acima já valorizamos. Segundo a perspectiva *deweyana*, o substrato favorável e estimulador de tal empreendimento seria o ambiente constituído pelas comunidades cooperativas, cuja persecução dos ideais do espírito democrático guiaria as ações e as práticas formativas. Sobre o tema aludido, educação para a cooperação ao invés da competição, Adorno (2000) nos ajuda a elucidá-lo ao defender que as manifestações da racionalidade, sejam elas de conteúdo reflexivo ou, creio, seja do conhecimento racional em geral, podem servir igualmente à dominação, concorrendo mais para o efetivo aprisionamento da consciência do indivíduo, caso não se constituam em declarações em si mesmas garantidoras de finalidades humanas transparentes. Para ele, “[...] a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana.” (ADORNO, 2000, p. 161) Sabemos de suas preocupações de “desbarbarizar” a sociedade ao máximo, para que jamais retornem tamanhas atrocidades já ocorridas no passado. Para o autor, uma educação excessivamente competitiva em nada colabora para anular a efetiva possibilidade desse ressurgimento. Mesmo no âmbito do esporte que, para ele, deveria ser mais lúdico e não associado ao “desempenho máximo”, estratégias competitivas não servi-

riam. Assim, Dewey, ao se referir às qualidades relativas à moral como aquelas vinculadas intimamente às qualidades sociais, nos ajuda dando a devida importância à função social da educação. Por isso é que o autor define a virtude como “[...] ser-se plena e adequadamente aquilo que se é capaz de chegar a ser, por meio da associação com outras pessoas em todas as funções da vida.” (DEWEY, 1952, p. 466)

É compreendendo assim que devemos perceber a escola como um lugar especialmente social (sociedade em miniatura), em cujo ambiente os educandos aprendem, jogam, seguem regras etc., isto é, realizam a experiência comum amplificando as conexões, logo, vivem sempre associados aos outros. Além disso, Dewey defende que deva haver continuidade, conexão entre o aprendizado escolar e o extra-escolar, justamente pelo espírito de associação e experiência compartilhada – um exercício democrático. Não obstante a percepção deweyana enderece as atividades escolares para a sonhada democracia, a sociedade contemporânea em que vivemos apresenta traços de desumanização preocupantes que desafiam a educação no exato ponto da formação ética. Considerando o contexto alemão ao qual Adorno se refere e a época traumática de insegurança pós-nazista que amargamente o autor frankfurtiano experimentou, para ele não se trata de pretender transformar os homens e mulheres em seres excessivamente complacentes, destituídos de ação e pensamento esclarecidos. Ao contrário, ele adverte: “[...] esta passividade inofensiva constitui ela própria, provavelmente, apenas uma forma da barbárie, na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo.” (ADORNO, 2000, p. 164)

Acredito que essas observações são bem ilustrativas da dificultosa questão acerca dos conceitos que enredam a formação ética. Ao mesmo tempo em que o autor nos alerta para os perigos da “formatação” do indivíduo - pela imposição de ideologias e pelos direcionamentos que podem asfixiar a individuação -, ele também afirma ser a educação “[...] impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo.” (ADORNO, 2000, p. 143) Mas, adverte: “[...] ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.” (id. ib.) Com essa afirmação, Adorno aproxima o conceito de emancipação

à conscientização e racionalidade pretendidas pela pessoa bem educada, ativa e bem formada. Para ele, se considerarmos somente o último fator isolado, não garantimos ações éticas e humanizadoras.

Escola, para quê?

Do ponto de vista externo à questão, podemos dirigir essa pergunta à população escolar: o que pretendem quando vem à escola? Cumpre investigar, portanto, o que as pessoas buscam na escola. A nosso ver, isso vai além da restrita procura por conhecimento, em vista da preparação para o trabalho e o sucesso pessoal futuro. Devemos considerar também o sentimento de uma necessária ampliação das relações sociais para além do universo familiar, muitas vezes excessivamente austero e limitante em razão da proteção que os mais velhos desejam impor aos mais jovens. Na verdade, percebemos um conjunto de fatores responsáveis pela procura do ambiente escolar, o que, se correspondido, torna certamente essa experiência mais significativa ao educando. O aprimoramento da participação do indivíduo no agrupamento escolar pode servir-lhe de experiência política sem igual, cuja preparação muito servirá para a sua inserção mais adequada na sociedade mais geral em que ocupará espaços os mais diversos, correspondendo a eles ainda insuspeitadas funções sociais na imaturidade.

Então, como deveria ser a escola para a assunção dessas responsabilidades e expectativas? Na visão de Dewey (*apud* WESTBROOK, 2010, p. 20), “[...] uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua.” Adorno (2000, p. 141-142, grifos do autor), por outro lado, se preocupa com o entendimento de educação enquanto “[...] modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior”, e também não se trata (a educação) da “[...] mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*.” Ainda segundo esse autor, trata-se de “[...] uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas.” Tal seria o traço pretendido aos indivíduos pertencentes a uma dada sociedade para a

efetiva participação nas diversas esferas da vida pública, constituindo-os, como têm sido identificados, em “cidadãos”.

Nesse sentido, encontramos em Marques (2006, p. 155) uma conceituação esclarecedora do que seja a cidadania, aquela forjada no “[...] entrelaçamento da personalidade de cada cidadão e dos sentidos sociais e culturais compartilhados no espaço social em que ele convive com os demais”, significando, pois, “[...] distinções e intercomplementaridades, processos incessantes de individuação e socialização [...]” Assim, cada cidadão é respeitado e visto na sua singularidade, ao mesmo tempo em que a ele se reivindica a capacidade de operar no lugar do outro, todos se entendendo segundo o regramento ético-político da vida em sociedade instituído para o bem viver em coletividade: não massificado e obediente passivo em relação às regras nem alienado dos sentidos construídos pela coletividade da qual faz parte, mas operando com consciência sobre o “lugar” que nela ocupa. Eis aí o cidadão. Exige-se dele, dentre as várias funções correlatas à sua *práxis* social, a capacidade de emitir juízos de valor bem elaborados e arrazoados para contribuir com o tecido social maior, desenvolvendo o senso coletivo e crítico ajustado aos seus interesses pessoais.

Considerando, no tópico acima, o ponto de vista interno, devemos dirigir as questões a partir da “formação” docente. Nesse sentido, para que os educandos tenham, de fato, as condições necessárias para esse desenvolvimento, desafiamos os seus professores a “[...] criar um entorno social em que as crianças assumam, por si mesmas, as responsabilidades de uma vida moral democrática.” (WESTBROOK, 2010, p. 20) Tal importância social atribuída aos educadores, cruzada com o comprometimento das crianças pelo destino político da sociedade, constituem “a força da educação”, justamente pelo seu aspecto moral que, no caso, estaria sendo forjado segundo os parâmetros e normatização dos princípios democráticos. Tais ações devem ampliar o espectro dos segmentos envolvidos na escola como pais, funcionários, frequentadores da instituição. Contudo, nem sempre tais objetivos são estabelecidos por seus agentes!

A importante tarefa do professor na formação dos mais jovens exige dele atitude reflexiva e crítica constante dirigida às suas próprias ações, aos conhecimentos que professa, aos fundamentos da teoria que adota, reivindicando-se ainda que cultive o espírito investigativo aberto e uma disposição para a comunicação e o diálogo. Revisar constantemente os

conceitos incorporados em sua prática e desejar permanentemente aprender sempre mais passam a constituir outra exigência ao professor. Vale destacar, de qualquer forma, que “Na medida em que a escola desempenha papel decisivo na *formação do caráter das crianças de uma sociedade* pode, se a prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade.” (WESTBROOK, 2010, 21, grifos nossos) Tal aspecto é muito ilustrativo da insofismável crença *deweyana* no programa reformador e progressivo de uma sociedade por meio da educação, sendo meritório quando se constitui na já anunciada “educação para a democracia”, não obstante ter o autor observado, em seu tempo, a predominância de uma educação reprodutora dos ideais tradicionais representados por uma elite dominante.

Elementos éticos para uma pedagogia humanizadora

Não podemos prescindir de falar em “formação humana” ao nos referirmos à educação. Justamente para evitarmos a associação das ações verdadeiramente educativas com aquelas que são definidas por seus objetivos relacionados a ações mais específicas e particularizadas: ao adestramento, treinamento, trabalho de curto prazo, iniciativas do universo da tecnificação de uma dada formação e assim por diante. Seguindo os ensinamentos de Freire (1997, p. 37), citamos: “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” É evidente que todas as iniciativas acima aludidas, também elas, deveriam nutrir-se de ideais humanizadores. Mas, grosso modo, frequentemente, tal perspectiva não ocupa o rol das suas preocupações, pelo menos de *per se*.

Uma outra inquietação em relação à justificação aqui apresentada é a necessidade de diferenciarmos o perfil próprio do setor educacional “formativo”, em relação ao qual queremos demonstrar a presença indispensável dos valores refletidos por uma ética reforçada pela defesa do necessário trabalho filosófico-reflexivo na divulgação de conhecimentos. O trabalho “formativo” realizado pelas empresas e por outras iniciativas apresenta atividades e objetivos distintos, sustentados na valorização dos produtos resultantes de uma atividade revertida, de alguma forma, em compensação de caráter lucrativo e/ou de investimento na necessária visão de economia

no uso do tempo e dos materiais utilizados, na minimização de perdas e maximização de ganhos. No entanto, a lida com pessoas, numa perspectiva de educação para a promoção humana, envolve, em contrapartida, uma coleção de aspectos nem sempre valorizados pelos gestores acima representados, pois as qualidades humanas que envolvem o pensamento, os sentimentos, as crenças, a sensibilidade e a valoração fogem quase sempre dos parâmetros da objetividade e do controle permitidos no manejo das coisas. Respeitar o que pode estar na mente e nos sentimentos dos alunos deve ser, na perspectiva humanista, tão importante quanto aquilo que está visível nos resultados das tarefas exigidas pelo professor.

A escola deve ter compromisso com a geração de indivíduos possuidores da consciência de pertença ao tecido social de uma dada nação, estabelecendo ações, estudos e realizações projetadas no horizonte alargado pelo ainda não atingido, porém viável, exequível e reparável nas iniciativas devidamente estruturadas da sua gente bem formada.

Palavras finais

Os perigos do recrudescimento da “barbárie” para a humanidade, apontados insistentemente por Adorno, ainda amedrontam. Haja vista o grau de violência e das guerras que assolam e destroem sociedades inteiras em várias partes do mundo, ao qual observamos com a aparente insensibilidade civil que penetra diversos grupos de diferentes países e origens. Embora observemos sofisticada teorização técnico-científica e pedagógica e decisivas propostas diretas de intervenção, a educação é ainda uma das mais frágeis soluções. Possuindo armas não letais ou subterfúgios de dominação explícita para a escravização e o apagamento da vida, a educação revela-se, contudo, um campo de conflitos, uma vez que possui outros instrumentos de poder. Com base no entendimento de Severino (2011), endossamos seus apontamentos sobre a natureza da prática educativa como aquela que necessariamente atinge o outro, intervém nas suas visões de mundo, em suas ações e identidade, desafiando a fragilidade dos educandos pelos procedimentos professorais dos seus educadores e gestores em geral. Logo, trata-se do “[...] lugar onde se faz ainda mais necessária a postura ética [...]” (SEVERINO, 2011, p. 130-131)

O campo educacional é um ambiente de contendas epistemológicas que expõem a força do conhecimento em detrimento das crenças trazidas das experiências ordinárias e da tradição. Se, por um lado, ele nos mostra o pouco que sabemos em relação ao universo, cuja totalidade desconhecemos e ignoramos, embora aceitando sua grandiosidade, por outro lado nos instiga pela curiosidade que nos é peculiar. Esse choque de ideias e convicções, frequentemente traduzido por ofensas e imposições, exige do professor habilidades interpessoais para não transformar essa experiência em obstáculo ao crescimento dos educandos, um sentimento de ojeriza e desrespeito uns pelos outros. Freire expõe os desacertos em que um professor não bem preparado pode incorrer no ambiente de disputas, tentando impor verdades ou divisando e hostilizando os conhecimentos científicos. É preciso, diz ele, “[...] profundidade [...] na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo.” (FREIRE, 1997, p. 37). Para o autor, no trabalho de possibilitar o crescimento humano a decência e a boniteza devem estar sempre de mãos dadas (FREIRE, 1997, p. 36), pois o que é da ordem do Bem o é também da ordem do Belo.

As contradições presentes e até fomentadas no ambiente formativo da escola não param por aí. Acrescenta-se ainda a tudo isso o fato de que não somente os professores, mas os educandos, se veem diante de um fogo cruzado produzido, de um lado, pelos argumentos de cientificidade relativos às Ciências Naturais, promotoras de grande parte dos conhecimentos do currículo escolar, e de outro aqueles próprios das Ciências Humanas e Sociais e das Artes, cujas garantias de comprovação são quase nulas. “Estudar o quê? Para quê?”, pergunta-se o jovem. “Quais os recursos que devo usar no trabalho, relativo a esses diferentes universos?”, questiona-se o professor, dentre outras preocupações. É intrigante observarmos que os valores pervadem os dois universos, embora o *locus* de sua reflexão seja enquadrado no segundo! Frente ao que é relacionado ao *ethos* (mundo da liberdade, da interpessoalidade, da existência finita e do consentimento racional) e ao que se refere à *physis* (mundo da necessidade, da complexidade de fenômenos e da infinitude) outras dificuldades surgem na produção do conhecimento, na lida com a cultura e na ingerência humana no universo fenomênico, cujo patamar transitamos enquanto seres de experiência cog-

nitiva, axiológica e política. Mas, “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável, e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.” (FREIRE, 1997, p. 20)

Inflamado pela ideia do “progresso” e do poder do conhecimento, vimos assistindo a um desencadear de argumentações pró-dominação da natureza pela racionalidade “instrumental” que o homem desenvolveu, gradativa e ostensivamente, principalmente com o alto desenvolvimento da tecnologia. A questão que vimos observando, no entanto, nos mostra que “[...] um progresso técnico, de modo algum, produz o progresso prometido ou esperado em termos sociais e humanos, nem o acompanha no campo da sociedade.” (EIDAM, 2003, p. 124) Os problemas humanos parecem ter se multiplicado e se agravado ainda mais, ao invés das esperadas benesses decorrentes do “progresso” e do acúmulo de conhecimentos produzido pela racionalidade. Eidam (id.ib.) continua: “Como se sabe, o fascismo europeu não viu qualquer dificuldade ideológica na adaptação da técnica mais avançada; ao contrário, a regressão social e a técnica otimizadas andavam aí de mãos dadas.” Como podemos perceber, o trânsito que o professor realiza nas suas aulas, passando pelas mais variadas ciências, o expõe a questões éticas, políticas e ideológicas cuja formação exige dele uma preparação mais ampliada do que simplesmente o domínio dos conhecimentos e de uma prática pedagógica consolidada.

O ambiente escolar também encoraja o enfrentamento do estabelecido ao propiciar o desvelamento das diferentes abordagens e modos de pensar, levando à busca, quiçá, a conquista do pensamento autônomo. Viver na pluralidade, eis uma grande lição oportunizada pela escola! Lição fortalecida se houver a captação do sentido ético de cada “presença” no conjunto dos indivíduos, num esforço de viver juntos sempre de um modo melhor.

Referências

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

EIDEM, H. Ética e sociedade: perspectivas a partir da teoria crítica. Trad. Hans-Georg Flickinger e Claudio Almir Dalbosco. In: FÁVERO, A. A. et al. (orgs.). *Filosofia, educação e sociedade*. Passo Fundo, RS: UPF, Editora Universitária, 2003, p. 120-136.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997).

MARQUES, M. O. *Caminhos da formação de um educador*. Coleção Mario Osório Marques. Ijuí, RS; Brasília, DF: Editora UNIJUÍ; INEP, 2006.

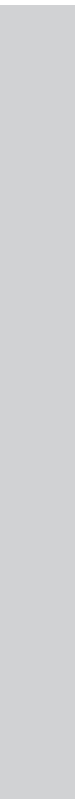
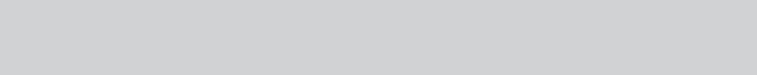
SEVERINO, A. J. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, F. E. S. (org.). *Ética e formação de professores – política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 130-149.

WESTBROOK, R.B. *Democracia e educação*. In: WESTBROOK, R.B.; TEIXEIRA, A. *John Dewey*. Trad. e org.: José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Coleção Educadores. MEC/Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

Recebido em 16 maio 2017 / Aprovado em 20 jun. 2017

Para referenciar este texto

HENNING, L. M. P. Sentido ético da formação: implicações escolares. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 85-95. maio/ago. 2017.



AUTOFORMAÇÃO, CONDIÇÃO HUMANA E DIMENSÃO ESTÉTICA

SELF-FORMATION, HUMAN CONDITION
AND AESTHETIC DIMENSION

Cleide Rita Silvério de Almeida

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
cleidea@uol.com.br

Mariangelica Arone

Doutora em Educação. Professora da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil.
angelicarone@yahoo.com.br

RESUMO: O presente artigo, de natureza bibliográfica, aborda a autoformação e sua relação com a condição humana e a dimensão estética. Procura-se demonstrar a compreensão do processo autoformativo, entendido como um todo constituído de partes heterogêneas entrelaçadas, que abarcam os primeiros processos de socialização, a dinâmica escolar e tudo aquilo que o sujeito aprende por si, com os outros e nos processos sociopolítico-culturais. O corpo teórico apoiou-se no pensamento complexo de Edgar Morin e na teoria tripolar de Gaston Pineau. Entende-se a autoformação como aprendizagem impregnada pela cultura e se considera o desenvolvimento de um saber viver estético como pilar fundamental da própria condição humana.

PALAVRAS-CHAVE: Autoformação. Condição humana. Estética. Pensamento Complexo. Teoria Tripolar.

ABSTRACT: This article, of bibliographical nature, deals with self-formation and its relationship with the human condition and the aesthetic dimension. It seeks to demonstrate the understanding of the process of self-formation, identified as a whole set composed of heterogeneous and intertwined parts, which encompass the first processes of socialization, the school dynamics and everything that the subject learns by himself, with other people and in sociopolitical-cultural processes. The theoretical approach lies on the complex thought of Edgar Morin and on the tripolar theory of Gaston Pineau. Self-formation is understood as learning impregnated by culture and the development of an aesthetic living knowledge is considered as the main foundation of the human condition itself.

KEY WORDS: Self-formation. Human Condition. Aesthetics. Complex Thought. Tripolar Theory.

1 Introdução ou o correr das águas

Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre
entre as pedras: liberdade caça jeito.
(BARROS, 2007, p. 32)

Apresentamos e propomos uma discussão sobre autoformação cujo ponto de partida é a ideia retratada na epígrafe, ao considerar a importância do movimento e de processos dinâmicos que fluem com liberdade, como a “água que corre entre as pedras”, não se fixando em caminhos lineares como os trilhos de um trem.

A autoformação é um processo educativo que se desenvolve ao longo da vida e que não se restringe apenas aos processos cognitivos de ensino-aprendizagem da relação professor-aluno, estabelecidos pela educação escolar regular. A autoformação considera a formação escolar, mas também a ultrapassa, compondo um tecido cuja trama envolve todos os momentos vividos. Para apresentarmos nossas reflexões, buscamos apoio na abordagem de dois autores: Edgar Morin, com o pensamento complexo, e Gaston Pineau, com a teoria tripolar.

A metáfora do correr das águas pode transformar-se em nossa pergunta inicial: como correm as nossas águas? Morin (2015, p. 15) nos dá uma primeira indicação quando discorre sobre o viver: “Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros.” O entendimento de Flávio Di Giorgi (1980) possibilita tecer um diálogo com Morin, na medida em que aponta para a importância de nos compreendermos diante do processo de socialização. Para isso, o autor expressa-se por meio da metáfora do primeiro banho de água:

[...] as agências de socialização, a família em especial, ou coisa que se assemelhe à família, funcionou para cada um, como quem deu o primeiro banho, mais importante talvez que o primeiro banho de água, foi o banho que o tornou Homem, isto é, o banho no universo do símbolo. Isto é, o banho da cultura, e de que nós permanecemos perpetuamente úmidos, que toalha

nenhuma enxuga, e se enxugados reverteríamos à mera biologia que nos anularia como seres humanos. Isto é, nós somos seres humanos porque fomos banhados pela cultura; bem, mas a cultura, este banho, evidentemente, é um banho que de certa forma nos serviu de trampolim para constituir o homem como criador de sua própria realidade pessoal, como ela é, mas serve também de jaula porque toda cultura é uma repressão que nos limita [...] (DI GIORGI, 1980, p. 75)

Os dois autores levam-nos a perceber a necessidade de nos situarmos diante das marcas recebidas no interior das culturas que vivenciamos: a familiar, a escolar, a profissional, entre várias outras. Nossa vida se desenrola a partir de inúmeros pertencimentos a grupos e de nossas relações com esses grupos, do momento histórico em que estamos envolvidos, dos impactos e influências que recebemos e ao mesmo tempo exercemos. O correr das águas do processo de autoformação é como um caleidoscópio que se transforma a cada movimento, multifacetado, impregnado de nuances, diante de fatos visíveis e invisíveis, colocando-nos frente a decisões e armadilhas. A autoformação é uma tarefa à qual estamos expostos continuamente e que impõe responsabilidades. É um devir a partir de constituintes heterogêneos.

2 A autoformação na teoria tripolar

A autoformação é, para Pineau e Marie-Michèle (1983, p. 113, tradução nossa), dar-se uma forma, isto é, “pôr em conjunto elementos diversos que podem ser contraditórios.” É a porta de acesso a um saber, ou seja, um instrumento capaz de promover mudanças nas ações do sujeito em formação, levando a uma possível transformação de si mesmo.

Em sua teoria tripolar, Pineau propõe três movimentos: autoformação (personalização), baseada na apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e os fins, para, assim, expressar o saber fazer sozinho; heteroformação (socialização), aspecto das relações sociais e culturais em que um processo contínuo de trocas com os outros propicia a apropriação de saberes; e

ecoformação (ecologização), um modo de assimilar e recriar a experiência, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. Dessa maneira, o processo de aprendizagem do sujeito é um ato de busca, de troca, de interação com a natureza, segundo o qual essa vivência o vai transformando naturalmente.

A autoformação acontece preservando o processo formativo, responsável pela construção de si. Disso, podemos afirmar que fazem parte da condição da ação humana escolhas, avaliações e decisões na apropriação do conhecimento, e essas são construídas nas inter-relações com o mundo. Assim, o que somos, ou poderemos ser, passa pela autogerência e elaboração do projeto de vida desejado. Pascal Galvani (2002, p. 7), que dialoga com Pineau, apresenta-nos três níveis de autoformação:

- a dimensão didática dos saberes formais: o sentido como significação¹;
- a dimensão prática dos saberes da ação: o sentido como orientação no agir, sendo aí compreendido o agir intelectual;
- a dimensão simbólica dos saberes existenciais: o sentido como percepção.

O sentido como significação engloba tudo o que o sujeito aprendeu com os outros no processo de autoformação, no qual revela a estilização das experiências vividas e as escolhas em função do resultado de experiências pessoais, objetivas e subjetivas, em meio a uma teia de relações sociais. O sentido como orientação inclui a direção, cujo objetivo principal é revelar os saberes e experiências produzidos na ação interativa do sujeito com seu meio ambiente físico e social. O sentido como percepção é o que provoca reflexões sobre autorreferência, como modo de exploração e validação da ação do sujeito; é o que busca dirigir o comportamento social que se dá nas trocas com o meio ambiente físico e social, e é produzido na multidimensionalidade humana.

O sentido como significação, primeira característica dos três níveis da autoformação, revela-nos a impressão do sujeito sobre sua relação com os outros e o conhecimento adquirido nesta troca. Este saber não é apenas marcado pela cultura, mas pelo mundo exterior, que passa a ser absorvido e transformado. Esse contexto formativo conversa, dialoga. O diálogo nas-

ce da ideia da aprendizagem, considerada como um processo dinâmico de (re)construção contínua do conhecimento, de interação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com as coisas de seu meio, o que Pineau (2000) chama de teoria tripolar de formação.

Assim, os diferentes polos do processo formativo, definidos por Pineau (1988) como autoformação, heteroformação e ecoformação, ajudam-nos a perceber a perspectiva formativa e a entender a apropriação, por parte do sujeito, da condução de sua própria formação, trazendo a ideia de um “[...] aprendizado da vida, [que] sem dúvida, não acontece sem o aprendizado dos contratempos, condição importante para o acesso à sua realidade dialética, seu devir, sua formação permanente.” (PINEAU, 2000, p. 13)

Em seu processo de autoformação, o sujeito não dialoga somente com o próprio aprender, mas também com suas experiências na interação com os outros e as coisas, numa permanente dinâmica com o saber, a qual exige renovação e ressignificação, isto é, ele usa o saber para seu proveito, aplica-o a si próprio, tornando-se “objeto de formação para si mesmo.” (PINEAU, 1988, p. 67) Assim, apresentamos a autoformação como uma possibilidade do percurso que se entrecruza com outros caminhos e, segundo Pineau (PINEAU; MARIE-MICHÈLE, 1983, p. 9, tradução nossa), se dá na “apropriação completa do poder de formação.”

Nessa perspectiva, destacamos os processos que emergem da consciência reflexiva dos sujeitos para transformarem os conhecimentos e as relações estabelecidas com os outros e com as coisas do meio, em aprendizado, lembrando-nos do seguinte verso do poeta Antonio Machado (apud MORIN, 2003, p. 21): “Caminhante, não há caminho, faz-se caminho ao andar.” Nessa trajetória itinerante o sujeito é desafiado a exigir de si mesmo mudanças nas relações com o conhecimento e o autoconhecimento, numa relação direta com sua existência de ser-no-mundo-com-os-outros e com o ambiente que o constitui, desenvolve e transforma.

3 A autoformação como ação complexa

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa.
(MORIN, 2000a, p. 65)

Como dito acima, a autoformação tem um compromisso com a liberdade e disso decorre a importância da autonomia. É interessante realçar que ação faz parte da palavra autoformação e que apresentá-la como complexa significa que partilhamos com Morin (2001) a compreensão da ação como estratégia. Assim como a vida não é programada numa única direção, a formação das pessoas tampouco segue uma estruturação unidimensional, mas está sujeita a grandes turbulências, abalos, transformações e interferências que impactam o rumo inicial. Quando um novo cenário se apresenta, não é mais possível manter-se arraigado ao pensamento anterior, sendo necessário aprender a conhecê-lo. Nesse sentido, a autonomia torna-se parceira da estratégia para pensar sobre as ocorrências aleatórias e as incertezas. Como seres humanos complexos, não somos apenas “máquina trivial” (MORIN, 2002b, p. 280), o que indica que nossas atitudes e comportamentos não são sempre previsíveis. Por mais que a vida cotidiana e a cultura em que vivemos queiram nos aprisionar na jaula referida por Di Giorgi (1980), trivializando-nos, há o trampolim da autonomia-liberdade que nos impulsiona e projeta em direção ao novo e ao inesperado. Submetidos às programações constantes da dinâmica familiar, da vida escolar, da profissional e pelo momento sociopolítico e cultural, exercitamos nossas escolhas, elaborando intervenções que vão colocando vários tijolos de autoformação em nossa construção. Existe uma mecânica mutiladora que busca nos aprisionar em repetições e automatismos, mas também somos capazes de criar novas configurações que nos instigam a estar disponíveis para o novo, com a possibilidade de nos encantarmos. Se as atitudes programadas podem constituir-se em portas fechadas, a estratégia é uma janela aberta disposta a ver e entender o que se passa.

O pensamento complexo propõe a religação e, nessa direção, já temos que a ação é pautada pela estratégia, uma vez que não se prende apenas na relação linear entre as coisas. Morin (2000a, p. 76-77) pergunta:

O que é uma coisa? É preciso ensinar que as coisas não são apenas coisas, mas também sistemas que constituem uma unidade, a qual engloba diferentes partes. Não mais objetos fechados, mas entidades inseparavelmente ligadas a seu meio ambiente,

que só podem ser realmente conhecidas quando inseridas em seu contexto.

Isso retoma e reforça o que foi dito anteriormente: a autoformação é um processo que considera os primeiros passos da socialização de cada pessoa no interior de dada família, seus grupos de relação, as escolas que frequenta e todos os outros locais e espaços, levando também em conta que a dinâmica existente entre os vários fenômenos não é de uma ordem estática, mas pode sofrer perturbações e desvios, tendo de se organizar a partir de uma desorganização que provoca novas interações.

O movimento, ideia-chave para pensar a autoformação, esteve presente em vários momentos da história do pensamento ocidental. Ao prefacear o *I Ching: o livro das mutações* para a edição brasileira, Gustavo Pinto (1997, p. XII) destaca que o homem chinês constatava “um fluir contínuo do qual nada escapa.” Para ele, no entanto, essa mudança não deve ser pensada como algo que recai sobre pessoas ou situações, ocorrendo assim as mudanças e transformações. Ter essa compreensão significa entender alguém ou as coisas fora do movimento, mas nessa perspectiva o que existe são “os modos e estágios da mutação. [...] Não há o *que* muda, não há *quem* muda, pois só há o mudar.” (PINTO, 1997, p. XII, grifo do autor)

Michel de Montaigne (2010, p. 207-208) pode ser interpretado como um pensador do movimento, tornando-se, nesse sentido, instigante para o diálogo com este tema.

Eu mesmo me agito e me atormento pela instabilidade de minha postura; e quem se observa de perto raramente se vê duas vezes no mesmo estado. Dou à minha alma ora um aspecto, ora outro, segundo o lado por onde a examino. Se falo de mim de diversos modos é porque me observo de diversos modos. Em mim encontram-se, de um jeito ou de outro, todas as contradições [...]

Esse movimento das contradições é a linha que tece e constrói o ser humano complexo perpassado por atravessamentos da razão e do imaginário, da vida prosaica – que é prática e de dimensões técnicas – e da vida poética, na qual se encontra com o simbólico, o mítico e o mágico. A

relação entre prosa e poesia não ocorre apenas de maneira antagônica, mas também complementar, pois essas duas partes são essenciais para a trama que constitui a vida.

Esta dinâmica profundamente humana da autoformação foi compreendida de forma sensível por João Guimarães Rosa (1970, p. 20): “O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.” Isso nos faz pensar que tal processo se fortalece e se desenvolve na espiral das condições pessoais, históricas, culturais e sociais. E essa metamorfose contínua pode ir apurando cada vez mais o olhar, o ouvir, o tocar, o degustar, o cheirar, na medida em que capta, admira e participa da singularidade disponível na vida e no viver, ou seja, a sensibilidade humana.

4 A condição humana e a autoformação

[...] eu era movido por aquilo que o Tao chama de espírito do vale, que recebe todas as águas que afluem a ele.
(MORIN, 1997, p. 41)

Com base nos estudos realizados, ficou clara para nós a necessidade de pensar a autoformação a partir da busca por responder às contradições do processo educativo humano. Foi possível perceber que o movimento formativo vivido pelos sujeitos volta-se ao processo da hominização, entendido como condição humana (MORIN, 2000b, p. 50), algo primordial tendo em vista o saber viver e que perpassa a animalidade e a humanidade. Para Morin (2000b, p. 51), a concepção de homem “tem duplo princípio; um princípio biofísico e um psico-sociocultural, um remetendo ao outro.” Entendemos que, nesse movimento, a complexidade humana não pode ser compreendida de modo dissociado dos elementos que a constituem: “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.” (op.cit., p. 55)

Sendo assim, o homem é concebido como um ser múltiplo, que vive antagonismos, ambivalências e incertezas em suas múltiplas dimensões. Morin (1988, p. 145) contribui com essa reflexão, afirmando:

[...] para compreendermos o homem, devemos unir as noções contraditórias do nosso entendimento. Assim, ordem e desordem são antagonistas e complementares, na auto-organização e no devir antropológicos. Verdade e erro são antagonistas e complementares na errância humana. Todos estes traços se dispersam, se compõem, se recompõem, consoante os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a incrível diversidade da humanidade [...]

Entendemos que esses caracteres remetem à ideia de que “existe ao mesmo tempo unidade e dualidade entre *Homo faber*, *Homo ludens*, *Homo sapiens* e *Homo demens*. E, no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético.” (MORIN, 2000b, p. 59) Homem que é *sapiens* e *demens* na relação consigo, com o outro e com as coisas do mundo. *Homo complexus*, em suas diferentes dimensões, que se auto-eco-organiza, que se constrói ao estabelecer relações com o outro e se transforma continuamente. E nessa correlação de alteridade ele encontra a autoformação, conduzindo a si mesmo, a partir do outro, mas ao mesmo tempo dependente do meio exterior e da cultura, pelos quais alimenta o conhecimento, faz escolhas e as cria em suas obras de vida individual e coletiva, porque é criativo, artístico, político e ético.

Autonomia e dependência vão se interiorizando profundamente no sujeito, orientando-o de forma permanente, capacitando-o a se auto-eco-organizar e a se perceber como parte da teia da vida. Nas palavras de Morin (2017, p. 17), “o princípio de auto-eco-organização vale evidentemente de maneira específica para os humanos, que desenvolvem a sua autonomia na dependência à cultura, e para as sociedades que dependem do meio geocológico.” O sujeito é ao mesmo tempo autônomo e dependente, de modo que se vai distinguindo e singularizando. E é nessa direção que ele abrirá possibilidades de diferentes visões de mundo de acordo com

o caminho escolhido, ou seja, decidirá seus valores e assumirá suas ideias, como indica a autoética.

A construção da autoética implica uma ação de autoformação que é apresentada neste texto e que envolve uma ética de responsabilidade, de modo que o sujeito se torne responsável por si, pelo outro, por seu mundo; uma ética solidária, que o permita ver o outro como a si, diferente em sua subjetividade, mas igual na espécie humana; uma ética da religação, que una o *homo sapiens* ao *demens*, ao *ludens*, ao *faber*, e que una a dimensão prosaica com a poética, de modo a interligar os contextos que se entrelaçam, para que o sujeito possa desenvolver-se a partir do cultivo pessoal e do prazer por essa aprendizagem e, assim, descobrir-se, examinar-se, num esforço introspectivo. De maneira que na compreensão, na autocrítica reside a sabedoria, o que possibilitará o encontro de uma ética do sujeito ao assumir o destino humano, a antropológica. Voltamos a Morin (2015, p. 156-157), que esclarece:

Qualquer desenvolvimento verdadeiramente humano deve comportar também o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das solidariedades comunitárias e das construções de pertencimento à espécie humana.

O desenvolvimento da ideia de antropológica implica todo o processo de construção da autoformação, acenando com novas perspectivas de aprender a viver.

Nesse sentido, é necessário aprender a condição humana: uma nova perspectiva para o viver do sujeito, que está em compreender a oposição e complementaridade no mundo natural e no social, entre as relações e influências recíprocas, entre as partes e o todo, e as interligações que comportam o desenvolvimento de novos saberes e, por consequência, o contínuo desenvolvimento humano em sua complexidade. Desse modo, o homem não é simplesmente um ser que utiliza a razão em suas experiências de maneira previsível, pautado na mais perfeita ordem das coisas. Ao contrário, em seus atos congrega desordens, as quais possibilitam o surgimento de conhecimentos. Senão, entramos em um estado de automatismo, do qual não encontramos saída.

Não seria, então, importante reconfigurar também a formação? O pensamento complexo possibilita-nos indagar e conhecer os próprios modos de conhecer, como também nos permite uma aprendizagem transformadora, contextualizada, heterogênea e plural, imbricada nas interações entre as pessoas, no meio e nas atividades vividas. A proposta situa-se nas ideias de Morin (2000a, p. 10-11), quando este diz: “[...] o termo formação, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.” Em seu processo formativo, o sujeito pode ou não apresentar as múltiplas interferências, interpretações provenientes do processo dinâmico da aprendizagem necessária à vida de cada ser humano.

Ao experienciar o autodidatismo, Morin apresenta a ideia de autoformação, captada em profundidade diante da perspectiva de que “é um caldo de cultura onde prossigo minha formação sobre terrenos múltiplos.” (MORIN, 1997, p. 35) Um pensamento que reaproxima os saberes aparentemente antagônicos e possibilita ir além dos saberes escolares, isto é, compreender o processo de aprendizagem do sujeito na razão e no sentimento de realidade que ele transporta em suas ideias, as quais se apresentam dotadas de autodidatismo, num movimento espiral e recursivo. Assim, o homem estabelece um aprender por si mesmo, transformando as estruturas de sua aquisição dentro de um contexto de organização pessoal de fazer, analisar, questionar e compreender como se dá a construção para si.

Nessa construção constante, de transformação e produção, podemos depreender, até o momento, que a dimensão do aprender por si e para si poderá levar a um devir cultural e humanizado, o qual se dá numa instância de mediações enriquecidas nas relações com o outro e com o mundo. Não obstante, refletimos ainda sobre a compreensão do significado que o sujeito dá ao processo de aprendizagem, em que, por trás de cada um, há a experiência pessoal e o resultado das trocas de conhecimento, num movimento recursivo e de exploração intersubjetiva. O sujeito desencadeia uma série de eventos que culminam em seu processo autoformativo. A formação tende a articular-se com o movimento inesperado, não só para significar sua escolha, mas também para descobrir uma nova forma de pensar, um novo paradigma. Trata-se de um tipo de pensamento oriundo de uma epistemologia complexa, que propõe a di-

menção simbólica inerente à condição humana, como também relações e solidariedade na conjugação do racional e prático, do mítico e mágico, da ciência com as culturas, das artes e da filosofia, para a construção de um estado estético que expresse simbologia e densidade para encantar a obra da vida. Devemos nos esforçar para atenuar a dimensão prosaica, que tem provocado pressões, servidões e solidões, de modo que expressemos a emoção estética suscitada pela poesia da vida.

Esse caminho pode ser interpretado com Antonio Ciampa (1993), por meio de sua obra *A estória do Severino e a história da Severina*, que conta a passagem de Severina, que não se conhece, que só se vê pelo outro, e aos poucos vai se enxergando, se transformando e construindo seu conhecimento a respeito de si:

A gente [...] não vai mudando de uma hora pra outra; vai mudando por etapa, devagarzinho; cada dia que a gente vai passando, cada hora, cada minuto, cada segundo da vida da gente, a gente vai sentindo e percebendo as coisas, vendo as coisas de outro ângulo, diferente do que a gente era. (CIAMPA, 1993, p. 110-111)

Numa primeira leitura aproximativa do caminho, percebemos que a transformação de Severina vai acontecendo em uma viagem simbólica, interpretada como passagem de um estado a outro, mas que a personagem vai preservando sua identidade. Parte de dado estado de múltiplos papéis que desempenha, em que os desafios e aprendizagens, o risco e a dúvida, o erro e o acerto, intrínsecos à condição humana, oportunizam profundas ressignificações.

Essa direção que o ser humano adquire ao tomar consciência de seu processo transformador é uma possibilidade para respostas menos limitadas, mais autônomas, mas também dependentes das interações com a cultura, com o meio ambiente. Tal possibilidade formativa, a nosso ver, contribui para o caminhar do homem, que vai buscando em seu interior a construção de um processo de aprender e apreender, e que vai revelando e modificando seu jeito de estar e viver no mundo. Nesse contexto, seria possível compreender o sujeito, que, uno e múltiplo – *unitas multiplex* –, é capaz de enxergar a si com autocrítica e num constante

exercício de auto-eco-organização, em que se percebe na relação e no reconhecer do outro, nos limites do “nós”, com respeito à vida. Uma transformação compreendida pela ideia de aprender a condição humana, que evoca assumir, ao mesmo tempo, *homo sapiens* e *homo demens*, que é prosaico e poético e, assim, encontrar o que está dentro de si, a estética para o bem-viver.

5 Estética e autoformação

Para o pensamento complexo, falar em estética não significa discorrer sobre a beleza da maneira como é conceituada usualmente ou interpretá-la como uma característica própria das obras de arte. A estética faz parte da sensibilidade e o sentimento por ela despertado pode vir de diversas fontes de inspiração: uma paisagem, uma caminhada à beira-mar, o sabor de um alimento, a cena de um filme, um espetáculo musical ou mesmo de qualquer coisa sem intenção estética inicial, podendo ser provocado a partir de múltiplas circunstâncias, intimamente integrado com a forma poética de viver.

Essa emoção, sentimento ou condição estética manifesta-se em diversas culturas, não havendo, portanto, uma única maneira de expressar a beleza, da mesma forma que não se restringe à arte ou à poesia formalmente compreendidas. Podemos pensar em quantas vezes, ao longo de nosso processo de formação, arquivamos na memória imagens, cenas, locais, acontecimentos que nos marcaram profundamente.

A beleza também não deve ser vista como um conceito estático que acontece apenas quando há harmonia e regularidade; podemos aprender com alguns poetas, em especial Manoel de Barros, que os polos belo e feio, que o disforme, trazem muito potencial de qualidade estética:

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
e que você não pode vender no mercado
como, por exemplo, o coração verde
dos pássaros,
serve para poesia. (BARROS, 2007, p. 12-13)

Um exemplo de alcance estético pela via ou viés do incomum e que não se prendeu à ordem regular é a história e obra de Arthur Bispo do Rosário, um *sapiens-ludens-demens* que bordou seus mantos inspirado pelo mundo imaginário e transcendendo o real vivido no cotidiano de um hospital psiquiátrico. Artista? Louco? Gênio?

O tempo se encarregaria de seu reconhecimento nos domínios do humano. Em meio a bordados autobiográficos e autoficções, este eu meio verdadeiro, meio fabuloso tudo excedeu e, sobretudo, contribuiu para diluir as frágeis fronteiras entre razão, loucura, ficção e fé. (HIDALGO, 2011, p.176)

A dimensão estética é essencial no processo de construção e desenvolvimento de nossa formação. A aprendizagem é contínua e cotidiana, com as situações e experiências diversas, intrínsecas ao sentir, ocorrendo dialógicamente na medida em que associam os antagonismos: acontecimentos alegres e tristes, inesperados e esperados, bons e ruins, e que também operam recursivamente, na medida em que um retroage sobre o outro, produzindo novas situações. Esta ação ininterrupta provoca um diálogo intenso entre as partes e o todo que nos formam, reformam, autoformam, conformam, deformam, informam, transformam, performam, reordenando o caminhar. A autoformação não acontece como acabada e unidirecional, pois capta as fraturas e as conecta, criando novas leituras, nuances e possibilidades.

Cultivar a dimensão poética é propor uma abertura e disponibilidade ao estado de fruição, de gozo, que nos transforma pelo encantamento que produz e que nos humaniza. A estética não só é uma forma de conhecimento do mundo humano tecida pelo imaginário, como também de autoconhecimento. Os versos a seguir ajudam-nos a exemplificar esse sentir, essa emoção provocada pela música, ou pela literatura, ou pintura, ou cinema:

Certas canções que ouço
 Cabem tão dentro de mim
 Que perguntar carece
 Como não fui eu que fiz?
 (TUNAI; NASCIMENTO, 1982)

São experiências que nos marcam, fixam-se em nosso sentir e nos põem em contato com uma realidade mais profunda, projetando esse sentir numa música, como no exemplo citado, mas que poderia ser uma cena de cinema, de teatro, uma obra de Portinari. Um outro eu, exterior a mim, que encontro e que dialoga com o meu interior. Eu me desdubro e me encontro com a poesia, com uma imagem, e cada momento como esse ajuda a fecundar a autoformação.

6 Considerações finais

Como nasce a Arte? Nasce da capacidade que tem o espírito de esculpir o campo sensorial.
(BARBERY, 2008, p. 218)

Pensamos a perspectiva autoformativa considerando-a no inebriar da arte de Muriel Barbery (2008), do esculpir as emoções, para criar e recriar a vida humana.

Nessa perspectiva, o presente estudo diz respeito a um movimento de Morin e Pineau em que constroem um olhar sobre a autoformação, numa postura dialógica que fomenta ações individuais capazes de religar os conhecimentos e fazer dialogar, para ensaiar novas escolhas pessoais, sociais, éticas, políticas.

Uma autoformação compreendida como um processo de apropriação do conhecimento, em que o sujeito liga os saberes a si mesmo, interliga-os às influências dos outros e às coisas do meio ambiente, em suas particularidades, trafega na ideia de cultivar a dimensão poética ao mundo interno e externo de cada um, para encantar o lado prosaico de sua condição humana. Há que considerar a dimensão estética como mote para a reflexão do aprender a viver com beleza e encantamento; para isso, são necessários modos de pensar que transitem com a incerteza e abram brechas para um autoconhecimento que introduza possibilidades criativas, autônomas e solidárias dos seres humanos.

Acreditamos que os dois autores, Pineau e Morin, trazem uma importante contribuição para os estudos sobre a autoformação ao reexaminá-

la, gerar saberes, ideias e valores, a fim de instaurar a “brecha”, para que o improvável se realize.

Em suma, a autoformação estética, a reconstrução do aprender por si supõe a aceitação da razão/emoção e da metamorfose do sujeito que se auto-eco-organiza, renasce e projeta um devir, contemplando a esperança de um bem-viver que vislumbre o lado humano da vida dos sonhos que habitam a alma humana.

Nota

- 1 Segundo Galvani (2002), significação (signos), sensação/percepção (vida) e direção (ação) é que levam à construção de si mesmo.

Referências

BARBERY, Muriel. *A elegância do ouriço*. Tradução: Rosa Freire d’Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DI GIORGI, Flávio Vespasiano. Por que filosofar? In: PRADO JÚNIOR, Bento et al. *Filosofia*. São Paulo: Educ: Cortez, 1980. p. 69-80. (Cadernos PUC, 1).

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, A.; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom: Unesco, 2002. p. 95-121. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

HIDALGO, Luciana. *Arthur Bispo do Rosário: o senhor do labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

MONTAIGNE, Michel de. *Os ensaios: uma seleção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.

_____. *Da necessidade de um pensamento complexo*. Tradução: Juremir Machado da Silva. Disponível em: <<http://edgarmorin.secscsp.org.br/textos/da-necessidade-de-um-pensamento-complexo/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

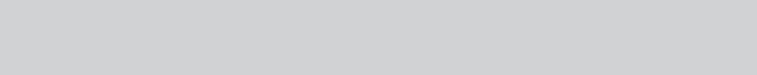
_____. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- _____. *O Método 4: as ideias*. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002a.
- _____. *O Método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002b.
- _____. *O Método 6: ética*. Tradução: Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- _____. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Tradução: Hermano Neves. 4. ed. Mem Martins, Portugal: Europa-América, 1988.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000b.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Roger Emilio; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica da tradução Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.
- PINEAU, Gaston. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.
- _____. *Temporalidades na formação*. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000.
- _____; MARIE-MICHÈLE. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Saint-Martin; Paris: Edilig, 1983.
- PINTO, Gustavo Alberto Corrêa. Prefácio à edição brasileira. In: I CHING: o livro das mutações. Tradução do chinês para o alemão, introdução e comentários: Richard Wilhelm. São Paulo: Pensamento, 1997. p. XI-XVII.
- ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- TUNAI; NASCIMENTO, Milton. Certas canções. In: NASCIMENTO, Milton. *Anima*. Rio de Janeiro: Ariola, 1982. Lado 2, faixa 3. 3'37".

Recebido em 18 mar. 2017 / Aprovado em 20 jun. 2017

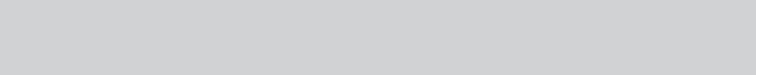
Para referenciar este texto

ALMEIDA, C. R. S.; ARONE, M. Autoformação, condição humana e dimensão estética. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 97-113, maio/ago. 2017.



Artigos

Articles



A IMPLEMENTAÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PETRÓPOLIS – REFLEXÕES PRELIMINARES PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

THE IMPLEMENTATION OF A NEW CURRICULUM IN THE SCHOOLS OF THE PETROPOLIS MUNICIPAL NETWORK – PRELIMINARY REFLECTIONS FOR THE COMMON CURRICULAR NATIONAL BASIS

Cintia Chung Marques Corrêa

Doutora em Educação. Professora da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estácio de Sá. Petrópolis/RJ - Brasil
chung.cintia@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa com professores e orientadores escolares sobre a implementação de um novo currículo para os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Petrópolis. As reflexões apresentadas acerca da elaboração e da implementação do novo documento curricular e das modificações ocorridas na prática pedagógica dos professores são elementos fundamentais para o entendimento da Base Nacional Comum Curricular e suas possíveis repercussões na rotina escolar. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizamos como metodologia de investigação o estudo de caso do tipo participante, pela qual a teoria foi confrontada com os discursos dos professores coletados por meio de entrevistas, a análise de documentos oficiais e a observação da prática docente. A fundamentação teórica versou sobre os contextos do processo de formulação de uma política conforme elaborados por Stephen Ball e Bowe (1992). Segundo os autores, para a sua formulação existe um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: da influência, da produção de texto, da prática, dos resultados e da estratégia política. Os dados obtidos apontam que a elaboração do documento contou com uma pequena representatividade de professores e ainda é fonte de discussão nas escolas do município de Petrópolis. A linguagem técnica do documento tem sido um obstáculo, comprometendo a sua compreensão e implementação plena. Concluindo, a análise do desenvolvimento docente em sala de aula indica a necessidade de se elaborar estratégias didáticas que auxiliem os professores no trabalho com a nova proposta curricular, tendo em vista a complexidade do ambiente escolar e os desafios inerentes à profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular. Ciclo de Políticas. Currículo. Política Educacional.

ABSTRACT: The article presents the results of a research with teachers and school counselors on the implementation of a new curriculum for the initial years of elementary education in the Petrópolis municipal school system. The reflections presented on the elaboration

and implementation of the new curricular document and the changes that occurred in the teachers' pedagogical practice are fundamental elements for the understanding of the National Curricular Common Base and its possible repercussions in the school routine. From the qualitative approach, as a choice for the accomplishment of this research, we use as research method the case study of the participant type. To corroborate, the theory studied was confronted with the discourse of teachers collected through interviews, analysis of official documents and observation of teaching practice. The theoretical foundations focused on the contexts of the policy formulation process elaborated by Stephen Ball and Bowe (1992). According to the authors, for their formulation there is a continuous cycle consisting of five contexts: influence, text production, practice, results and political strategy. The data obtained, indicate that the elaboration of the document had a small representation of teachers and is still a source of discussion in the schools of the Municipality of Petrópolis. The technical language of the document has been an obstacle, compromising its understanding and full implementation. In conclusion, the analysis of teacher development in the classroom indicates the need to develop didactic strategies that help teachers to work with the new curricular proposal, given the complexity of the school environment and the challenges inherent in the profession.

KEY WORDS: Common Curricular National Basis. Curriculum. Educational Policies.

Introdução

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, desencadeou diversos processos de mudança na área educacional e proporcionou a elaboração de diferentes documentos para a sistematização do ensino em todo o país. Foram organizados e distribuídos para as escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e proporcionada a formação continuada a professores para que pudessem adequar suas práticas às novas proposições governamentais. Além dos documentos que direcionavam a elaboração de propostas curriculares no sentido de aperfeiçoar as práticas docentes, foi criado um sistema nacional de avaliação externa para verificação e controle da qualidade do ensino ofertado nas escolas. Todo esse movimento das modernas políticas educacionais influenciou diretamente a forma de os governos estaduais e municipais e, conseqüentemente, de professores, (re)pensarem o currículo trabalhado nas escolas.

Podemos compreender que as reformas curriculares têm provocado inquietações e dúvidas em meio aos docentes. Entendemos que essas reformas têm colocado o professor como agente central das mudanças na educação do país em relação à qualidade de ensino almejada e o tem

responsabilizado pelo fracasso quando os resultados não são satisfatórios. Organismos nacionais e internacionais defendem que o sucesso de toda reforma curricular será alcançado quando os professores se comprometerem com o seu trabalho em busca dos resultados esperados, a partir da relevância e da função dada à educação em cada momento histórico. Assim, os professores são considerados o “pilar” que sustenta o sucesso das reformas. No momento em que afirmamos que os professores são os principais responsáveis pelas reformas curriculares, devemos levar em consideração os saberes que constituem a sua prática.

O desafio de buscar respostas para todas essas afirmações nos levaram a buscar em Ball e Bowe (1992, 1994) a fundamentação para entender o movimento das políticas curriculares propostas e seus desdobramentos na prática do professor. Os autores propõem uma análise da política curricular por meio de um ciclo de políticas constituído por contextos: de influência, de produção de textos e de prática. Ressalta que em todos os contextos estão presentes o processo histórico, o dialógico, o conflituoso e o plural. Assim, por meio da abordagem do Ciclo de Políticas analisamos a nova proposta curricular da rede municipal de ensino de Petrópolis conforme as etapas (contextos) defendidas nessa abordagem. Ações do governo federal induzidas pelo Ministério da Educação (MEC) como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, voltado à formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, e as avaliações externas de larga escala – ANA, Prova Brasil e Provinha Brasil –, tiveram grande influência no pensamento dos administradores municipais no sentido de se repensar o currículo para as escolas municipais. Ações locais reuniram representantes de professores e orientadores escolares, durante o ano de 2014, para estudo e elaboração do novo texto curricular, tendo sido o ano de 2015 destinado à sua implementação.

Pensados esses desafios, este trabalho apresenta o resultado de uma pesquisa sobre a implementação de um novo currículo para os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Petrópolis. Entendemos que todo o processo pelo qual escolas e professores passaram, para elaborar e implementar um novo currículo, é precedido de um estudo preliminar dos possíveis entendimentos que podem surgir a partir da promulgação de uma Base Nacional Curricular Comum. Tal estudo se

torna um grande momento de reflexão sobre como essas políticas podem influenciar e transformar as práticas educativas.

Consideramos esta pesquisa e seus resultados de grande relevância para a rede municipal do município por desencadear novos estudos e proporcionar mais amplas discussões com as escolas, suas equipes pedagógica e docente diante da emergência de uma base comum de abrangência nacional para o currículo a ser praticado nas escolas. A pesquisa foi realizada com professores e orientadores escolares de uma escola do município de Petrópolis.¹

Nova proposta curricular: o que pensam os professores

As ações desenvolvidas para apresentação, aprofundamento e interpretação do novo documento curricular se deram em diferentes momentos e com a participação e interferência da equipe pedagógica. Inicialmente, todos os professores receberam uma versão do texto oficial encaminhado pela Secretaria de Educação. O novo documento apresentou os “direitos de aprendizagens” separados por áreas disciplinares e por ano de escolaridade, e ao lado de cada um desses direitos a indicação das letras I (introduzir), A (aprofundar) e C (consolidar), indicando o grau de dificuldade a ser trabalhado em cada ano de escolaridade. A equipe pedagógica separou a proposta por anos de escolaridade para uma melhor visão do documento como um todo.

A partir de uma leitura minuciosa do texto, a equipe docente levantou alguns questionamentos acerca dos “direitos de aprendizagem” descritos. Questões referentes a quê, como e quando ensinar. Os professores apresentaram dúvidas sobre como transformar direitos de aprendizagem em conteúdos. Verificando o documento oficial, observamos que alguns direitos de aprendizagem demonstram clareza em sua interpretação e aplicação; outros, contudo, precisam ser detalhadamente analisados e sua interpretação depende da maturidade pedagógica docente. A preocupação do grupo em relação à tarefa de ensinar conteúdos que sejam claros e relevantes para a vida social e profissional dos alunos nos remete à reflexão de Roldão (1999), quando sugere que a corporificação dos conteúdos de aprendizagem no currículo revela, de fato, que é necessário assumir de

forma explícita opções quanto às finalidades e concepções de educação. Podemos, assim, entender que a falta de clareza em relação aos direitos de aprendizagem a serem garantidos aos alunos em cada ano de escolaridade, descritos na proposta curricular, associa-se à consensualidade de cada equipe pedagógica em relação ao seu entendimento sobre as finalidades, as metas e os objetivos do processo pedagógico. Compreendemos que uma proposta curricular, organizada por meio de direitos de aprendizagem, possivelmente levará as escolas da rede de ensino de

Petrópolis a diferentes interpretações sobre o que planejar e desenvolver durante as aulas.

Durante os encontros de formação, a equipe pedagógica proporcionou momentos de reflexão acerca dos direitos de aprendizagem com a finalidade de garantir a aplicação na prática pedagógica do proposto no documento oficial. A seguir, exemplificamos como se deu o momento de estudo, a análise e a interpretação da nova proposta curricular.

Inicialmente, as orientadoras escolares realizaram uma avaliação diagnóstica para compreender o entendimento dos professores sobre o novo documento curricular. Os docentes foram divididos por ano de escolaridade e cada grupo recebeu, em cada momento de estudo, os direitos de aprendizagem de um componente curricular. Foram realizadas cinco reuniões para trabalhar cada um dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Durante os momentos de estudo, os professores tiveram a oportunidade de expor o que entendiam sobre cada direito de aprendizagem e se os consideravam adequados ao ano de escolaridade, além de propor atividades didáticas que favorecessem o ensino.

Com base nas falas das professoras, podemos entender a possibilidade do documento curricular oficial ter sua originalidade modificada a partir da interpretação de cada docente.⁴

Na verdade, eu não entendi bem o que cada direito de aprendizagem significa. Achava melhor quando tudo era mais claro, os conteúdos, o que temos que ensinar. Assim, como está descrito, fica difícil organizar o planejamento (Professora Paula, terceiro ano).

Quando a proposta é fazer diferente, inovar, penso que deveria haver uma explicação, uma formação para todos os professores entenderem o que devem fazer. Um currículo organizado por direitos de aprendizagem, não deixa claro o que devemos ensinar. Cada escola poderá fazer de uma forma diferente (Professora Carla, quarto ano)

Não acho que os direitos de aprendizagem sejam adequados para cada ano de escolaridade. Percebo que os quartos e quintos anos saíram prejudicados na organização curricular. Acabaram por nivelar os “conteúdos” por baixo. Se não fizermos as devidas modificações a qualidade do ensino vai cair em nossa escola. (Professora Sandra, quarto ano)

Durante o processo diagnóstico observamos que alguns professores apresentavam dificuldades e resistências em relação ao documento proposto pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, nos reportamos a Morgado (2005, p. 78), quando ressalta que “[...] mais do que conceber e implementar reformas para os professores, é fundamental encetar reformas educativas com os professores, para

que possam apropriar-se do verdadeiro alcance e sentido das medidas propostas.” O autor nos leva ao entendimento de que as mudanças propostas pela administração podem se tornar efetivas a partir da participação e do envolvimento do corpo docente nas tomadas de decisão. Compreendemos que um dos maiores problemas em relação à implementação de novas políticas curriculares é a não valorização e respeito pelo conjunto de tradições, de experiências e de saberes docentes, dado que esse conjunto influencia profundamente a forma como esses profissionais planejam e dinamizam as atividades pedagógicas. Nesse sentido, nos colocamos diante de uma proposição levantada por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22): “Aqueles que participam de um programa ao nível da escola irão interpretá-lo em seus próprios termos, em relação aos seus próprios desejos, entendimento, valores e propósitos, e em relação aos meios de que dispõem e as formas de trabalhar que eles preferem.” (tradução livre)

Compreendemos que as políticas curriculares implementadas no município de Petrópolis corresponderam a uma política nacional de aperfeiçoamento das práticas escolares e de controle dos resultados, visando à

melhoria da qualidade do ensino. Contudo, ao implementar essas políticas, alguns aspectos devem ser considerados para a eficácia das ações na escola. Entre eles podemos citar a participação dos professores na construção do documento, o respeito às peculiaridades regionais e a cultura docente. Voltamos a Morgado (2005, p. 45), que ressalta que quando os professores têm esses aspectos considerados “[...] o currículo passa a ser visto não como um produto previamente concebido mas como um processo, ou seja, como uma proposta a ser interpretada de diferentes modos e a ser aplicada em diferentes contextos, fruto de uma determinada racionalidade prática que caracteriza todo esse processo.”

Apesar da pequena representatividade dos professores da Escola Aquarela² na elaboração da proposta curricular³ e de o grupo não ter participado das conclusões finais do documento, a equipe pedagógica proporcionou momentos de reflexão no espaço escolar, priorizando os aspectos peculiares da escola e do seu projeto político-pedagógico. Nesse sentido, algumas adaptações foram realizadas, coletivamente, para transformar o documento em um instrumento de fácil compreensão e aplicação. Entendemos, como ressalta Morgado (2005, p. 45), que “o currículo é, simultaneamente, intenção e ação.” Intenção quando nos direciona para as finalidades da educação e ação quando nos proporciona a atitude de colocá-lo em prática, adequando-o à diversidade escolar de professores, alunos, comunidade. Sob esse ponto de vista, o currículo assume uma função dialética na qual se confrontam os argumentos anunciados pelos diferentes sujeitos que, direta ou indiretamente, fazem parte do espaço escolar.

Foi a partir dessa relação dialética que os professores da Escola Aquarela “ultrapassaram a fase das dimensões discursiva e reflexiva para a consecução da sua equivalente prática: a ação interventiva.” (MORGADO, 2005, p. 55) Contudo, não foi uma movimentação muito fácil. A equipe pedagógica precisou realizar muitas intervenções e acompanhar o trabalho docente de forma intensiva para conseguir chegar aos resultados previstos.

Inicialmente, a proposta curricular não foi muito bem vista pelos professores. No entanto, gradativamente os docentes foram percebendo que nem tudo diferia dos processos já desenvolvidos por eles nos anos anteriores. Precisavam sistematizar suas ações de uma forma diferenciada, de modo a atender a todos os eixos de cada componente curricular de forma

equilibrada. Nas entrevistas, as professoras afirmaram que a nova proposta interferiu positivamente em seu trabalho, no sentido de nortear as atividades pedagógicas e de motivar a realização de um trabalho interdisciplinar.

As professoras do ciclo de alfabetização evidenciaram que a formação que recebem do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a mediação da orientação escolar as tem levado a buscar novas formas de melhorar a prática educativa durante as aulas. Ana Paula, professora do primeiro ano do ciclo de alfabetização, ressaltou que “os estudos do PNAIC, junto com a experiência docente, têm ajudado na organização de atividades diferenciadas.” Juliana, professora do segundo ano do ciclo de alfabetização, pontuou que “as atividades que realizavam antes são semelhantes àquelas propostas no currículo novo, contudo, agora parecem ser mais significativas.” Nesse caso, como afirma Morgado (2005, p. 54), “o currículo é visto [...] como resultado de interesse dos professores, da administração, dos estudantes [...] e demais elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica.”

Segundo Marise, professora do quarto ano do ensino fundamental, um ponto positivo na nova proposta curricular “é que ela obriga o professor a pesquisar, a estudar mais e a buscar formas diferentes para ensinar.” Para Alexia, professora do quinto ano, a nova proposta “tentou buscar uma ligação entre as disciplinas, ou seja, uma forma de conduzir as atividades interdisciplinarmente.” Suzana, também professora do quinto ano, percebeu que a partir do novo documento “os professores precisam buscar coisas novas para adaptar ao conhecimento que já têm construído e favorecer o crescimento do professor.”

Apesar da percepção de alguns professores, as orientadoras escolares observaram que a nova proposta inquietou outros professores, especialmente aqueles que, por apresentarem grande experiência docente, achavam desnecessário organizar um planejamento diferenciado no qual precisavam descrever, com detalhes, a prática desenvolvida. Esclarecemos que a proposta de planejamento sugerida pelo Serviço de Orientação Escolar (SOE)⁵ define a oferta, semanalmente e de forma equilibrada, de todos os eixos de cada componente curricular. De uma forma geral, os professores do primeiro segmento do ensino fundamental tendem a priorizar, em seus planejamentos, as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, deixando um tempo reduzido para o ensino de Geografia, História, Ciências, Arte e

Ensino Religioso. Com base num planejamento sistematizado e bem distribuído, os professores têm uma visualização do todo, promovendo-se, assim, uma melhor distribuição do tempo para atender a todas as disciplinas e oportunizando a realização de tarefas que levem à interdisciplinaridade.

Após considerações dos docentes da Escola Aquarela, podemos entender que há a compreensão de que, a partir da implementação do novo documento curricular, precisam intensificar suas possibilidades de desenvolvimento profissional no sentido de aprofundar conhecimentos e aperfeiçoar práticas. De acordo com Roldão (1999, p. 39), “Trata-se sim de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente.”

Nesse sentido, buscar formas de estabelecer uma relação dialógica entre o currículo e a prática, de compreender a proposta e de agregar novos valores e estratégias à prática é visto pelos professores como uma oportunidade de aperfeiçoamento. Entretanto, isso também implica entender a complexidade da ação de ensinar e a importância de que os professores estejam preparados para trabalhar conhecimentos específicos para a aprendizagem necessária à vida em sociedade.

Resultados observados: o que mudou na prática pedagógica a partir da implementação do novo documento curricular

Diante da percepção dos professores sobre a nova proposta curricular, algumas mudanças na prática pedagógica foram observadas na Escola Aquarela. Resultam das observações realizadas em 2015 nas turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e da participação nos encontros de formação para estudo e elaboração do planejamento diário. As observações foram realizadas pela pesquisadora que, durante o ano de 2015, participou dos encontros de formação realizados na Secretaria de Educação e acompanhou a prática docente na escola pesquisada.

O SOE e o corpo docente organizaram um documento curricular interno pautado na nova proposta curricular. No documento, os direitos

de aprendizagem foram traduzidos em conteúdos e estratégias didáticas, a fim de deixar claro para os professores o que deveriam trabalhar em cada ano de escolarização. A esse documento foram acrescentados conteúdos que o grupo julgou importante para incorporar às aulas, bem como considerações pedagógicas sobre o projeto político-pedagógico da escola.

Observamos que uma das características da proposta curricular é a intensificação do trabalho de leitura e escrita na direção de levar os alunos a compreenderem a sua função social, assim como a uma melhor compreensão do mundo. Desse modo, os professores, além de proporcionarem visitas semanais à biblioteca da escola para empréstimo de livros, dinamizaram atividades em sala de aula que estimulassem os alunos a produzir textos com clareza e coesão. As professoras do ciclo de alfabetização têm uma caixa com livros paradidáticos em suas salas de aula a que os alunos têm acesso constantemente. As atividades de escrita são, geralmente, vinculadas a um projeto desenvolvido. Na maioria das vezes, o projeto é trabalhado de forma oral e com fundamentação nas observações dos alunos. Já nos anos finais (quarto e quinto anos), as atividades de escrita são propostas por meio de pesquisas e pequenas produções de texto, com base em uma temática selecionada. Como são anos de escolaridade mais avançados, os professores inserem os estudos sobre a gramática de forma contextualizada. Ao contrário do que propõe o novo documento curricular, a gramática está presente nas aulas, sendo trabalhada de forma interdisciplinar. A maioria dos professores desse segmento acreditam que a falta de gramática poderá comprometer as habilidades de expressão e de comunicação dos alunos.

Observando as atividades diárias planejadas pelos professores, especialmente pelos que lecionam nas turmas dos quartos e quintos anos, percebemos uma preocupação de estabelecer uma correspondência entre o documento curricular e as atividades relacionadas às avaliações institucionais (Provinha Brasil e Prova Brasil). Alguns modelos de questão eram derivados das provas ou organizados em forma de simulados para serem oferecidos aos alunos. Interessante que, na maioria dos casos, os professores procuravam levar os alunos a compreender o que estava sendo solicitado. Somente em uma das turmas observadas percebemos que o professor se utilizava das questões para treinamento de certas habilidades.

Recorremos a Ball e Mainardes (2011) quando se referem às políticas gerencialistas que tentam melhorar a qualidade do ensino por meio de reformas curriculares e de monitorá-las fazendo uso das avaliações externas. Em nosso país, essa intencionalidade ficou bem clara com a assinatura do Compromisso Todos pela Educação, no ano de 2006. Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 233), “O ponto central de sua estratégia é a responsabilidade e a busca da eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio das avaliações externas.”

Toda a responsabilidade de dar conta de um currículo novo e de inovar nas práticas pedagógicas, para garantir a qualidade, recai sobre os docentes. Observamos que há exigências sobre as equipes pedagógicas, por parte da Secretaria de Educação, especialmente sobre os professores. Estes se veem diante de situações angustiantes: dar conta de uma nova proposta, garantir o aprendizado, lidar com turmas numerosas e com a inclusão dos estudantes.

Nas turmas do ciclo de alfabetização, destacamos a preocupação dos docentes no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Como são turmas heterogêneas em relação ao conhecimento adquirido, os professores se preocupam em verificar a forma como a criança elabora seu raciocínio para chegar a uma determinada resposta. Esse procedimento é evidenciado, na maioria das vezes, com as crianças que necessitam de intervenções especializadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Além da preocupação dos professores em relação a essas crianças, as orientadoras escolares realizam periodicamente avaliações individuais⁶ para acompanhar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Compreendemos que essa forma de acompanhamento, de certo modo, garante o controle por parte das orientadoras sobre como e o que o professor está desenvolvendo com seus alunos.

Não obstante, observamos que na realização das atividades os professores utilizam enunciados como “arme e efetue”, “separe as sílabas e circule a mais forte”, “componha e decomponha”, “resolva os problemas”. Não é nossa intenção julgar a validade ou não de tais enunciados; o que pretendemos é mostrar que eles revelam formas mais tradicionais de promover a aprendizagem. Ao mesmo tempo, essas formas de ensinar podem estar em harmonia com o desenvolvimento de pequenos projetos por meio dos quais os alunos têm a oportunidade de construir coletivamente con-

ceitos a partir da observação, com o trabalho da gramática contextualizada com textos informativos, com a produção de textos a partir de uma situação vivida e da resolução de situações matemáticas cotidianas. Ou seja, tais enunciados podem ser o ponto de partida para a aquisição de um conhecimento que poderá ser ampliado pela reflexão na execução de tarefas mais elaboradas.

Compreendemos que o trabalho docente corresponde a uma atividade didático/pedagógica marcada por tradições e inovações, permanências e transformações, experiências no magistério e aperfeiçoamentos que permeiam o desenvolvimento de um plano educativo. Alguns repertórios são mais dominantes e se fazem presentes diariamente, outros ainda precisam ser mais elaborados e assimilados pelos professores. Contudo, o que presenciamos é que os professores se atêm às práticas e estratégias que lhes proporciona maior segurança no seu dia a dia. “O ensino é um jogo de ‘práticas aninhadas’, onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais.” (CONTRERAS, 2012, p. 83)

O novo currículo apresenta a intencionalidade de um trabalho menos tradicional e mais focado na construção do conhecimento pelo aluno, com a mediação do professor. Apresenta ênfase no trabalho interdisciplinar por meio da utilização de livros da literatura infantil, jogos pedagógicos e documentários veiculados pela TV Escola⁷. Os professores da Escola Aquarela procuram inserir em seus planejamentos os materiais paradidáticos oferecidos pelo Ministério da Educação, com a finalidade de tornar as aulas mais dinâmicas e de motivar seus alunos a aprenderem de forma lúdica. Contudo, sustentam a ideia de que o ensino tradicional deve ser mesclado com o modelo contemporâneo de ensino. Assim, mesmo utilizando práticas renovadas, materiais lúdicos e outros modelos de ensino considerados inovadores, ainda mantêm algumas características do ensino tradicional. Segundo a professora Angela, que leciona no segundo ano do ensino fundamental “para alcançar realmente a qualidade do ensino e preparar nossas crianças para a vida em sociedade, não podemos abrir mão de certos hábitos e costumes pedagógicos.” Completa Marcia, professora do quarto ano do ensino fundamental: “As inovações são importantes, o novo currículo é necessário, mas nossos alunos precisam aprender a ler, escrever, saber os verbos, aprender a fazer contas sem usar a tabuada.”

As questões aqui apresentadas e as falas dos professores revelam a complicada arte de lecionar e de equacionar novas políticas curriculares ao fazer docente. As mudanças educacionais, em grande parte, provocam momentos de ansiedade e inquietação nos professores. Nessa situação, além de sua formação inicial ou continuada e da experiência adquirida, necessitam não somente dominar os conhecimentos de cada componente curricular, mas saber como ensiná-los. A maior complexidade reside na forma de elaborar as estratégias para ensinar, na criação de atividades que motivem os alunos e no planejamento diferenciado para os alunos que apresentam algumas dificuldades. Como diz Roldão (1999, p. 101), “o processo de formação de qualquer profissional decorre, de facto, como um *continuum*, construído a partir da incorporação adequada de saberes e saberes-fazer que são apropriados de formas diversas por cada um.” Nesse sentido, refere-se a uma profissão que exige competências e habilidades de diversas categorias e que é, principalmente, de responsabilidade moral e social.

Entendemos que nesse movimento complexo no qual o trabalho docente se desenvolve, inexplicáveis comportamentos e atitudes são observáveis em relação à prática diária do professor. O desafio de entender e traduzir novos documentos curriculares provoca, em muitos momentos, aproximações ou distanciamentos daquilo que oficialmente foi proposto e intencionado pelos órgãos administrativos. É nesse sentido que as reflexões de Ball sobre o ciclo de políticas são consideradas:

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isso envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

É desse modo que, no contexto da prática, diversos fatores são colocados à prova: a finalidade educativa, as diferentes interpretações do documento oficial, os discursos e as ações pedagógicas, as intenções dos órgãos

administrativos e a realidade educacional da escola. E em meio a toda essa complexidade, localiza-se a especificidade e o desafio do trabalho docente, ainda impactado pelas dificuldades enfrentadas no espaço educativo: situação dos alunos em sistemas de inclusão, pouco envolvimento da família, precariedade do espaço físico da escola, falta de valorização profissional, entre outros.

É possível garantir que um novo documento curricular seja implementado nas escolas seguindo, fielmente, as intencionalidades e orientações do momento em que foi construído? A presente pesquisa aponta que dificilmente isso acontecerá tendo em vista que as escolas, os professores, os valores educacionais não são iguais. Haverá sempre a necessidade de adaptações à diversidade educacional. Concluimos, assim, com apoio de Ball e Mainardes (2011, p. 73), que

a política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências dos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

Daí que podemos pensar que a subjetividade da interpretação do texto, aliada a tendências e desejos pessoais, pode levar ao desdobramento de diferentes aplicações da mesma mensagem na prática de sala de aula.

Considerações finais

A educação tem merecido especial atenção do poder público, especialmente quando se trata de reformas curriculares para atender às demandas dos sistemas educativos e sua adequação aos desafios do mundo moderno. Nesse sentido, tem sido atribuída grande relevância às tarefas desempenhadas pelos professores a fim de criar melhores condições para atender às finalidades da educação.

Para melhor entender esse processo, três fatores são considerados importantes para serem analisados: a competência, a identidade profissional e a

profissionalidade docente. Com base nesses fatores, podemos refletir acerca de alguns intervenientes que dificultam a mudança e, conseqüentemente, a melhoria das práticas educativas diante de um novo currículo. Essa análise permite compreender ações que levaram as professoras e as orientadoras escolares da Escola Aquarela a desenvolver estratégias diferenciadas frente ao desafio de implementação de uma nova proposta curricular.

A complexidade do momento atual e as diferentes responsabilidades que se apresentam às escolas têm contribuído para tornar viva a sua importância e função social. No entanto, como afirma Morgado (2011, p. 795), [...] torna-se visível uma certa inadequação do sistema educativo quer para formar cidadãos capazes de responder à pluralidade de desafios com que actualmente se deparam, quer para atenuar algumas assimetrias e desigualdades que continuam a proliferar socialmente.” Considerando a afirmação do autor, podemos entender a justificativa de sucessivas mudanças e reformas educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao currículo e à prática dos professores. Nesse caso, torna-se ainda mais relevante o papel dos docentes como sujeitos efetivos e ativos na implementação de reformas educacionais. Assim, diante do atual panorama educativo e da proposta de um ensino que atenda às necessidades educativas da sociedade, algumas mudanças precisam ser projetadas para as escolas. Dentre elas a necessidade de os professores desenvolverem sua autonomia curricular. Entendemos por autonomia curricular as estratégias utilizadas pelos docentes para adequar o currículo ao seu plano de ensino, atendendo à diversidade cultural e social de seus alunos.

A realidade tem mostrado que escolas e professores continuam desenvolvendo o papel de meros executores das políticas curriculares, haja vista que uma pequena minoria participou das decisões tomadas em relação à organização e à implementação do currículo nas escolas da rede de ensino de Petrópolis. Tal realidade nos leva a considerar o caráter técnico e prescritivo das propostas curriculares, sem a intencionalidade de atender às particularidades das diferentes unidades escolares. Novos documentos curriculares devem permitir a flexibilização, para se adequarem à diversidade cultural de alunos e professores, considerados agentes de sua implementação. Sob esse ponto de vista, recorreremos ao argumento de Morgado (2011, p. 805) de que a “cultura dos docentes [...] determina a forma de fazer as coisas [...] os modos politicamente correctos de pensar, de sentir, de actuar.”

Quando tratamos da implementação do currículo, entendemos que o contexto da prática merece relevância, pois é para ele que as políticas são endereçadas, podendo ser reinterpretadas e recriadas. Relacionamos a esse contexto os objetivos de analisar as interpretações construídas pelos docentes sobre a proposta curricular, o reflexo na sua prática pedagógica e a atuação dos orientadores escolares no acompanhamento do processo de implementação. Verifica-se que a implementação de uma política curricular interfere na estrutura pedagógica da escola. Elementos são colocados em questão, indo desde a simples interpretação do documento até sua transposição didática. O trabalho docente se vê diante de grandes desafios e dilemas: Que ensinar? Qual conhecimento deve ser priorizado? Qual a metodologia mais adequada? Como avaliar? Nesse momento, o professor coloca em cheque a sua organização pedagógica, os saberes e experiências adquiridos ao longo da carreira e a necessidade de fazer escolhas. Escolher entre o tradicional e o novo, entre ousar e não mudar, entre acertar e errar. Eis o grande desafio dos professores da atualidade: lidar com o novo, buscar novos saberes, transformar a sua profissionalidade e construir uma nova identidade.

No momento em que uma nova política educacional é pensada – no caso, um novo currículo – para uma rede de ensino de grande porte, como a do município de Petrópolis, podemos levantar algumas reflexões: Como se estabelece a relação da Secretaria de Educação com os professores que atuam nas escolas? Essa relação é estabelecida de forma participativa ou impositiva? Como esse órgão pode garantir que o documento apresentado está realmente sendo implementado nas escolas?

Durante os momentos de investigação, no convívio diário com os atores educativos da Escola Aquarela e nos poucos contatos com os responsáveis pela Secretaria de Educação, pudemos perceber lacunas entre o discurso e a prática. Os professores ainda veem a Secretaria de Educação como um órgão que apenas delega ordens sem ter a noção do que realmente acontece no interior das salas de aula. A participação dos professores nas sugestões e decisões ainda é minoritária e isso cria um clima de descrédito sobre as ações propostas, mesmo que sejam bem intencionadas. E ainda: a possibilidade de garantir que o novo documento curricular seja realmente implementado em todas as escolas da rede pode ser remota diante do número de escolas, do entendimento dos profissionais que nelas trabalham

e dos poucos profissionais, no âmbito da Secretaria de Educação, para acompanhar o desenvolvimento da proposta nas escolas.

Para finalizar, adotamos, em relação à implementação de novas políticas curriculares, as sugestões de Morgado (op.cit., p. 806, 807): “[...] é preciso implementar políticas educativas e curriculares que, para além de reforçarem a autonomia das escolas e dos professores, promovam mudanças sustentadas e sustentáveis [...] é necessário adotar um novo conceito de currículo.”

A primeira sugestão nos remete a um currículo voltado a atender necessidades e características das escolas: sustentável, ou seja, com o propósito de propor mudanças que perdurem no tempo e no espaço, potencializem a dinâmica de um ensino inovador e promovam resultados satisfatórios. A segunda sugestão nos leva a pensar num currículo entendido como projeto social e como processo deliberativo flexível que articule as necessidades globais com as especificidades da cultura escolar.

Notas

- 1 Orientador Escolar é o profissional com formação em Pedagogia que atua na gestão de processos pedagógicos na escola. Tem como função acompanhar a prática pedagógica desenvolvida pelos professores e promover o desenvolvimento do currículo escolar.
- 2 Nome fictício para preservar a identidade da escola pesquisada.
- 3 Apenas uma professora participou do processo de elaboração dos direitos de aprendizagem da disciplina geografia. Contudo, no ano de 2015, por motivos pessoais, a professora solicitou remanejamento para outra unidade de ensino.
- 4 Os nomes de todas as professoras citadas são fictícios.
- 5 SOE - Serviço de Orientação Escolar: setor da Escola Aquarela onde a orientação escolar está lotada
- 6 As orientadoras escolares chamam estas avaliações de “sondagem” – estratégia que utilizam para acompanhar o processo de leitura e escrita dos alunos e orientar os professores nas situações de aprendizagem insatisfatória.
- 7 Os livros da literatura infantil, jogos pedagógicos e DVD com documentários da TV Escola são enviados para as escolas públicas pelo Ministério da Educação.

Referências

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Changing Schools – case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

_____. *Educational reform* – a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____; MAINARDES, Jefferson (Orgs). *Políticas Educacionais* – questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*. Campinas: vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: janeiro, 2016.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e profissionalidade docente*. Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. In: *Ensaio: aval.pol.públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, nº 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os professores e a gestão do currículo*: perspectivas e práticas em análise. Portugal; Porto Editora, 1999.

Recebido em 18 set. 2016 / Aprovado em 10 abr. 2017

Para referenciar este texto

CORRÊA, C. C. M. A implementação de um novo currículo nas escolas da rede municipal de Petrópolis – reflexões preliminares para a base nacional comum curricular. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 117-134. maio/ago. 2017.

MOVIMENTOS ESTÉTICOS NA PEDAGOGIA: PELAS BORDAS DO CAMINHO, O (DES)VESTIR DE UM CORPO

AESTHETIC MOVEMENTS IN THE PEDAGOGY: BY THE WAYS OF
THE PATH THE (DES) DRESS OF A BODY

Denise Aquino Alves Martins

Doutora em Educação (UFPel/RS). Professora Adjunta na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no
Colegiado de Pedagogia do Campus de Palmas.
deniseaquino@uft.edu.br

RESUMO: Este estudo objetiva identificar elementos estéticos da formação docente que se constituíram por meio de cruzamentos derivados das memórias de (auto)formação narradas por um grupo de estudantes do Curso de Pedagogia (UFT) participantes de um projeto denominado Mobilizar-te. A pesquisa está ancorada no método (auto) biográfico, na potencialidade da memória como ferramenta de formação. No artigo apresentamos fragmentos de entrevistas com 8 acadêmicos egressos do curso de Pedagogia: depoimentos escritos, anotações avulsas em cadernos, relatórios de grupos. Olhar esse movimento que é feito de marcas, desassossegar uma forma previamente pensada é sentir a vitalidade do tempo produzido na docência que se teceu com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência Estética. Formação Docente. Memórias. Protagonismos Discentes.

ABSTRACT: This study aims to identify aesthetic elements in teacher education, which were constituted through crossings derived from the memories of (self) formation narrated by a group of students of the Pedagogy Course (UFT) participants in a project called Mobilizar-te. The research is anchored with the (auto) biographical method in the potentiality of memory as a training tool. In the article we present fragments of the interview with 8 graduates of the Pedagogy Course; Written statements, separate notes in notebooks, group reports. To look at this movement that is made of marks, to unsettle a previously thought out form is to feel the vitality of the time produced in the teaching that has wove itself with the other.

KEY WORDS: Aesthetic Experience. Teacher Training. Memories. Leading Students.

Primeiras impressões

Destacar a importância dos tempos na formação é carregar de potência a estética da existência no espaço de se fazer professor, diferente de falar de tempos na formação como algo reduzido a uma reprodução cronológica, de significado autoritário, pois esse é um tempo que joga contra a *itinerância-errância e a inventividade*, por consequência. Não é um tempo que possibilita o processo de autonomização de quem aprende e se forma. É um tempo-controle que intensifica a burocratização do aprendizado e facilita a alienação no desejo do outro instituído, ou melhor, do Estado-controlador. (MACEDO, 2007, p. 123)

Para compreender o lugar em que vivo, precisei entender as culturas, formas de vida presentes nas narrativas dos acadêmicos, seus gostos e artefatos como elementos fortes de uma experiência de ser tocantinense. Descobri que aqui habitam todos os lugares deste país. Somos todos migrantes, trazendo na bagagem nossos objetos e símbolos culturais e isso é uma questão que atravessa o currículo de formação de professores.

Essas inspirações motivaram a investigação da memória da experiência de formação presentes no projeto *Mobilizar-te: acontecimento em arte e educação na UFT– encontros com artefazer-se docente*. Esse processo e seus desdobramentos na formação discente passam a constituir o foco deste artigo, a partir de ensaios de criação, expressão e estética. As memórias do Mobilizar-te, construído no período de 2008-2014 no curso de Pedagogia de Palmas (UFT), e suas articulações podem ampliar o conceito de processos criativos realizados, refletindo sobre a possibilidade de bricolagem no espaço de formação acadêmica.

Em se tratando da lida do corpo/arte/educação¹ na formação da profissão docente, coexistem as incertezas de quem somos, dos rumos a tomar, da necessidade premente de (des)vestir quem pensamos que somos ou pretendemos ser: professores? O que dizer então do corpo discente do curso de Pedagogia, que parece destituído de um corpo? Como irão trabalhar com crianças que exigem uma disponibilidade corporal para estar no mundo? Essas e outras inúmeras preocupações me fizeram projetar uma didática pensada no corpo e na arte/educação com/para o movimento.

Na proposição de desvestir o corpo docente/discente carregou comigo o pensamento de Larrosa (2001) de uma *Pedagogia Profana*, despida de cum-

plicidade com o sistema que o aprisiona do pensamento autônomo, posto que na última década se acirraram as decisões sobre o fazer desse corpo na escola. Busco uma composição de cores, fios e teias ao entrar no fluxo da existência de sentidos, enredo-me com eles, permitindo a coexistência de redes e conexões, feito os pescadores em alto mar, quando se lançam para pescar, nos tantos pedaços de si que carregam, na experiência de vida habitada.

Lembrando Macedo (2010, p.136): “estética é lugar a ser habitado”, destaco a presença de protagonismos discentes na autoria dos movimentos organizados pelos acadêmicos, nas relações estabelecidas de autonomia na produção de um fazer algo distinto, produto de pesquisa e elaboração de cenários, ambientes próprios para o aconchego, para o encontro de pares no compartilhar experiências de si.

1 **Retorno dos professores: notas sobre um *transbordamento* na formação docente**

Nóvoa (2011) destaca, em relação à formação de professores, que há um verdadeiro *transbordamento* de pesquisas sobre o trabalho docente, com uma tendência aparente de valorização da profissão na ação dos docentes. Esses discursos e seus consensos trazem certa vulgarização do saber docente, uma vez que ocupam um espaço dos próprios professores como narradores de si. Nesse território profissional, em que seus significados são traduzidos por outros grupos, o autor argumenta a necessidade de pesquisas, na área de formação de professores, *por dentro* da profissão, num reforço necessário da dimensão pessoal e da presença pública dos professores. Ao destacar que o conhecimento pessoal é necessário no processo de formação, para captar o sentido da profissão, Nóvoa (2011, p.4) aposta em “redes de trabalho coletivo” capazes de diálogos em práticas de formação.

Para Macedo (2007, p.27), o ato de compreender a formação se caracteriza como uma *atividade* de fato, em que a “experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, a realização, tão importante para pensarmos na complexidade do tempo e das existências em formação.” No mesmo sentido, Nóvoa (2011) afirma que formadora é a pesquisa sobre a experiência, destacando o investimento em lugares de formação em que a presença pública dos professores seja valorizada.

O elemento da comunicação de atos de profissão parece despontar como saída frente à desvalorização crescente do trabalho docente. A relação de reflexão é uma condição para existência de formação em processo, para pensar o “acontecimento encarnado” daquilo que resulta da experiência como algo que me transforma, com a produção de sentido e “abre o caminho do sentido.” (MACEDO, 2007, p. 33) Esse autor destaca quatro conceitos a respeito da palavra sentido: sensibilidade, intenção, orientação e significação, acrescentando que o processo de formação é algo para além dos modelos explicativos teóricos e precisa ser compreendido no ato e em sentido de uma experiência de formação.

Em seus estudos sobre currículo, Goodson (2007, p.242) afirma que “precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.” Gerenciamento da vida, identidade narrativa, pesquisa sobre a experiência e trabalho coletivo são nuances de um processo em transformação, na necessidade do acontecimento que passa pelos sentidos, atravessa os tempos formativos *instituídos e instituintes*. (op.cit., p. 128)

Assim, ao falar de currículo de formação de professores, é pertinente observar a relevância dos autores acima citados, para compreensão desse fenômeno tão arraigado e naturalizado que funciona como uma *mística* do saber, o que envolve processos de gerenciamento do conhecimento dos professores que não estão produzindo impactos sobre a experiência de uma profissão.

A universidade, como espaço de interlocução de distintos saberes, graças à adesão cada vez mais à padronização no gerenciamento de condutas no processo de formação, perdeu-se e enroscou-se por meandros de produtividade que nada parece deter essa mística. Parece anestesiada em sua maioria. Duarte Jr. (2004) questiona em que medida a maioria das nossas escolas, faculdades e universidades, hoje, não consistem, em termos mesmo de espaço, construções e cuidados com o ambiente interno, num retrato da falta de sensibilidade daqueles que ali convivem.

Hoje, todavia, na esteira dessa regressão sensível operada pela sociedade industrial, a questão é verificar-se o quão embrutecidos e toscos se encontram os sentidos humanos (por detrás

desse “moderno” verniz de consumo e moda que os recobre) e tratar de sobre eles atuar, promovendo-lhes o crescimento e o desenvolvimento mínimos para que se possa adentrar no reino da sensibilidade simbólica regido pela arte. (DUARTE JR., 2004, p. 26)

Essa preocupação de anunciar uma crítica sobre um processo na formação traz, conjuntamente, o desejo de novos tempos. Tempos de saborear uma concretude na leveza de uma existência mais comunitária nos *campi* de instituições educativas. Novos tempos urgem novos sonhos – acalantos que me inspiram na docência.

Ancorada nessas premissas iniciais procuro novos rumos na escrita, retomando as primeiras linhas, em que delinheio um contexto de encontro no passado com as emoções, sensibilidade e pistas de um compartilhar docente inquieto e fecundo na afirmação da experiência estética na formação. Encontro, para além do sentido estético-artístico, a estética do riso na despreocupação de sua existência, feito criança ao vento, ventania e poeira. Tempo próprio, dentro do tempo, divindade, templo ou caixa de surpresa, descoberta, novidade, perplexidade, cheiro de terra molhada – adubo. Assim (des)vestimos um corpo docente, sem preocupação em ser forma, prescrição, apenas uma possibilidade ético-estética, numa tentativa de que algo aconteça nas aulas para tantas *Margaridas* de que nos fala, em *Poesias*, o poeta Quintana (In: HOHLFELDT, 2006, p. 19):

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o céu azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas, como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Margarida, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!

No próximo item apresento as narrativas dos egressos acadêmicos que salientam suas perspectivas em relação aos processos vividos na relação formação e experiência ao *olhar para trás* pela ausência. Pensar na imagem da *professora balseira* (Mabel)² que volta à sua própria margem de origem e

encontra-se no coletivo, movimento de ida-vinda para seu lugar, sobre seu processo de criação/escrita (somos os mesmos?).

2 Protagonismo discente e a estética do impulso: ação e intervenção

Aqui destaco desdobramentos de elementos percebidos nas narrativas acadêmicas quanto à presença constante da diversão, festa e animação, não separadas das aprendizagens de si, de modificações percebidas nos outros como processos ricos de formação. Essa configuração, tecida no ardor do tempo vivido ou na distância de seis anos para algumas das primeiras acadêmicas a construir o Mobilizar-te, elege a figura do corredor – lugar de passagem, intervalo – como símbolo do acolhimento existente no fazer e nesse sentido, para além da arte, a festa e a (auto)formação na ação e intervenção.

Há uma materialidade dos sentidos da presença do outro, na escrita dos acadêmicos em 2010 em que são destacados os espaços democráticos de expressão e a cultura do inusitado. Sobre esses elementos traço minhas análises cruzadas com as narrativas dos acadêmicos em 2014, em que aparecem a (auto)formação na ação e intervenção do Mobilizar-te na estética do impulso sobre si.

2.1 Para além da arte: a festa, a (auto)formação na ação e intervenção

Na minha memória do Mobilizar-te passam elementos diversos a todo instante, como brisas ou relâmpagos de efeitos rápidos ou pausas em que o sorriso é largo e demorado, e volto a sentir os sons de algazarras, conversas e cantorias... Risadas nos ecos dos entusiasmos de gurizada, que me remetem aos tempos de docência na escola. Os corredores dos prédios da universidade me fazem lembrar a escola de ensino fundamental, ensino noturno especificamente, de circulação de opiniões, combinações diversas, falas empolgadas verificadas durante a pesquisa de mestrado.

Aqui nos corredores do bloco A, lócus do ambiente acadêmico do curso de Pedagogia, circulam muitas pessoas, ecoam sons por todos os lados, labirintos e ensaios de existências na poeira do tempo. Andar por esses corredores é percorrer tempos de formação, encontrar escritas, cartazes empoeirados que resistem e assinalam algumas formas de manifestação e novas necessidades de encontros. Risos lembrados nas entrevistas de Roberto, Álvaro, Joice e Patrícia, em que aparecem elementos estéticos que se caracterizam pela presença da festa, do brincar e se divertir entre amigos. Os egressos da Pedagogia destacam a importância de *estar ali* nesse ambiente de aprendizagens, à espera de experiências-acontecimento e contentamento.

Roberto. [...] e acabava que se tornava uma coisa que todo mundo esperava pelo semestre para se ter o Mobilizar-te, por causa o quanto era interessante, o quanto era bom estar ali. Era algo que não só trabalhava as questões pedagógicas, mas divertia. Trazia uma cara de que o curso de Pedagogia podia ser divertido. (18.01.2014)

Joice. A gente trabalhou música e o pessoal que foi, era visível, você vê assim o contentamento da pessoa em estar ali interagindo, porque o nosso [grupo] a gente interagia com as pessoas que vinham, você cantava, você puxava ela prá participar de brincadeiras, participar mesmo, não era aquela coisa de sentar e só ouvir histórias, era interagir e isso era fantástico. (29.01.2014)

Álvaro. E eu gosto dessa coisa de diversificar, é muito cansativo fazer um cenário desses em todo Mobilizar-te, seria chato, seria cansativo, não seria inovador, não seria criativo e não seria arte também, porque inovar, usar o diferente me atrai. Então, no dia da banda, a gente estava no auditório, as cadeiras espalhadas, a banda tocando e a galera se divertindo, dançando e foi ótimo. No último que eu participei, que foi do teatro, estava muito mais elaborado, muito mais apoteótico, tinha um camarim, tinham velas, tinha cortina, tinha palco, e foi legal. Tinha figurino e foi ótimo. Os elementos estéticos que me chamaram

a atenção foram esses por isso, por serem diversos, por ser diferente entre si. Se fosse o mesmo segmento, a mesma coisa, seria cansativo. (30.01.2014)

A resposta a uma formação que leve em conta a diversidade dos processos que estão em jogo, no ultrapassar regras da própria condição institucionalizada, pode ser uma pista de outras possibilidades que seduzam ao crescimento de uma profissão. Esse outro possível, dentro de um curso de Pedagogia, que forma professores para trabalhar com crianças e jovens na espera de algo que não se faz todo dia, demarca o rompimento com a realidade na expectativa de produzir efeitos para si e os outros.

O elemento diverso da ordem pré-estabelecida da formalidade acadêmica, que se resume à sala de aula, parece não encerrar a totalidade das necessidades de formação para esses jovens. A festa se configura na margem, na periferia do sistema, quando a vida ainda pulsa. A estética do brincar, do corredor, do oposto à ordem linear escolhida como marca do currículo, ensina em formas mais espirais, me faz considerar esse espaço como conquista e demanda de jovens que possuem uma vida para além de serem alunos.

Ciclos de memórias em que passado e presente se misturam em fontes de dados, destacam a importância do movimento como fator de formação, inovação no elemento da diversidade. Nesse campo do divertir, “fazer mudar de fim, de objeto, de aplicação, distrair, desviar. [...] Distrair(se), entreter(se), recrear (se)”, conforme Bastos (2009, p.118), anunciam quebra de rotinas, deslizamentos de fronteiras entre sério/cômico e institucional/informal. Ou como escreve um dos acadêmicos em sua avaliação, por escrito, do evento em 2010: “[...] o método de transformar pequenos instantes em brincadeiras incansáveis.”

A animação é destacada por Patrícia e Joice: jovens/adultos se percebem *maravilhados* em mostrar seu *lado criança*, bem como à própria condição pessoal, quando Joice recorda da relação do brincar com sua mãe. Assim se expressam as acadêmicas:

Patrícia. O Mobilizar-te mostrou que dá certo trabalhar isso com o adulto, porque nós acadêmicos somos adultos [...] até ficamos mais maravilhados do que as próprias crianças que es-

tavam participando, porque o adulto ele não espera se deparar com a situação que ele possa estar mostrando o seu lado criança. (30.01.2014)

Joice. É a minha vida, é um pouquinho da minha vida, quando eu falo disso, eu lembro que eu sou muito brincalhona até hoje, porque eu lembro até da minha mãe, ela fazia casinha, comida, ela brincava, eu lembro até hoje, eu ganhei uma boneca, e a gente fez um batizado da minha boneca, a minha mãe fez chá, fez bolo, chamou as minhas amigas, ela me ajudou a organizar toda a minha casinha com boneca, então minha mãe sempre foi muito brincalhona. (29.01.2014)

Joice participou da primeira edição do Mobilizar-te, em 2008. Entre outras atividades do período, lembramos juntas que ela havia feito uma casinha de papelão e que sua filha, em torno de 16 anos na época, tinha adorado brincar junto. Encontro ressonâncias nos estudos de Brougère (1998) quando destaca a pertinência da dimensão antropológica presente na origem dos jogos no sentido social, presentes na vida de jovens, pois, “[...] antes de ser a atividade principal das crianças, a simulação lúdica parece ser um meio de expressão cultural, uma linguagem, até mesmo um ato eficaz na relação da sociedade com o sobrenatural.”

O mesmo autor, ao descrever a aproximação entre jogo e arte, como oposição à utilidade e ao trabalho produtivo, diz que “a arte deve reivindicar sua inutilidade essencial, sua improdutividade em relação à sociedade [...]” (p. 28). Dessa forma, aproxima a lógica dos simulacros, jogos de cena (*ludi scaenici*) dos espetáculos de circo (*ludi circenses*) no reino da *mimesis* do “como se”, do fingimento, tanto no teatro quanto no circo (p. 37,38).

Mas há uma relação dupla entre não sério, não real, fingimento e o *ludus* (escola, lugar de aprendizagem), demarcando um ritual ou um mito. O jogo tem seu espaço no seio da ritualidade carnavalesca, amplamente fundada no fingimento, diz o autor acima citado; além disso, na organização dos jovens, pois está no centro da constituição de uma identidade e, nesse sentido, ele é espaço de aprendizagem, apesar de sua aparência de desordem, ou mesmo de violência. Um ritual fundado no fazer de conta

que é algo diferente do real, permite uma atuação pessoal de autoconhecimento, como afirmam os acadêmicos:

Daniel. Eu vi colegas ali que se transformaram em personagens dentro do cotidiano, que a gente nem esperava. Eu chego na Universidade e não estou indo para atuar, estou para estudar e de repente você está aqui atuando, você está aqui apresentando aos outros [...] e conhecendo a gente mesmo, é um processo de autoconhecimento de formação. (27.01.2014)

Roberto. Era a simulação de teatro, tinha as meninas que fizeram a peça de teatro lá, bem como outra coisa que sempre estava presente era a música que tinha os meninos que tocavam violão, pessoal, o C. que levou a banda, trouxe gente de fora da Universidade pra fazer participações para o evento e acabou que ali todo mundo se divertiu, ficou pulando, foi uma festa que todo mundo ficou se perguntando o que está acontecendo naquele bloco? (18.01.2014)

A seriedade da profissão em que Larrosa (2001) se dirige em seu discurso proferido para professores, oferecendo em oposição um discurso de leveza, com rigor, pode ser um indício da percepção dos acadêmicos não confrontando teoria e prática, mas entrelaçando as áreas de conhecimento e as formas de compreensão de aprendizagens construídas nesse movimento envolvente.

Na tese de Balinhas (2013), ao descrever os elementos de produção de subjetividades em jovens de ensino médio em Rio Grande (RS), especificamente das *vidas nas festas*, encontro aproximações com alunos adultos universitários no encantamento de se deparar com marcas da infância ao brincar e se divertir.

As festas se caracterizam pelo distanciamento das preocupações, pela ação de indivíduos em grupos, agrupamentos, bandos, tribos ou galeras, que se desfazem das rotinas e se transformam em personagens construídas com roupas e adereços,

figurinos, maquiagens, pinturas, preferências, cenários, trilhas sonoras, ações, sensibilidades. (BALINHAS, 2013, p.56)

A autora diz que “os pressupostos da educação põem de lado a existência, o riso e a festa, sem levar em consideração os diferentes significados atribuídos à vida, buscando reduzir o ser humano a um denominador comum” (BALINHAS, 2013, p.18), fato que constatei na experiência da docência universitária, no desconhecimento da vida do aluno e de suas singularidades, pois durante a realização do primeiro Mobilizar-te descobri alunos que participavam de bandas e tocavam nos barzinhos da cidade à noite, sinalizando a presença da música na vida dos jovens. Os egressos destacam em suas memórias essa aproximação ao dizerem:

Álvaro. O que me vem mais na memória são as duas últimas edições que eu participei, que teve a banda, que a galera foi lá, cantou, tocou, e foi uma festa e eu lembro que ficou até um pouco mais tarde, bem mais tarde dentro da Universidade, dentro de um bloco que predomina a Pedagogia, mas tem o jornalismo, mas nas manifestações culturais desde então no nosso curso, nunca teve. (30.01.2014)

Rosane. Participei da 1ª edição em 2008 que estava relacionada a disciplina optativa que cursava na época- Artes e educação. Foi uma experiência nova e meu grupo ministrou uma oficina sobre música justamente pelas vivências anteriores e afinidades dos integrantes com a música, bem como por acreditar nela como uma das mais expressivas formas de manifestação artística. (18.01.2014)

“O espírito da festa” nas falas das jovens entrevistadas por Balinhas (2013, p. 136) lembra amizades, animação, encontros, prazer, transgressão, experimentação e intensidade como escolha, um jeito de experimentar a vida que se abre para a fruição. Nesse sentido, ela se torna “outro espaço”.

Retomando Larrosa (2001), quando questiona o pensamento único na ironia do encontro com a dúvida, também penso que esse processo de invenção de um ato desalinhado, descompassado, possibilitou na atividade

uma irreverência impensada para o curso de Pedagogia. Como se nesse espaço sagrado da universidade não houvesse chance de experimentar caminhos de formação de si, de uma profissão. A *pedagogia profana* abre a possibilidade de existir o brincar dentro do campo pedagógico de uma profissão que se descobre brincante. A esse respeito, retomo a narrativa de Álvaro:

Álvaro. A minha participação se distingue nas três edições. Eu acho que na primeira edição mais tímido, na segunda nem tanto, mas na última tava com gás maior, e o interessante é a participação no projeto não era nada imposto, então quem estava lá, porque realmente queria estar lá e a galera curtia. (30.01.2014)

Na narrativa de Álvaro, o elemento central da participação no projeto está na percepção da livre escolha, ou seja, destaca-se na ausência de imposição de condutas – nesse processo há um prazer presente no ato de entrega de querer estar presente. Levando em conta os discursos produzidos pelas jovens do ensino médio, descritas por Balinhas (2013, p. 124), outro aspecto percebido nas relações entre escola e festa diz respeito a que “diferentemente da escola, a festa é vivenciada de outra forma. Nela, prevalece controle de si mesmo, o tempo da reflexão e da escolha.”

A presença da satisfação, a importância da experiência e as interações destacadas nas falas dos egressos salientam sensações de bem-estar, de domínio de espaços de produção de algo, possibilitando descobertas e aprendizagens. Lacerda (2008, p.63), quando retoma o pensamento dos gregos sobre lazer ou ócio – *skolé* –, afirma que o mesmo “tinha como uso a ideia de tempo desocupado para si mesmo e que gerava um prazer intrínseco.” A narrativa dos egressos direciona o pensamento nesse sentido de livre arbítrio e de tempo para si, embora as aprendizagens gerem produtos relacionados à profissão. O valor agregado a sua conduta e realização com sucesso modificam a cara do curso na possibilidade de reflexão presente no momento da diversão. Há uma quebra de sentidos percebidos pelos egressos na rigidez do ensino, numa estética que possibilitou uma intervenção. Assim se referem os egressos:

Daniel. O Mobilizar-te veio tentar, em minha opinião, romper um pouco com esse engessamento da Pedagogia, que ficasse na-

quela coisa rígida de ensino e conteúdo. É claro que isso é fundamental, importante em qualquer pessoa criativa requer leituras críticas, mas é necessário também, experimentações (27.01.2014).

Álvaro. E a estética em si do Mobilizar-te por ser um trabalho de arte, possibilitando uma intervenção, por se tratar de uma mobilização com pessoas é essencial que ela seja diversa, diferente, que não seja engessada. (30.01.2014)

Essas observações realizadas a partir das entrevistas e dos relatos escritos, em momentos diversos no tempo, me fazem pensar no depoimento de Ferreira Gullar³ quando salienta o aspecto *do acaso* no seu próprio processo de produção artística, no grande jogo de dados dos números ou no lançar os dados. Da mesma forma, na medida do encontro com os participantes desta pesquisa, nos ecos produzidos de suas ações e arranjos de práticas autorais, percebo a obra *do acaso* se configurando num processo rico de princípios, para uma atividade fundada na liberdade de aprender a ser. Mais do que cardápios prontos aos moldes mercadológicos é preciso fazer a massa se constituir por si mesma.

No paradoxo da formação do encontro com a dúvida e o inusitado da obra, os entrelaçamentos e aprendizagens se fazem na convivência, no acolhimento, na improvisação de si e na atitude de indagar a própria experiência vivida. Nessa confluência, produto e produtor se mesclam e não há hierarquias pré-estabelecidas. A ordem da agenda é um fazer descoberto a partir de inúmeros processos de estudo e investigação, mas a leitura tácita é dos discentes, portanto, protagonistas. A presença do outro suscita cuidados e detalhes para satisfação própria, na busca de aprendizagens profissionais e pessoais, no conforto percebido na *acolhida da teia*, na lembrança do processo docente que não possui o controle na produção de sentidos, em que a espera pode produzir força de criação.

Daniel. E eu lembro que um rolo de barbante se transformou na teia de aranha com as poesias e aí a gente não esperava, e as pessoas olhavam e se sentiam de algumas formas acolhidas pela teia. Acomodadas no sentido de conforto, bem estar, de ficar a vontade. Esse foi um dos projetos que eu me lembro de

ter tido um papel de protagonista um pouco mais acentuado. (27.01.2014)

Roberto. A integração entre todos os trabalhos em equipe era uma coisa bem fundamental, porque todo mundo se envolvia e a organização mesmo no dia, uma das coisas que eu lembro bem é que não importava se meu grupo tinha terminado ou o grupo B não tinha terminado, todo mundo ajudava todo mundo a organizar o local e o espaço para que aquilo lá ficasse organizado e tivesse a satisfação. (18.01.2014)

Sônia. A forma como foi coordenado o projeto nos proporcionou aprendizados ímpares para o crescimento profissional e pessoal. Tivemos oportunidade de dividir experiências, aprender com outros alunos, bem como contribuir para o acontecimento e realização do projeto. (27.01.2014)

Álvaro. E isso funcionou, porque a cada edição tinha elementos novos e que agregavam as pessoas, era convidativo, agregava as pessoas e todo mundo interagia, isso era muito legal. (30.01.2014)

A organização dos espaços de forma coletiva acentua a interatividade e realização do trabalho, agrega as pessoas na forma de condução do projeto Mobilizar-te. O protagonismo discente foi destacado pela presença de vínculos de amizade, troca de experiências de turmas e trabalho em equipe na sensação de acolhida. Assim dizem:

Joice. Porque eu acho que quando você vai para um lugar desses é isso que você procura, então senão tem aquela interação, a pessoa se sente mais acolhida, que foi uma acolhida na realidade o que a gente fez, a gente se sentiu bem e de certa forma as pessoas que passaram por ali também! Porque se sentiram acolhidas e entenderam nosso objetivo, o objetivo daquilo e, eu tenho certeza, de quem participou de uma forma ou de outra jamais vai esquecer. (29.01.2014)

Patrícia. O trabalho em equipe que foi bem importante possibilitou que no Mobilizar-te fosse aquele trabalho tão bonito, pelo menos prá mim, pelo grupo que foi desenvolvido. Além disso, a relação das pessoas que já tinham realizado o projeto com as que estavam realizando, a troca de experiência foi importante prá que nós pudéssemos desenvolver um trabalho que acredito foi bem feito. (30.01.2014)

Revejo nessas falas o mesmo processo de necessidade de estar presente com os outros, tantas vezes percebido em grupos de trabalho com jovens estudantes nas interações que as atividades físicas proporcionam; no jogo, na dança e nas brincadeiras de grupos em que o toque e a aproximação trazem alegrias e contagiam. Essa disponibilidade corporal sentida pelos egressos que participaram do projeto Mobilizar-te traz sentido para uma prática profissional repleta de envolvimento sensoriais, no trato diário com corpos de crianças, adolescentes e jovens.

As relações sociais dentro de uma profissão permeada de presenças constantes, de grupos e singularidades, se reforçam em processos de trocas e aprendizagens outras, diversas de um processo de escuta e subordinada aos ritmos acelerados de uma profissionalidade regulada por elementos externos. A dimensão política da formação de professores possui o desafio estético de incluir o acolhimento discente no seu processo de autoconhecimento e nos contatos presenciais de trocas acadêmicas que são fundamentais neste processo. Na pesquisa com estudantes de Pedagogia e Artes Visuais, Brandão (2008) percebe a presença das solicitações aqui anteriormente anunciadas, destacando o valor dos espaços de acolhimento no processo formativo desses jovens pesquisados. Assim se manifesta a autora acima citada:

Verifica-se claramente a necessidade de escuta e orientação, tanto dos educandos quanto dos educadores, que possibilite a descoberta de si e previna o risco de esvaziamento da pessoa ou de perda da identidade. Diante das solicitações de todo tipo presentes na sociedade contemporânea, que em ritmos crescentes exigem respostas cada vez mais rápidas, torna-se imperiosa a existência de espaços de acolhimento do humano, dos jovens

e adultos envolvidos, que favoreçam o processo formativo no contexto atual. (BRANDÃO, 2008, p.456)

Essas palavras soam como ecos de uma estética presente na acolhida que rompe com esvaziamentos, denunciam ausências de encontros, narrativas de si, no envolvimento que suscita diálogos e valoração de processos profissionais relacionados às interações e trocas de informações. Os acadêmicos mostram a face do avesso do esperado e querem a possibilidade da diversão no espaço da universidade. Isso não os diminui na qualidade de seus atos, ao contrário, instiga-os a ser mais. Além disso, a reflexão da presença do não controle na prática docente elucida a disposição de lidar com os imprevistos e de como a experiência toma dimensões submersas.

Esses elementos permanecem vivos nas articulações das falas dos acadêmicos de Pedagogia, destacadas pelas teias e fios dos textos narrados e escritos, na inspiração que o Mobilizar-te projetou para configuração de uma profissão que lida com infâncias. E essa reflexão, na ação de pensar as manifestações infantis e seus desconhecidos caminhos no mundo próprio de ser criança, faz o pensamento transbordar pela *estesia* na ampliação de possibilidades e potência da ação educativa.

Notas

- 1 A partir de 2008, passei a trabalhar na Universidade Federal de Tocantins (UFT), no curso de Pedagogia, com as disciplinas: Teoria dos Jogos e Recreação, Arte/Educação e Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Movimento.
- 2 Trata-se da defesa de Tese de Doutorado de Irapuá Pacheco Martins: *Da escrita acadêmica à biografia educativa da Professora Maria Isabel da Cunha: interlocuções com os estudos do Imaginário*, em que a metáfora foi utilizada por Maria Isabel da Cunha – Mabel – durante entrevista para elaboração da tese. (UFPel, 2012)
- 3 Documentário “Por acaso Gullar”. Coleção Curta na Escola, V. 3.

Referências

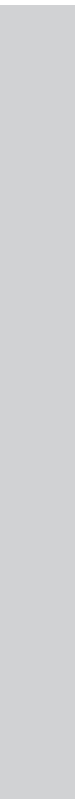
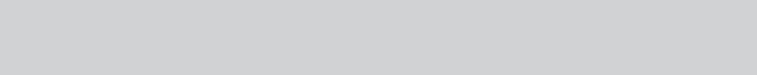
BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa. Jovens e a Produção de subjetividades: vidas na festa, vidas na escola. UFPel. Programa de Pós-graduação em Educação. Pelotas. *Tese de doutorado*. 2013.

- BRANDÃO, Sílvia Regina. O percurso formativo de jovens na sociedade contemporânea. *Psicologia USP*, São Paulo, outubro/dezembro, 2008, 19(4), 455-466.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*. A educação (do) sensível. 3ed. Curitiba-PR: Criar Edições Ltda, 2004.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- LACERDA, Leonardo Lincoln Leite de. Museu e marketing: elementos para a formação/atuação dos profissionais do lazer? *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 57-74, maio 2008.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Danças, piruetas e mascaradas. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.
- _____. *Currículo. Campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MARTINS, Denise Aquino Alves. *Narrativas Autobiográficas da Experiência Estética para si e o outro: Memórias em Mosaicos do Projeto Mobilizar-te*. 2014. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.
- NÓVOA, Antônio; GANDIN, Luís Armando; ICLE, Gilberto; FARENZENA, Nalú; RICKES, Simone Moschen. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e Imaginativo: uma entrevista com Antônio Nóvoa. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.2, p. 533-543. Maio/ago. 2011. Disponível em < http://www.ufrgs.br/Edu_realidade>
- SOARES, Maria da Conceição Silva. Sabedoria e ética para “salvar a própria pele”, *Educ. Soc.*, 2010, vol. 31, n. 110, pp. 57-71.
- VICTORINO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. *Educação & Sociedade* [online]. 2007, vol. 28, n. 98, pp. 97-110.

Recebido em 4 maio 2017 / Aprovado em 14 jun. 2017

Para referenciar este texto

MARTINS, D. A. A. Movimentos estéticos na pedagogia: pelas bordas do caminho, o (des)vestir de um corpo. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 135-151. maio/ago. 2017.



EDUCAÇÃO E CIDADANIA: PERSPECTIVAS DA LITERACIA DIGITAL CRÍTICA

EDUCATION AND CITIZENSHIP: THE PERSPECTIVE OF CRITICAL DIGITAL LITERACY

Michele Mezari Oliveira

Mestre em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Criciúma, SC – Brasil
michelemezzare@hotmail.com

Graziela Fatima Giacomazzo

Doutora em Educação - Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC – Brasil
gfg@unescc.net

RESUMO: O artigo apresenta uma pesquisa que investigou o conceito de literacia digital em estudos publicados nas bases de dados Scielo Brasil, Portugal e Espanha. A partir do conceito tal qual se apresenta nos diversos estudos persegue-se a conceitualização de uma literacia digital crítica. Esta perspectiva refere-se diretamente à formação humana na contemporaneidade e às relações entre educação e cidadania digital. Considera-se a compreensão do conceito de tecnologia na sua dimensão ideológica, colocando-se centralidade na condição dos sujeitos nos meios digitais. Explicitam-se três categorias de análise decorrentes do estudo - Representação Ideológica, Posicionamento Ideológico e Produção Ideológica que buscam fornecer subsídios analíticos para o estado de apropriação do sujeito na perspectiva da literacia digital crítica. O aporte teórico ancora-se em filósofos sociais críticos nomeadamente Heidegger (2007), Marcuse (1973), Feenberg (2010, 2012) e, especialmente, Vieira Pinto (2005), filósofo brasileiro, entre outros autores que contribuíram com o debate e o aprofundamento dos conceitos de tecnologia e literacia digital.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Humana. Ideologia. Literacia Digital Crítica. Tecnologia Digital.

ABSTRACT: This paper presents a research that investigated the concept of digital literacy in studies published in the Scielo Brazil, Portugal and Spain databases. From the concept as it is presented in the various studies the conceptualization of a critical digital literacy is pursued. This perspective refers directly to human formation in the contemporary world and to the relationship between education and digital citizenship. It considers the understanding of the concept of technology in its ideological dimension, putting centrality in the condition of the subjects in the digital media. Three categories of analysis are explained by the study - Ideological Representation, Ideological Positioning and Ideological Production that seek to provide analytical subsidies for the state of appropriation of the subject in the perspective of critical digital literacy. The theoretical contribution is anchored in critical social philosophers such as Heidegger

(2007), Marcuse (1973), Feenberg (2010, 2012) and especially Vieira Pinto (2005), Brazilian philosopher, among other authors who contributed to the debate and Concepts of technology and digital literacy.

KEY WORDS: Human Formation. Ideology. Critical Digital Literacy. Digital Technology.

Introdução

O artigo estrutura-se no contexto de uma pesquisa teórica bibliográfica que objetivou constituir categorias de análise para uma literacia digital crítica. Abordam-se o conceito de ‘literacia digital’ e de ‘tecnologias’, sob a perspectiva crítica, buscando compreender quais são os conhecimentos que qualificam uma literacia digital crítica.

As tecnologias estão disponíveis ao homem e integram seu cotidiano em todas as esferas sociais e pessoais. Contudo, os espaços educativos ainda limitam e/ou não promovem a discussão sobre questões fundamentais que envolvem a tecnologia, seu desenvolvimento, origem e intencionalidades. Pensar em uma literacia digital crítica refere-se à formação humana dos sujeitos que refletem sobre sua realidade, participativos do seu contexto, produtores de conhecimento, ou seja, formação para uma cidadania digital crítica. Nesse sentido, o estudo possibilitou três categorias propositivas de análise – Representação Ideológica, Posicionamento Ideológico e Produção Ideológica – que fornecem subsídios para o estado de apropriação do sujeito na perspectiva da literacia digital crítica.

Em relação à organização, apresenta-se inicialmente o conceito de literacia digital a partir de uma revisão sistemática de literatura; posteriormente, o conceito de tecnologia numa perspectiva filosófica crítica e, na sequência, as categorias propositivas de análise, finalizando-se com a conclusão do estudo.

1 Literacia Digital

Apresentam-se, a seguir, os conceitos de literacia digital encontrados nos artigos pesquisados na base de dados Scielo Brasil, Portugal e Espanha, de acordo com uma pesquisa sobre estado da arte realizada em

julho de 2015 que localizou trabalhos no período de 2007 a 2015. Para a realização do estado da arte dos conceitos propostos realizou-se a revisão sistemática de literatura, adotando-se os seguintes procedimentos: escolha das bases de dados; definição dos termos de busca; seleção dos artigos que abordam literacia digital. Registre-se que também foram utilizados os termos letramento digital e alfabetização digital para a pesquisa, posto que a adoção dos dois termos é recorrente, ficando a critério dos autores. O Brasil publicou um número maior de artigos sobre literacia digital – 14 textos –, enquanto a Espanha e Portugal publicaram, cada um, dois artigos, contabilizando um total de 18 artigos sobre o tema.

Algumas concepções apresentadas nos discursos dos autores dos artigos pesquisados mostram que a literacia digital pode ser compreendida como a capacidade do sujeito de entender e usar a informação de forma crítica e estratégica. Nesse viés ocorreria a ampliação do discurso e a possibilidade de elevação cultural por meio da literacia digital. Aqui, os autores entendem que, diante da literacia digital, o sujeito é capaz de receber a informação, selecioná-la e utilizá-la em seu cotidiano.

A ampliação do debate entre inclusão e tecnologia também aparece como uma possibilidade da literacia digital, isto é, a exclusão não ocorre apenas pelo não acesso às tecnologias, mas pela falta de uma literacia digital. Buckingham (2007) declara que, mesmo em sociedades desenvolvidas tecnologicamente as crianças possuem diferentes níveis de acesso à tecnologia, em relação às habilidades necessárias para usá-la. Essas desigualdades se evidenciam em termos de classe social e de gênero.

A universalidade da literacia digital é apontada como necessária no combate à infoexclusão, segundo Roberto, Fidalgo e Buckingham (2015, p. 52):

As TIC são hoje meios de desenvolvimento económico, social, cultural e tecnológico, e como tal a literacia digital deve ser universal, conciliando conteúdos teóricos e práticos que permitam avanços no exercício ativo e crítico da cidadania, uma vez que para combater a exclusão, qualquer que ela seja, é fundamental conhecer, refletir e participar e estas parecem ser necessidades transversais às diferentes gerações digitais.

Outro entendimento presente nos artigos pesquisados é o de literacia digital como uma possibilidade de ampliação das capacidades necessárias à prática social nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pois,

[...] para uma consciência emergente, se não ainda totalmente formulada, de que a inclusão digital, se entendida como dependente do uso, transformação e aplicação das TIC em favor de interesses e necessidades do país, requer muito mais do que acesso e capacitação básica. (BUZATO, 2009, p.5)

Complementando os achados nos artigos provenientes da revisão de literatura apresentados anteriormente, Soares (2002b, p. 152) também argumenta que, diante das TDIC, surge uma nova forma de literacia:

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Para Buckingham (2010, p. 47-48), o conceito de literacia, por ele denominado ‘letramento digital’, é equiparado, em seu uso contemporâneo, “[...] a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações.” Para esse autor, as capacidades necessárias, na contemporaneidade, para a literacia digital são essencialmente ‘funcionais’. Ele ainda comenta que as discussões a respeito do conceito literacia digital são, em sua maioria, sobre as informações, em relação aos conteúdos buscados e visualizados. Quer dizer, questiona-se quais capacidades são necessárias para que o sujeito tenha condições de, não apenas reconhecer, mas também compreender e pensar sobre como utilizar essa informação e posicionar-se sobre.

Os demais artigos pesquisados também apontam que o conceito de literacia digital refere-se ao desenvolvimento de competências e habilidades, como sustentam Loureiro e Rocha (2012, p.27-28), afirmando que

“[...] são necessárias pessoas com competências digitais que providenciem determinadas infraestruturas digitais e também de pessoas com competências digitais para as usar.” Para um sujeito ser considerado letrado digitalmente, ele deverá saber quais informações aceitar e quais rejeitar nos ambientes virtuais; coordenar e organizar a informação; avaliar, comparar e interpretar a informação de várias fontes; criar novos conhecimentos a partir da adaptação de informações; comunicar e transmitir informações para diferentes audiências. (id.ib.)

Em outro estudo, os autores Marti, D’Agostino, Cabo e Sanz-Valero (2008) se questionam sobre quais são os conhecimentos necessários para o sujeito ser considerado letrado digitalmente. Sugerem, entre outros, os seguintes: desenvolvimento do pensamento crítico; proposição de juízo de valor à informação adquirida; leitura, escrita e compreensão em contexto de hipertexto dinâmico; capacidade de reconhecer e avaliar informações e, a partir delas, construir conhecimento; habilidade de pesquisar na internet; participação ativa nas comunidades virtuais, com o objetivo de estabelecer relacionamentos sociais, ser capaz de compreender um problema e buscar medidas para solucioná-lo; entendimento de como está organizado o conhecimento e de como encontrar e usar as informações para que outros possam também aprender.

Faria, Ramos e Faria (2012) aproximaram as concepções de vários autores sobre o que pensam ser necessário para a ocorrência de uma literacia digital: apoio técnico, apoio emocional, influência dos contextos de aprendizagem, experiência pessoal e profissional do professor e orientação. Os autores concluem que, para ocorrer a literacia digital, é necessário mais do que apenas o uso funcional das TDIC. O apoio técnico e emocional tem importância no início do contato com as TDIC, a fim de que o sujeito progrida na aprendizagem e ultrapasse as dificuldades.

2 Conceito de tecnologia

Aprofundar-se nas questões relacionais entre tecnologia, meio social e educacional implica difícil tarefa. O intuito, aqui, é o de apresentar brevemente concepções filosóficas sobre o conceito de tecnologia dos seguintes filósofos: Martin Heidegger (2007), Herbert Marcuse (1973), Andrew

Feenberg (2010, 2012) e Álvaro Vieira Pinto (2005). Essa opção teórica corrobora com os estudos realizados no âmbito da disciplina Educação e Cultura Digital¹ e no Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital², cujo lastro teórico ancora-se especialmente no filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto³, que dedicou uma importante obra organizada em dois volumes que tratam do conceito de tecnologia, e nos demais filósofos citados, que foram, ao longo dessa construção, contribuindo para o debate e o aprofundamento conceitual.

No decorrer da história ocorreram mudanças na tecnologia. Hoje, essas transformações são meteóricas: a cada mês, semana ou até dias e horas desenvolvem-se novos produtos e tecnologias e com diversas aplicações, as quais interferem nas atividades humanas. Paralelamente às conquistas espetaculares da ciência e da tecnologia nas áreas médica, biotecnológica, computacional, de engenharia, entre outras, evidenciam-se divergências paradoxais quanto às contribuições, certezas ou incertezas decorrentes da sua conceituação e uso.

O filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), em seu texto *A questão da técnica*, questiona a essência da técnica, afirmando que “a técnica não é a mesma coisa que a essência da técnica [...]” (HEIDEGGER, 2007, p. 375), e complementa dizendo que “a essência da técnica não é de modo algum algo técnico.” (op.cit., p. 376) Para ele, o sujeito produz no sentido de suprir necessidades essenciais ao ser, sem considerar as transformações que lhe ocorrem a partir dessa produção. As ideias de Heidegger se prendem muito mais ao sentido etimológico das palavras, sem se aprofundar no próprio desenvolvimento do ser humano. O autor se preocupa, pontualmente, em questionar o desenvolvimento tecnológico e o distanciamento deste da essência do ser humano, conforme já mencionado, estabelecendo as seguintes distinções conceituais: a técnica é um meio para fins; a técnica é um fazer humano, ambas as concepções da técnica se correlacionam, reafirmando sua visão instrumental. Segundo Heidegger (id.ib.),

A essência de algo vale, segundo antiga doutrina, pelo que algo é. Questionamos a técnica quando questionamos o que ela é. Todos conhecem os dois enunciados que respondem à nossa questão. Um diz: técnica é um meio para fins. O outro diz: técnica é um fazer do homem. As duas determinações da técnica

estão correlacionadas. Pois estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano. O aprontamento e o emprego de instrumentos, aparelhos e máquinas, o que é propriamente aprontado e empregado por elas e as necessidades e os fins a que servem, tudo isso pertence ao ser da técnica. O todo destas instalações é a técnica. Ela mesma é uma instalação; expressa em latim, um instrumentum.

Mesmo definindo a técnica como instrumental, o filósofo alemão supõe, no entendimento de Pinto (2005, p. 150), que “a essência da técnica consista no ‘desvelamento’, na ‘desocultação’ do ser (*Entbergen*), aquilo que, examinando a palavra na composição etimológica, os gregos denominavam *alétheia*, e que assumiu o significado comum de ‘verdade.’” E esclarece Heidegger (2007, p. 384): “Assim, a técnica moderna, enquanto desabrigar que requer, não é um mero fazer humano. Por isso, devemos também tomar aquele desafiar, posto pelo homem para requerer o real enquanto subsistência tal como se mostra.”

Para o autor, a técnica moderna é algo diferente da técnica antiga, pois o homem passou a transformar ou dominar a natureza, dando início a uma transformação da essência do Ser. Sendo assim, era preciso deter o desenvolvimento tecnológico para a recuperação do verdadeiro Ser. Heidegger resgata a discussão sobre a técnica, colocando-a no nível ontológico, enquanto outros pensadores da Escola de Frankfurt, como Marcuse (1973), compreendem a tecnologia por meio da dialética da racionalidade. Para Feenberg (2010, p. 256), ambas representam o mesmo papel: “[...] tais teorias radicais não são totalmente convincentes, mas têm a utilidade de oferecer um antídoto contra a fé positivista no progresso e de colocar sob exame a necessidade de estabelecer limites à tecnologia.”

No livro *A ideologia da sociedade industrial – O homem unidimensional*, de 1973, Marcuse questiona o consumismo, dizendo que as sociedades industriais criam falsas necessidades, o que obriga a fazer parte do sistema de produção e de consumo. Essa ideia problematizadora da sociedade industrial e do desenvolvimento tecnológico é expressa quando o autor afirma que não existe mais liberdade interior, e sim a invasão de privacidade pela tecnologia e uma conseqüente alienação. O autor ainda sugere que o conceito de alienação precisa ser repensado “quando os indivíduos

se identificam com a existência que lhes é imposta e têm nela seu próprio desenvolvimento e satisfação.” (MARCUSE, 1973, p.31) Para ele, não significa que haja um fim da ideologia, mas o inverso: na cultura industrial a ideologia é mais forte e eficiente porque é imposta.

No contexto geral, compreende-se que o autor problematiza o desenvolvimento industrial questionando o consumismo, a falsa sensação de liberdade, a massificação da cultura e os problemas sociais advindos do progresso da tecnologia. Percebe-se que esse autor, por sua origem ideológica e a abordagem teórica de seus estudos, aproxima-se mais do materialismo marxista do que do existencialismo metafísico de Heidegger no questionamento ao mundo moderno. Traz a questão do consumo e tudo o que isso representa em termos de valores humanos. Mais do que a crítica que faz do uso instrumental da razão, esse autor propõe a reflexão e a crítica acerca dessa forma limitadora do pensamento, a unidimensionalidade, em que o pensamento unidimensional se volta para a inserção do sujeito na estrutura ideológica de dominação capitalista. (FARR, 2014)

Na concepção de Andrew Feenberg (2010), o indivíduo está imerso na tecnologia e não se pode compreendê-la apenas a partir de conhecimentos técnicos. Surge, aí, a filosofia da tecnologia, que segundo Feenberg é a autoconsciência dessa sociedade, capaz de refletir sobre a modernidade racional. O mesmo autor divide a filosofia da tecnologia em três ramos mediante os quais é possível pensar sobre ela: o instrumentalismo, o determinismo e o substantivismo, considerados os fundamentos da emergência de uma teoria crítica proposta pelo autor para se pensar sobre escolhas para a tecnologia. Feenberg (op.cit., p. 62) sustenta que “chegou o momento de estender a democracia também à tecnologia e, assim, tentar salvar os valores do Iluminismo que guiaram o progresso durante os últimos cem anos, sem ignorar a ameaça que tal progresso nos trouxe.”

Essa teoria percorre um caminho entre a resignação e a utopia, e busca analisar “[...] novas formas de opressão associadas com a sociedade moderna e sustenta que essas formas estão sujeitas a novos desafios.” (FEENBERG, 2012, p. 36) E, ao estabelecer relações com o instrumentalismo e o substantivismo, “[...] concorda com o instrumentalismo que a tecnologia é controlável em algum sentido, também concorda com o substantivismo que a tecnologia está carregada de valores.” (FEENBERG, 2010, p. 62) Para o autor, parece ser incoerente essa relação, pois de acordo

com a teoria crítica da tecnologia os valores integrados à mesma são específicos da sociedade e não são representados por abstrações como a eficiência e o controle. Feenberg (op.cit., p. 63) sustenta que “na teoria crítica a tecnologia não é vista como ferramenta, mas como estrutura para estilos de vida.” O autor entende que a democratização deve se estender à tecnologia, de modo que os sujeitos possam fazer suas escolhas diante dela, situando-se em um nível maior que o instrumental.

A partir de tais problematizações desenvolvidas por Feenberg percebe-se que o autor entende a tecnologia como uma construção social, e, sendo assim, é mediada pelas contradições da realidade, sofrendo a intervenção das dimensões políticas, culturais e econômicas em sua construção e desenvolvimento. E quando o autor sugere uma teoria crítica da tecnologia, procura superar correntes da filosofia que a entendem a partir de problematizações instrumentalistas, deterministas e substantivistas da tecnologia.

Pinto (2005) faz uma vasta discussão sobre o conceito de tecnologia dizendo que é preciso refletir sobre concepções que podem ser consideradas ingênuas e superá-las a partir de uma consciência crítica. Dissertando sobre essas concepções ingênuas de tecnologia dos próprios trabalhadores técnicos, afirma que a consciência que representam, embora reflita interesses objetivos, difere pelo fato de que estes são individuais ou de restritos grupos sociais, e não da maioria da sociedade. Ainda segundo esse autor, uma consciência crítica sobre a verdadeira teoria da técnica não será desenvolvida pelo empenho independente ou unilateral de pensadores da sociedade; terá de ser uma forma de apreensão da realidade resultante, igualmente, da reflexão dos próprios técnicos, quando as condições sociais lhes permitirem a liberdade de terem acesso a uma percepção do mundo de que agora, em geral, não dispõem. (id.ib.)

Na perspectiva do filósofo brasileiro, as tecnologias são introduzidas na cultura das sociedades e supervalorizadas pelas nações desenvolvidas, e seus desenvolvedores – aqueles que criam novos produtos tecnológicos – são também produtores de ideias e conceitos vazados nos interesses políticos e econômicos dessas nações. Avalia que em nações subdesenvolvidas esses conceitos são incorporados como algo inédito, nunca antes realizado, sob o argumento de que essas tecnologias trarão benefícios à sociedade. Essa incorporação de conceitos faz com que as nações desenvolvidas con-

tinuem exercendo seu poder e domínio sobre as demais, as subdesenvolvidas.⁴ (PINTO, 2005)

Adentrando ao conceito de tecnologia proposto por Pinto (2005), constata-se a existência de quatro significados principais: a) tecnologia como teoria, ciência, estudo e discussão da técnica; b) tecnologia equivalente à técnica; c) tecnologia entendida como o conjunto de todas as técnicas de uma sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento; d) tecnologia como ideologia.

Em relação ao primeiro item – tecnologia como teoria, ciência, estudo e discussão da técnica –, esta é entendida pelo autor como a classificação necessária para se entender as demais classificações. O estudo e discussão da técnica abrangem também, segundo o autor, “as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa.” (op.cit., p. 219)

Já o segundo item – tecnologia equivalente à técnica – traduziria, para o autor, o significado mais popular da palavra: no discurso habitual, as duas palavras são usadas de maneira recorrente para expressar tanto uma quanto a outra, revelando a possível confusão, no julgamento de problemas filosóficos e sociológicos, gerada por essa equivalência de significados. Essa equiparação dos termos, no entanto, não ocorre por acaso. A utilização da terminologia tecnologia, conforme justifica Pinto (2005), engrandece a atividade técnica e estabelece conexões com as ideologias de interesse dos grupos ou nações dominantes. No terceiro item – tecnologia como conjunto de todas as técnicas de uma sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento –, o entendimento é de que o termo está estreitamente ligado à significação anterior: a tecnologia equivalente à técnica, e quando se faz a comparação da evolução da técnica em cada época histórica se está fazendo referência ao terceiro significado de tecnologia.

Ao último item – tecnologia como ideologia –, o autor dedicou especial atenção. Segundo ele, o homem trabalhador, ao alienar-se, não se percebe agente transformador da sociedade. O conceito de tecnologia está em constante construção, e o homem, muitas vezes, olha para o produto da técnica e não se sente capaz de fazê-lo, não percebe a capacidade que tem para a construção de tal feito e/ou de capacitar-se para tal. O desenvolvimento tecnológico que a serviço do capitalismo precisa produzir mais e rapidamente, cria um mecanismo que impede o homem de pensar criticamente. Cada vez

mais o homem trabalhador acaba realizando uma parte ínfima da produção, fazendo com que aquele que a produziu (o próprio homem) não compreenda o produto final de sua produção e acabe por endeusa-la.

3 Literacia Digital Crítica

Costuma-se referir o tempo atual como de grande ampliação do acesso a informações, porém, de pouca reflexão sobre o que se lê. Contraditoriamente, cada vez mais se percebe a importância da leitura e da escrita e da necessidade de compreensão do que é lido, partindo-se do pressuposto de que não se trata apenas de desenvolver habilidades e competências, mas do entendimento de uma linguagem digital baseada numa formação humana mais crítica sobre sua realidade.

A literacia digital crítica envolve atitude analítica, reflexiva e avaliativa das informações que o sujeito obtém por meio das TDIC. Diante disso, Buckingham (2010) esclarece que o objetivo da literacia digital desenvolvida no contexto escolar não é inicialmente o de desenvolver habilidades técnicas, mas, sim, estimular uma compreensão mais global de como as tecnologias funcionam e de promover formas de reflexão sobre seus usos. E complementa: “[...] a educação midiática contesta o uso instrumental da tecnologia como auxílio pedagógico transparente ou neutro.” (op.cit., p. 52)

Como já exposto por Pinto (2005), ideologias são utilizadas para ocultar as contradições sociais e a dominação existente. Expressas de várias formas e linguagens, inclusive por meio das TDIC, têm como único objetivo manter a posição daqueles que detêm o poder. O consumismo, por exemplo, por meio do lucro que produz, alimenta o sistema capitalista, constituindo nada mais do que uma ideologia que influencia o homem na compra de produtos que, na maioria das vezes, estão para além da real necessidade humana, conforme as ideias de Marcuse (1973). Assim sendo, precisa-se de uma educação crítica e reflexiva que faça os estudantes perceberem o quê e quem está manipulando suas ações, seja no mundo real seja no virtual, este como um reflexo do outro. Para que essa formação ocorra, é preciso que também os professores se apropriem do uso das TDIC, pois os estudantes, apesar das diferenças socioeconômicas,

[...] já estão vivendo, direta ou indiretamente, o contexto da cultura digital. Estamos num processo que, a cada ano, mais e mais pessoas conseguem acesso, seja via centros públicos, residências ou agora mais ainda via celulares pessoais, e, uma vez tendo acesso, os jovens rapidamente se inserem nos processos participativos online. (BONILLA; PRETTO, 2015, p. 511)

Considerando as TDIC como fonte de informação, comunicação e produção, torna-se fundamental formar cidadãos que se posicionem diante das tecnologias digitais, sujeitos que sejam letrados criticamente nesse contexto digital. Para isso, é necessário compreender que existem forças econômicas e políticas que modelam as TDIC (GURAK, 2001 apud BUCKINGHAM, 2007). Para que o sujeito seja qualificado quanto ao seu letramento digital crítico foram elaboradas três categorias que representam uma síntese das ideias que melhor caracterizam esse estado de apropriação, por meio de um mapa conceitual que expõe graficamente as categorias propostas (Vide Figura 1).

Apresentam-se, a seguir, as categorias de análise propostas e exemplifica-se como se pode desenvolver, a partir delas, uma literacia digital crítica.

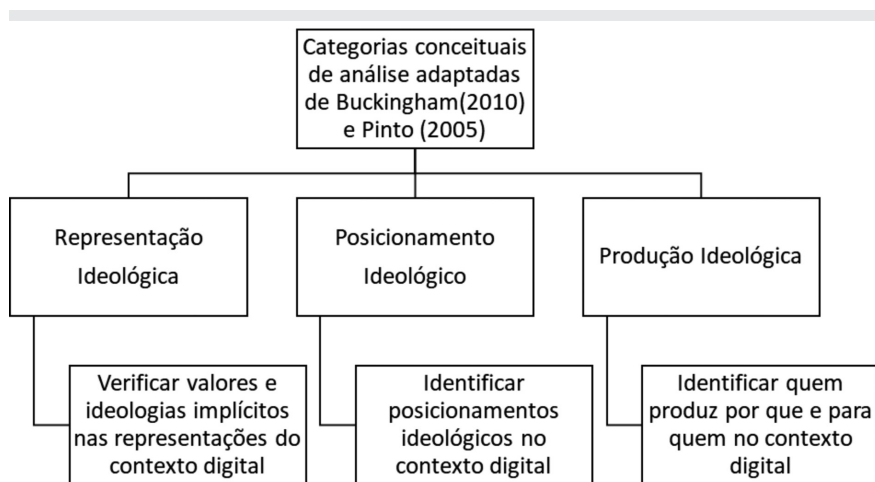


Figura 1: Literacia Digital Crítica segundo objetivos, por categorias de análise

Fonte: Elaborado pelas autoras

Denominou-se a primeira categoria como Representação Ideológica, cujo objetivo é verificar valores e ideologias implícitos nas representações selecionadas da realidade no contexto digital. Pinto (2005, p. 320) rejeita uma visão neutra da tecnologia e fala sobre a ideologização desta, dizendo que “[...] uma tal compreensão teórica da essência e do papel da tecnologia na constituição do ser humano e no desenvolvimento de uma sociedade nacional terá de provir um produto ideológico carregado de nefastas intenções [...]; e complementa: “[...] toda tecnologia, contendo necessariamente o sentido, já indicado, de logos da técnica, transporta inevitavelmente um conteúdo ideológico.” Para esse autor, a ideologização ocorre, por exemplo, quando os países desenvolvidos utilizam conceitos como ‘Era ou Civilização tecnológicas’, ‘Sociedade da Informação’ ou ‘Sociedade do Conhecimento’ para dizer que o momento atual é o mais desenvolvido tecnologicamente e que essa tecnologia está disponível a todos (ricos e pobres), da mesma maneira. Pinto (op.cit., p. 43) discorre sobre como os países desenvolvidos impõem suas ideologias e a sociedade as incorpora sem perceber:

[...] é preciso empregar todos os meios para fazê-las acreditar – e seus expoentes letrados nativos se apressarão sem dúvida em proclamá-lo - que participam em pé de igualdade da mesma “civilização tecnológica” que os “grandes”, na verdade os atuais “deuses”, criaram e bondosamente estendem a ricos e pobres sem distinção. Divulgando este raciocínio anestesiante esperam os arautos das potências regentes fazer crer que toda humanidade sob sua proteção goza uniformemente dos favores da civilização tecnológica, o que significa tornar não apenas imoral e sacrílega a rebelião contra elas, mas ainda converter a pretensão de autonomia política e econômica das massas da nação pobre em um gesto estúpido.

As nações ou grupos economicamente desenvolvidos e mais privilegiados beneficiam-se com a difusão dessas ideias entre as demais classes sociais, principalmente a população mais pobre. Para tentar esconder ainda mais as evidências de dominação “busca-se incutir na mentalidade das nações periféricas a crença de que esse é o mecanismo natural e inevitável

do progresso, a forma de que, para os homens e as nações, se reveste a lei biológica da seleção dos mais fortes.” (id.ib.) Apropriando-se dessas concepções, os sujeitos das nações subdesenvolvidas acreditam ser um processo natural, dado que existe e sempre existirá o mais rico e o mais pobre, o trabalhador e o patrão. Com essa argumentação, “as nações poderosas encontram motivos para se exaltarem a si próprias e elevar ao plano da ideologia, sob o conceito de era tecnológica, a situação real de que desfrutam.” (op.cit., p. 44)

Tal como afirma Nosella (1978), as mensagens ideológicas são divulgadas por diferentes meios e transmitem valores que não correspondem às necessidades e aos interesses dos menos favorecidos da sociedade, a classe trabalhadora. Segundo essa autora, ainda na década de 1970, os livros didáticos se destacam na veiculação da ideologia da classe dominante. Hoje, certamente, incluiriam as mídias digitais, especificamente a internet, como um dos meios de veiculação. Tais imagens e vídeos, nos quais não se percebe a ideologia subjacente a essas expressões na realidade no contexto digital, são aparentemente neutros, mas estão totalmente saturados de conteúdos ideológicos, nos seus pequenos detalhes, servindo como meios de transmissão e inculcação da ideologia dominante.

A ideologia dominante tem a função de esconder os objetivos reais da exploração e discriminação, objetivando manter crenças, valores, concepções da realidade que ajudem a classe dominante a manter seu poder sobre os demais. Entendendo-se com igual participação na vida social, econômica e política, os menos favorecidos da sociedade capitalista são alienados por meio das ideologias, na medida em que ela ocultam as contradições existentes na realidade.

No momento atual, em que as TDIC fazem parte do cotidiano, a internet “tem se prestado muito a divulgar a ideologia dominante, entretanto, contraditoriamente, também possui suas potencialidades revolucionárias.” (SOARES; GURGEL, 2011, p. 9) Os mesmos autores dizem que a informação, “[...] ainda que disfarçada, filtrada e controlada, circula em volume muito mais significativo do que em qualquer outro período da história. Registros públicos e mais um amplo espectro de dados estão disponíveis on-line, podendo ser acessados por qualquer pessoa a qualquer tempo.” (id.ib.) Entende-se a contradição estabelecida na relação do homem com a internet, e, se por um lado o homem pode se alienar diante

das informações denominadas de ideológicas e falsas, também pode, em consequência da apropriação de uma literacia digital crítica, ser capaz de refletir, analisar, classificar e criticar uma informação falsa.

A próxima categoria de análise, denominada Posicionamento Ideológico, procura identificar, no contexto digital, diferentes sentidos e intencionalidades. Para que se identifiquem posicionamentos ideológicos, Vieira Pinto (op.cit., p. 226) fala sobre o desenvolvimento de uma consciência crítica:

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre porém apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados.

Uma consciência crítica perceberá que alguns conceitos “não passam de porta-vozes de interesses sociais bem desenvolvidos e, conforme era de se esperar, pertencentes às frações minoritárias, embora dominantes [...]” (op.cit., p. 226)

Busca-se, com essa categoria, compreender mecanismos específicos por intermédio dos quais as mídias digitais cumprem determinadas funções a favor de reproduzir ideias da classe dominante. Em prefácio ao livro *As belas mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos*”, de sua orientanda Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, que pesquisou conteúdos ideológicos nos livros didáticos, implícitos ou explícitos, assevera Saviani (1978, p. 9):

Se, nas sociedades organizadas sobre a base do modo de produção capitalista, as escolas desempenham primordialmente, embora não exclusivamente, a função de inculcação da ideologia dominante, então, nessas sociedades, o livro didático é introduzido nas escolas com a função precípua de veicular a ideologia dominante.

Entende-se que a forma de veiculação da informação se mantém nos livros didáticos e no contexto digital contemporâneo, ambos encobrendo

convicções, ideias, princípios e valores com o objetivo de disseminar essas concepções que servem aos interesses dos detentores do poder e consolidam o modo de produção existente. Dissertando sobre a contradição inerente à técnica, Vieira Pinto (2005, p. 209) evidencia que sua essência “[...] encontra-se na relação entre ela e o modo social da produção a que pertence.” Para tanto, o mesmo autor afirma que, ao ser criada, toda técnica procura satisfazer uma necessidade humana, em razão da submissão ao regime de produção vigente. Sendo assim, o objetivo da categoria proposta, posicionamento ideológico, é o de problematizar as intenções transmitidas aos sujeitos por meio de diferentes tipos de gêneros textuais.

Mesmo verificando e avaliando tais informações presentes em imagens e vídeos por meio da categoria representação e, nos distintos gêneros textuais em que se apresentam, investigando posicionamentos ideológicos, é necessário identificar: Quem está por trás dessas produções e a que fins e interesses servem sua disseminação? Por isso, a terceira categoria, denominada Produção Ideológica, é imprescindível para tais análises, pois propõe-se a identificar quem produz, por que e para quem no contexto digital. A partir das ideias problematizadoras de Pinto (2005), que falam da capacidade que o homem possui para projetar e produzir aquilo que lhe é necessário, por meio das técnicas⁵ e das relações que estabelece, o objetivo dessa categoria é identificar a autoria ou fonte das informações no contexto digital.

A ideologia também aparece na relação do homem com a técnica. Vieira Pinto (2005) diz que o homem trabalhador sabe que a técnica utilizada por ele tem como finalidade a produção de bens, porém, não se entende como único agente real de todo o processo. Isso ocorre em consequência da alienação que enfeitiça e “conduz a outra direção, à sublimação, à ideologização da técnica pelo progressivo desligamento de suas bases materiais.” (PINTO, 2005, p. 290) Pelo processo de alienação, o homem, o trabalhador ou o técnico esquece que é o autor da máquina, que essa produção é resultado de suas finalidades interiores e que foi realizada mediante suas ideias. Ao contrário, pensa que deve “deixar-se possuir pela tecnologia, porque só assim poderá adquirir um nome e uma essência humana, a de ‘técnica.’” (op.cit., p. 291) Reconhece-se essa capacidade produtora do homem similarmente na produção de informação no contexto digital. Nesse espaço, especialmente o da internet, o homem produz *sites*,

escreve em *blogs*, participa das redes sociais, emitindo opiniões ou as reproduzindo, muitas vezes sem qualquer pesquisa ou análise crítica.

Em um rápido navegar pela Internet é possível acessar tanto os sites governamentais quanto os das organizações não-governamentais (ONGs), os produzidos por movimentos sociais, os dos segmentos socialmente discriminados, aqueles especializados em política, etc. E o espectro ideológico varia da direita à esquerda, passando por *sites* fascistas e racistas às organizações de extrema-esquerda. (SOARES; GURGEL, 2011, p. 5-6)

Diante das mais diversas informações divulgadas, é preciso que todas as pessoas, principalmente crianças e jovens, desenvolvam as qualificações necessárias para uma literacia digital crítica, de modo a interferir de maneira reflexiva e crítica. Assim se poderá construir e constituir uma cidadania digital que permita identificar as formas de manipulação das informações, suas origens, fontes e intencionalidades.

4 Conclusão

Neste estudo, os textos acadêmicos estudados abordaram a necessidade de os sujeitos desenvolverem competências e habilidades para o uso das tecnologias digitais como selecionar, avaliar e interpretar a informação e transformar essa informação em conhecimento. Porém, compreende-se que é imprescindível ao sujeito não apenas essas habilidades e competências, mas a apropriação de conhecimentos prévios para agir criticamente frente às informações mediadas por essas tecnologias. Esses conhecimentos foram estabelecidos, neste estudo, por meio de três categorias de análise, com objetivo de responder à seguinte questão norteadora: Quais conhecimentos podem contribuir para uma literacia digital crítica?

Na perspectiva crítica que aqui adotamos, as variadas formas de expressão da informação na internet (vídeos, imagens, textos etc.) necessitam ser interpretadas na sua intencionalidade e posicionamento ideológicos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência que perceba as relações de poder que se estabelecem nos meios digitais na

atualidade. Sendo um letrado digital crítico, o sujeito terá condições de elaborar juízos (questionar, argumentar, significar) e verificar a veracidade das informações, dessa forma construindo criticamente seu ponto de vista, pensando sobre as implicações para seu cotidiano e a vida em sociedade. Apropriando-se dos conhecimentos que pressupõem uma literacia digital crítica, esse sujeito poderá fazer análises tanto do contexto digital quanto do contexto real, produzindo outros sentidos nesse movimento de apropriação.

Em relação ao ambiente digital, pretende-se que o sujeito que se apropriou de uma literacia digital crítica possa confrontar diferentes perspectivas e compreender discursos diversos, identificando os interesses associados a eles. A ideia de uma literacia digital que, além de desenvolver capacidades e habilidades de leitura, funcionais ou não, seja crítica e possa ser desenvolvida nos diferentes contextos educativos, formais ou não formais. Mesmo não apresentando, aqui, possibilidades de trabalho especificamente no ambiente escolar, entende-se que as categorias de análise sugeridas podem ser utilizadas pelos professores na promoção de uma literacia digital crítica no seu contexto individual e/ou no contexto de formação dos estudantes, a fim de trabalhar o desenvolvimento de uma consciência crítica, preparando-os para verificar que existem representações e posicionamentos explícitos e, muitas vezes, implícitos no meio digital, e compreendendo a existência de ideologias que justificam interesses culturalmente e politicamente difundidos.

Compreendeu-se, por esta pesquisa, que há conhecimentos que pressupõem essa análise crítica da realidade, tanto a virtual quanto a objetiva, e sugeriram-se categorias propositivas de análise sobre o meio digital, discorrendo-se sobre tais apropriações necessárias para qualificar um sujeito como letrado crítico.

Para a estruturação dessas categorias de análise denominadas: Representação Ideológica, Posicionamento Ideológico e Produção Ideológica, buscou-se, nas bem elaboradas análises sobre tecnologia, a conceituação de Pinto (2005). E também foram incluídas, na análise, as problematizações de David Buckingham (2007, 2010) sobre a necessidade do sujeito – criança, jovem, adulto – de questionar e refletir tanto na posição de consumidor das informações disponíveis por meio das TDIC – interpretando, fazendo julgamentos sobre o que lê, assiste e ouve – quanto na

posição de produtor nas redes sociais: escrevendo em blogs, criando vídeos, expressando seus pontos de vista.

Finalizando, constata-se que as categorias conceituais de análise conduzem a vários questionamentos no que respeita às relações com as TDIC, por exemplo, sobre qual a fonte da informação, qual o interesse de quem a produziu, quais as concepções, valores, ideias e modos de ver o mundo imersos nessa informação. E, finalmente, como transformar tais reflexões em conhecimento, levando-o para a prática social.

Entende-se que a temática da Literacia Digital Crítica é vasta e suscita continuidade e aprofundamento teórico, não sendo possível esgotar todo o campo de investigação neste estudo.

Notas

- 1 Disciplina do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.
- 2 Grupo de Pesquisa CNPq coordenado pela Professora Dra. Graziela Fatima Giacomazzo.
- 3 Álvaro Vieira Pinto (1909-1987). Esse filósofo estudou profundamente o conceito de tecnologia e escreveu sobre o mesmo, terminando a segunda revisão das 1.410 laudas da obra organizada em dois volumes, em 1973. Porém, apenas após a sua morte seu livro pode ser publicado, no ano de 2005. Na obra *O conceito de tecnologia* o autor reflete, de maneira abrangente, sobre o tema, pautando-se no pensar dialético e na transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica em relação à técnica e à tecnologia.
- 4 Em texto introdutório ao livro *O conceito de tecnologia* (2005), de Pinto, Freitas afirma que esse autor utilizava, em seus escritos, o conceito centro-periferia ao se referir, respectivamente, aos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Para Freitas (2005, p. 4), no entendimento de tecnologia desse autor “o centro capturava um dos significados da tecnologia e ideologicamente o proclamava como universal, reservando ao mundo da periferia a condição de ‘paciente receptor’ das inovações técnicas quando, na verdade, já se prenunciava uma ‘fase histórica’ na qual era possível atuar como ‘agente propulsor’ do próprio desenvolvimento.”
- 5 Sobre técnica e tecnologia e suas relações postula o autor: “Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializando em instrumentos e máquinas, e entregues a transmissão cultural, compreende-se tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada de tecnologia.” (PINTO, 2005, p. 221)

Referências

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETO, Nelson de Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/36433/31292>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.35, n.3, 2010. p.37-58. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 20 maio de 2015.

_____. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*. v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <http://te831us.wiki.educ.msu.edu/file/view/Buckingham.DigitalLiteracy.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era das TIC. *DELTA*. São Paulo, vol.25 no.1, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001. Acesso em 20 out. 2015.

FARIA, Paulo; RAMOS, Altina; FARIA, Ádila. De que falamos quando falamos em literacia digital? Um estudo exploratório baseado em revisão sistemática de literatura. In: ATAS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 2012. *Atas ...* Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/270.pdf>>. Acesso em: 10 jun. de 2015.

FARR, Arnold L. Occupy Technology: uma leitura marcuseana da relação entre tecnologia e o potencial para mudança social. In: PUCCI, Bruno; FRANCO, Renato; GOMES, Luiz Roberto. *Teoria Crítica na era digital: desafios*. EUA: University of Kentucky, 2014.

FEENBERG, Andrew. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. In: NEDER, Ricardo T. (Org.). Andrew Fenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável. CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS. Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. V. 1, n. 3, 2010. p. 253-258

_____. O que é a filosofia da tecnologia. In: NEDER, Ricardo T. (Org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável. CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS. Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. V. 1, n. 3, 2010. p. 49-66.

_____. *Transformar la tecnología: una nueva visita a la teoría crítica*. Tradução de Ana María Vara, Claudio Daniel Alfaraz, Fernando Tula Molina, Héctor Gustavo Giuliano. red. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. O conceito de tecnologia: O quarto quadrante do círculo de Álvaro Vieira Pinto. In: PINTO, Álvaro Vieira. *O Conceito de tecnologia*. v. 1. p. 1-25. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

GURAK, Laura J. Cyberliteracy: navegar na Internet com a consciência. New Haven: Yale University Press, 2001. In: BUCKINGHAM, David. Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, v.2, n. 1, 2007. Disponível em: <http://te831us.wiki.educ.msu.edu/file/view/Buckingham.DigitalLiteracy.pdf>. Acesso em: 23 jan. de 2017.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *Scientiae Zudia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007.

LOUREIRO, Ana; ROCHA, Dina. Literacia digital e Literacia da Informação – competências de uma era digital. II CONGRESSO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, Lisboa, 2012. Atas. Disponível em: < <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/376.pdf>> Acesso em: 13 jul. 2015.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARTI, Myrna Carolina; D'AGOSTINO, Marcelo José; CABO, Jorge Veiga de; SANZ-VALERO, Javier. Alfabetización Digital: un peldaño hacia la Sociedad de La Información. *Med Segur Trab*. Madri, Espanha, v. 210, p. 11-15, 2008. Disponível em http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So465-546X2008001100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2015

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1978. 200 p.

ROBERTO, Magda S.; FIDALGO, António; BUCKINGHAM, David. *De que falamos quando falamos de infoexclusão e literacia digital?* Perspetivas dos nativos digitais. Lisboa, v. 9, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542015000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Moraes, 1978. p. 9 e p. 10.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a. 128p.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

SOARES, Danielle de Queiroz; GURGEL, Wildoberto Batista. Ideologias e Consciência possível na era da informação: reflexões sobre a possibilidade de emancipação na contemporaneidade. V JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS – ESTADO, DESENVOLVIMENTO E CRISE DO CAPITAL. *Anais ...* Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/cdvjornada/jornada_eixo_2011/mundializacao_blocos_economicos_estado_nacionais_e_politicas_publicas/ideologias_e_consciencia_possivel_na_era_da_informacao.pdf. Acesso em: 06 fev. 2017.

UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes. 2004. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

Recebido em 10 maio 2017 / Aprovado em 14 jun. 2017

Para referenciar este texto

OLIVEIRA, M. M.; GIACOMAZZO, G. F. Educação e cidadania: perspectivas da literacia digital crítica. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 153-174. maio/ago. 2017.

EDUCAÇÃO EM VALORES E PROMOÇÃO DA SAÚDE: UM ESTUDO QUANTITATIVO SOBRE O USO DE TÉCNICAS PSICOTERAPÊUTICAS COM RECURSO À IMAGINAÇÃO

EDUCATION IN VALUES AND HEALTH PROMOTION:
A QUANTITATIVE STUDY ON THE USE OF PSYCHOTHERAPEUTIC
TECHNIQUES USING GUIDED IMAGINATION

Paula Alves Molarinho

Psicóloga Educacional. Doutoranda na Faculdade de Medicina de Lisboa, Portugal.
pluisao7@gmail.com

Mário Pinto Simões

Professor da Faculdade de Medicina de Lisboa, Portugal.
pluisao7@gmail.com

Luis Miguel Vicente Afonso Neto

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
pluisao7@gmail.com

RESUMO: As famílias desestruturadas têm vindo a aumentar e, consequentemente, também o insucesso escolar entre jovens adolescentes oriundos dessas famílias, que apresentam cada vez mais perturbações psicológicas de difícil controlo. Neste estudo, de carácter essencialmente quantitativo, salientamos a perda de qualidade de vida desses jovens e as condutas de risco. Esta investigação permitiu realizar uma intervenção na escola por meio de técnicas de relaxamento aplicadas por Simões (2003, 2013) e associadas aos conteúdos da psicologia positiva aplicados por Neto e Marujo (2004, 2007, 2011), que incluem técnicas guiadas de meditação já aplicadas na área da saúde. Na sequência das investigações sobre a representação dos professores acerca do papel dos pais na escola (FARIA; PEDRO, 1995) e, mais tarde, sobre a representação dos EE (encarregados de educação) sobre a identidade docente (FARIA; TAVARES, 2011) pôde concluir-se que ambos têm funções específicas e um importante papel no processo educativo. Na sequência destes estudos, questionámos o interesse dos EE e dos professores (intervenientes educativos) sobre quais os valores que consideram mais importantes para desenvolver na escola com os filhos/ alunos e que poderão estar diretamente associados aos seus comportamentos. Para o efeito, aplicámos a ambos um inquérito apreciativo (do âmbito da psicologia positiva), tal como usado por Marujo, Neto, Caetano e Rivero (2007), o que permitiu apurar a sua seleção sobre os valores mais importantes a aplicar aos jovens que, consequentemente, poderão vir a ter condutas mais equilibradas/ melhor aprendizagem. Os valores apurados parecem diretamente associados às forças de carácter designadas por Seligman e Peterson (2004) no âmbito da psicologia positiva. Esta auscultação da

opinião dos agentes educativos permitiu realizar a *base-line* para a construção da escala visual analógica que mediu a evolução dos alunos ao longo da intervenção. Os resultados apontam para diferenças significativas, ao longo do tempo, nos grupos nos quais foi realizada a intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Adolescentes. Inquérito Appreciatio. Prevenção. Psicologia Positiva. Valores em Ação.

ABSTRACT: The unstructured families have been increasing and, consequently, also the school failure in young adolescents from these families. These present more and more psychological disorders of difficult control. In this study we highlight the loss of quality of life of these young people and risk departments. This essentially quantitative research allowed perform an intervention in the school through relaxation techniques applied by Simões (2003, 2013) and associated to the contents of positive psychology and used by Neto and Marujo (2004, 2011). These include guided meditation techniques already applied in the health area. From research about the representation of teachers and the role of parents in the school (Faria; Pedro, 1995), and later on the representation of parents on teachers' identity (Faria; Tavares, 2011), It can be concluded that both have specific roles and an important mission in the educational process. Following these studies, we questioned the interest of parents and teachers (educational stakeholders) about which values they consider most important to develop in school with their children and that may be directly associated with their departments. For this purpose, we applied an appreciative survey (from the scope of positive psychology), as used by Marujo; Neto; Caetano e Rivero (2007), which allowed us to determine the most important values to be applied to young people, more balanced departments and better learning. The calculated values seem directly associated with the forces of character designated by Seligman & Peterson (2004) in the scope of positive psychology. This auscultation of the opinion of the educational agents allowed the realization of the "base-line" for the construction of the visual analogue scale that measured the evolution of the students throughout the intervention. The results point to significant differences, over time, in the groups where the intervention was performed.

KEY WORDS: Adolescents. Appreciative Inquiry. Prevention. Positive Psychology. Values in Action.

Introdução

O aumento de jovens com conduta de violência escolar tem vindo a preocupar os agentes educativos (escola, família) e profissionais de saúde. A partir da pesquisa realizada, que pensamos poder ser uma referência, pretende-se introduzir no processo educativo técnicas psicoterapêuticas de grupo que facilitem o desenvolvimento individual e relacional do estudante e possam contribuir para a melhoria das aprendizagens. O nosso objetivo é implementar valores de cidadania que favoreçam a inteligência

emocional, promovam relações interpessoais saudáveis, previnam o aparecimento de condutas agressivas e facilitem as aprendizagens. Nesse sentido, a nossa questão de investigação direciona-se às mudanças comportamentais dos jovens adolescentes a partir da apropriação de um conjunto de valores educativos de caráter ético-moral, estético, intelectual, emocional e relacional. Poderemos enunciar essa questão do seguinte modo: Que interferência tem uma educação em valores na alteração de comportamentos dos adolescentes?

Do ponto de vista metodológico, a abordagem foi, essencialmente, quantitativa, com o recurso a um questionário padronizado, embora tendo também uma dimensão qualitativa. O estudo empírico foi constituído por duas dimensões: uma exploratória e outra de campo, esta última de carácter interventivo. Recorremos aos estudos de caráter quase-experimental, muito utilizados no âmbito da Psicologia e da Educação, com um grupo experimental e um grupo de controlo.

Os encarregados de educação (EE) participaram nesta investigação pois o seu papel no processo educativo e na relação com a escola é imprescindível. O conhecimento próximo dos seus educandos é fundamental para perceber as melhores estratégias a adotar na educação deles. Uma perceção favorável da escola e do ambiente escolar contribui para a melhoria das aprendizagens e para atitudes confiantes em relação à escola e às suas funções educativas. Os pais constroem a sua perceção positiva sobre os desempenhos dos seus educandos a partir dos diferentes indícios da vida escolar (Allen; Fraser, 2002). Segundo Tavares (2013), a família é o fundamento para a construção de uma personalidade socio afetiva equilibrada no jovem, e a escola nunca suprirá a ausência da família na educação. Por outro lado, o mesmo autor salienta que os professores funcionam de acordo com uma lógica excludente e que há a necessidade de se criar uma realidade de interação cultural e de solidariedade dialética na educação, num panorama de multiculturalidade, promovendo valores de liberdade, solidariedade, respeito pelo outro, criatividade, espírito crítico, autoestima. Nessa direção, Freire (1970) referiu-se à importância de uma “educação libertadora” fundamentada na reflexão e na criatividade.

Para Roldão (1998), o professor tradicional trabalhava para um grupo homogêneo de alunos, o que não acontece atualmente. Refere que a escola necessita de uma gestão curricular geradora de novas culturas edu-

cativas (1997) e de novas competências para um futuro desenvolvimento pessoal e profissional. Num novo paradigma escolar deverá estimular-se o interesse dos alunos na superação de uma pedagogia de carácter “bancário” e recorrer a estratégias pedagógicas distintas que tenham em consideração a diversidade cultural e de saberes que existe nos cenários educativos. (CORTESÃO, 2000)

As estratégias educativas, fundamentadas num novo modelo pedagógico, deverão ter como horizonte uma formação ampla na problemática dos valores, também ela com grande amplitude. Os valores de respeito pelo outro, pelas diferenças culturais, opções religiosas e orientações sexuais deverão, num permanente diálogo com os educandos, constituir dimensões fundamentais das aprendizagens. Em sociedades complexas, globalizadas, permeáveis a mudanças céleres, a educação só pode reger-se pelo princípio da complexidade, e não por determinismos ultrapassados.

Partindo dos pressupostos enunciados, consideramos essencial implicar na investigação os agentes educativos com mais responsabilidade no processo educativo dos adolescentes (pais e professores). Com esta investigação, pretende-se introduzir uma nova cultura e a aquisição de conhecimento por meio de novas técnicas aplicadas aos alunos, procurando modificar comportamentos de risco previamente identificados nos jovens, que estarão associados aos valores propostos pelos pais e pelos professores, que os irão avaliar. O objetivo é, pois, analisar a mudança de comportamentos associados à aquisição de valores do âmbito da psicologia positiva (LOPEZ; SNYDER, 2007). A fundamentação teórica baseia-se, essencialmente, nos princípios da psicologia positiva que desenvolveremos no próximo item.

Fundamentação teórica

A Psicologia Positiva

A psicologia positiva, para além dos seus princípios teóricos e esquemas conceptuais próprios, é constituída por um conjunto de técnicas terapêuticas que têm em vista ultrapassar perturbações psicológicas e situações bem diagnosticadas, associadas a depressões, fobias e outras, que surgem

diariamente na vivência do indivíduo. O surgimento dessa área, associada em e fundamentada nos estudos realizados, revela a importância de prevenir perturbações e situações-limite que geram um sofrimento desnecessário e pouco saudável, procurando o bem-estar pessoal e social e facilitando o desenvolvimento saudável. Neto e Marujo (2004), numa visão positiva da educação, referem a importância de implementar novas estratégias para desenvolver o conceito de mudança por intermédio do incentivo à criatividade. Referem-se a formas de desenvolver apreciações positivas por parte do indivíduo, numa conceção valorativa, prevenindo-se o embate das contrariedades que surgem na vida diária e fomentando a resiliência e a construção da esperança. O bem-estar no ser humano permite adquirir um maior equilíbrio psicológico e afetivo. Segundo os mesmos autores (2011), as dinâmicas do âmbito da psicologia positiva facilitam também o desenvolvimento e a integração social e familiar. Goleman (2003) salienta que é possível prevenir os impulsos de agressividade promovendo pensamentos positivos em relação à vida, ao mundo, à escola e à família que impeçam sentimentos de mal-estar.

Em 2004, numa investigação levada a cabo ao longo de três anos, Seligman e Peterson definiram e classificaram uma ferramenta científica, medida em intervenções práticas e experimentais, que se refere à valorização das forças de carácter (Quadro 1). Estas são descritas como facilitadoras do bem-estar humano, destacando-se vinte e quatro que se revelaram as de maior significado. Nesse contexto, percebendo-se quais as mais importantes para cada indivíduo, essas forças serão um suporte de felicidade pessoal e social e de alteração de comportamentos.

Sabedoria	Coragem	Humanidade	Justiça	Temperança	Transcendência
Criatividade	Bravura	Amor	Cidadania	Perdão	Beleza
Curiosidade	Persistência	Bondade	Igualdade	Humildade	Gratidão
Pensamento crítico	Honestidade	Atitude Social	Liderança	Prudência	Otimismo
Aprendizagem	Entusiasmo			Autocontrolo	Humor
Perspetiva					Espiritualidade

Quadro 1: Values in Action (SELIGMAN, M.; PETERSON, C., 2004)

Nesta investigação, seleccionámos os intervenientes educativos para decidir acerca dos valores mais importantes a adquirir pelos jovens. Procurámos ir ao encontro de investigações já realizadas em várias sociedades e em diferentes contextos associadas às forças de carácter na vivência humana e que abrangem as diferentes vertentes: cognitiva, emocional e relacional, características da especificidade de cada indivíduo. Peterson e Park (2009) referem que a valorização moral do indivíduo constitui a base das forças de carácter. Estas referem-se ao conjunto de traços positivos desenvolvidos, favoráveis a uma postura de cidadania resiliente.

Um método de adaptação promotor de uma cidadania resiliente

No que se refere à eficácia das intervenções psicoterapêuticas têm-se desenvolvido experiências, na área da imaginação guiada, como meio de prevenir emoções violentas desencadeadas antes da intervenção do pensamento reflexivo. A perceção consciente dos impulsos e das emoções permite controlá-las e transformá-las de modo construtivo por intermédio das potencialidades latentes no sujeito (Assagioli, 1982). A inteligência emocional refere-se à capacidade de ultrapassar as frustrações, controlando os impulsos, de modo a regular o seu estado de espírito, impedindo o desânimo. Goleman (2003) explica que a capacidade de impor um adiamento a um impulso por meio da distração permite adquirir melhores competências sociais e emocionais. A eficácia de técnicas psicoterapêuticas, com base em estímulos pictóricos, sonoros e tácteis, permite alterar o estado físico a partir da construção de uma estabilidade psicológica (ACHTERBERG, 1996). Erickson (apud ZEIG, 1995), psiquiatra e educador, utilizava contos, com o fim de transmitir valores morais com finalidades terapêuticas.

Todo esse processo altera a interpretação das situações vividas, melhorando a autoestima, criando esperança, incentivando a criatividade e aumentando a capacidade de resiliência. Essas técnicas permitem experimentar sentimentos positivos que, não anulando o carácter traumático das experiências, ajudam a ultrapassar novos obstáculos (SIMÕES, 2003). O autor refere-se a essas intervenções como sendo momentos reflexivos e de

descontração que identificam os problemas do indivíduo e percebem soluções. Contextualiza-se, desse modo, a informação interna integrando-a de uma forma diferente. Estimula-se a imaginação, como se o fenômeno acontecesse no momento, procurando transformar as percepções negativas em positivas. Dados da neurofisiologia (PINTO, 2012) comprovam que os estados modificados de consciência (EMC), induzidos por meio de técnicas psicoterapêuticas, intervêm nas áreas cerebrais e de associação que, habitualmente, não se encontram ativas.

Abordagem Metodológica

Objetivo

Propôs-se realizar um projeto que implicava um empenhamento coletivo e comunitário dos EE e dos professores em ambiente escolar.

O objetivo deste estudo, antes da intervenção com os alunos no estudo de campo, foi realizar a *base line* a aplicar, identificando a percepção dos intervenientes educativos (EE e professores) quanto à seleção dos valores mais importantes para os jovens adquirirem condutas mais equilibradas.

Tipo de estudo

Tratou-se de um estudo descritivo, que recorreu a uma pesquisa indireta e a uma análise qualitativa. Foi descritivo porque se limitou a recolher os dados sem os alterar; foi uma pesquisa indireta porque recorreu às percepções e testemunhos fornecidos pelos sujeitos inquiridos; foi uma análise qualitativa porque recorreu a uma breve análise de conteúdo do testemunho dos intervenientes educativos, expressos por palavras escritas no inquérito aplicado. (Quadro2)

Instrumento de avaliação

O Inquérito Apreciativo, do âmbito da psicologia positiva, é uma abordagem que engloba três vertentes: apela à memória dos nossos sucessos, do que funciona bem no momento presente, e numa perspetiva dinâmica como um novo paradigma que surge como estratégia para a mudança em alternativa à “resolução de problemas”. Essa área do conhe-

cimento engloba uma metodologia de práticas apreciativas (MARUJO; NETO; CAETANO; RIVIERO, 2007) que aborda questões positivas e a análise de sucessos. Visualizando um futuro otimista analisa-se a possibilidade de se criarem estratégias e de as pôr em prática. Surgiu a perspectiva de favorecer o clima emocional e relacional positivo orientado para gerar uma transformação nos indivíduos. Salienta-se especial atenção ao melhor do nosso passado e do nosso presente, para promover um imaginário coletivo positivo.

O Inquérito Apreciativo permite-nos consciencializar e valorizar a força e o potencial que há em cada sujeito e nos outros, conquistando a confiança de modo a permitir atingir momentos de sucesso. Consta de três perguntas abertas que discriminam os melhores momentos em situações de desempenho, especificam os tópicos mais relevantes no funcionamento e amplificam as vivências funcionalmente mais relevantes.

Professores / Encarregados de educação	
1	No que se refere aos alunos/educandos, quais os três melhores momentos/experiências que tiveram enquanto professores/EE?
2	Nos contextos da escola, da família e da sociedade, quais os valores/pontos fortes que facilitam um maior equilíbrio dos jovens e que poderão dinamizar resultados mais positivos?
3	Se tivermos a lanterna do Aladino, que três desejos pediríamos para fomentar atitudes de cidadania nos alunos e aumentar a sua inteligência emocional na escola, na família e na sociedade?

Quadro 2: Inquérito apreciativo aplicado aos professores e aos encarregados de educação

Fonte: investigadora.

População e amostra do estudo exploratório

A população foi constituída por oito docentes e quarenta EE de uma escola situada na margem sul do Tejo referente ao 2º ciclo de escolaridade. A mesma foi selecionada com base nas turmas selecionadas (por conveniência) para desenvolver esta investigação, sendo que os encarregados de educação e os professores se referiam às mesmas turmas.

Procedimentos e tratamento de dados

Foi garantida a confidencialidade dos testemunhos e explicado que se tratava da recolha de testemunhos, no âmbito de uma investigação científica, preservando-se, naturalmente, o anonimato e não utilizando os testemunhos para outros fins que não os relacionados com a investigação.

Os valores a serem modificados no sentido desejado pelos pais e professores foram objeto de tratamento e análise, por intermédio da análise de conteúdo das respostas dos inquiridos. Posteriormente, foi elaborada uma tabela (Tabela 1) para as quantificar, o que permitiu perceber, de forma mais clara, as tendências das respostas obtidas.

Tabela 1: Resultado da análise de conteúdo sumária de encarregados de educação e professores

Força de carácter/ valores	Encarregados Educação	%	Professores	%	Totais	
Amizade	104	32%	4	19%	108	30%
Cidadania	75	23%	5	33%	80	23%
Aprendizagem	54	16%	3	15%	57	16%
Comportamento	47	14%	6	11%	53	15%
Esperança	35	11%	9	22%	44	12%
Autenticidade	13	4%	0	0%	13	4%

Fonte: investigadora.

Análise dos resultados

No que se refere às respostas dos encarregados de educação podemos constatar que 32% se referem à amizade, 23% à cidadania, 16% à aprendizagem, 14% ao controle do comportamento, 11% à perspectiva de futuro/ esperança e 4% à coragem/autenticidade. (Tabela 1)

Na análise de conteúdo realizada sobre as respostas dos professores, que quantifica os valores selecionados, podemos constatar que 19% dos valores selecionados se referem à amizade, 33% à cidadania, 15% à aprendizagem, 11% ao controle do comportamento e 22% se referem à perspectiva de futuro/esperança. (Tabela 1)

Os valores apurados vão ao encontro das forças de caráter (Quadro 1) divulgadas em vários estudos que se expandiram pelo mundo inteiro.

Conclusões

Neste estudo exploratório, realizou-se a análise transversal dos testemunhos dos agentes educativos e foram selecionados os seguintes valores educativos/ forças de caráter (Quadro 1) que definiram as categorias a analisar no estudo de campo: Amizade, Cidadania, Aprendizagem, Comportamento, Esperança e Autenticidade. Comparando a análise de conteúdo das respostas de ambos os intervenientes educativos, podemos constatar que foram selecionados os mesmos valores educativos, exceto no que se refere à coragem/autenticidade, apenas referida nas respostas dos EE. Estes selecionaram, por maioria, a amizade e a cidadania (total de 55%), enquanto os professores selecionaram por maioria a cidadania e a perspectiva de futuro/ esperança (total de 55%).

Salientamos que todas as outras forças de caráter referidas nos *Values in Action* (Quadro 1) e definidas no âmbito da psicologia positiva não foram referidas. Os valores apurados constam no conceito de “Values in Action” (Quadro 1) divulgados em vários estudos (SELIGMAN; PETERSON, 2004) que se expandiram pelo mundo inteiro.

Estudo de Campo

Hipóteses

Para o estudo investigativo em questão, construímos duas hipóteses. Pretende-se testar se os mesmos valores se modificaram positivamente no final da intervenção para as duas hipóteses, podendo, neste caso, rejeitar-se as hipóteses nulas (H_0).

H1- A aplicação de técnicas psicoterapêuticas de imaginação guiada, com conteúdos da psicologia positiva, induz à aquisição de valores nos jovens;

H2- A aplicação de técnicas psicoterapêuticas de imaginação guiada com conteúdos da psicologia positiva, baseados em valores educativos, modifica os comportamentos dos jovens adolescentes.

Objetivos

O principal objetivo desta investigação foi a alteração de comportamentos previamente identificados nos jovens por meio da aquisição de valores. Os comportamentos foram associados aos valores propostos pelos EE e pelos professores. Propôs-se realizar a nível de escola uma intervenção, por intermédio de técnicas psicoterapêuticas de imaginação guiada e pela promoção de um empenhamento coletivo. Para a avaliação dos alunos, contámos com a participação dos agentes educativos, Encarregados de Educação (EE) e Professores.

Pretendeu-se analisar a mudança de comportamentos associados aos valores no âmbito da psicologia positiva. (SNYDER; LOPEZ, 2007)

Instrumentos de avaliação

Foi utilizado um inquérito com recurso a escalas visuais analógicas (EVA). As mesmas têm um valor entre 1 e 10, tendo sido colocada pelos avaliadores uma marca, por sua vez referente a uma medida. Nos extremos estão o 1 e o 10, respetivamente, mínimo e máximo, designados por uma palavra. Como exemplo, o valor “vitalidade”, em que o 1 corresponde ao qualificativo “apatia” e o 10 ao qualificativo “muito vital”.

Definição da amostra e critérios de inclusão

A amostra constou de 83 alunos do 6º ano de escolaridade, de ambos os sexos, com idades entre os 10 e os 11 anos que frequentavam uma Escola do 2º ciclo na Cova da Piedade, numa zona socialmente desfavorecida.

Quarenta e seis alunos foram sujeitos à intervenção (grupo experimental) e trinta e sete serviram de termo de comparação (grupo de con-

trol). Foram selecionados por idade e nível de educação. A seleção das turmas foi realizada por conveniência.

Procedimentos

Foi garantida a confidencialidade dos testemunhos e explicada a sua finalidade. Posteriormente, foi distribuído e assinado o consentimento livre e esclarecido, preservando-se as questões de natureza ética.

Foi explicado aos avaliadores quais os comportamentos associados aos valores selecionados no estudo exploratório. Os mesmos foram considerados para a construção das meditações guiadas a aplicar aos alunos, constando na EVA para a respetiva avaliação.

As técnicas utilizadas iniciaram-se com um processo de relaxamento (posição do “cocheiro”, do treino autógeno de Schultz de olhos fechados) acompanhado com música e posterior indução por meio de uma meditação guiada, estimulando a imaginação. As mesmas assemelham-se às já experienciadas no âmbito da psicologia e da psicoterapia na área da saúde mental (SIMÕES, 2013). As sessões foram realizadas no grupo experimental em duas turmas. As meditações basearam-se em histórias elaboradas pela autora com base em livros com conteúdos dirigidos para os objetivos propostos e relacionados com os valores selecionados. Cada valor foi trabalhado um a um em sessões distintas.

Tratamento estatístico

Na análise descritiva do tratamento estatístico, referente às categorias em estudo, foi realizado o teste *On Sample Test*, referente ao programa SPSS.

Para testar a diferença de médias de duas amostras independentes (e.g., Teste t), para conseguir um poder (probabilidade de rejeitar a hipótese nula quando ela é, de facto, falsa) de 80%, os grupos em comparação devem ter pelo menos 30 sujeitos (VAN VOORHIS; MORGAN, 2007). Foram utilizados os testes *t-student* e o nível de significância foi $p < 0,05$.

A escolha dos testes estatísticos utilizados na testagem das hipóteses deste estudo teve em conta os tipos de amostra em comparação (emparelhadas/relacionadas ou independentes), a escala de medida das variáveis (e.g., nominal, ordinal, intervalos, rácios), bem como as condições de aplicação específicas de cada técnica estatística. De acordo com a SPSS Inc. (2010), a aplicação do Teste t para duas amostras independentes requer que as observações sejam independentes, que a distribuição da variável dependente seja normal e que a variância da variável dependente seja igual ou semelhante nos dois grupos. Os testes de hipóteses nulas mais usados na investigação científica são os procedimentos paramétricos, como o Teste t , a Análise de Variância (Anova) e a Regressão Linear Múltipla (ERCEGHURN; MIROSEVICH, 2008). No entanto, para que esses procedimentos paramétricos clássicos produzam resultados exatos, as respetivas condições de aplicação devem ser suficientemente satisfeitas. Essas condições raramente são satisfeitas quando são analisados dados reais. O uso de testes paramétricos clássicos sem o cumprimento desses requisitos pode levar ao cálculo inadequado dos valores p . Isso, por seu turno, pode incrementar o risco de rejeitar falsamente a hipótese nula (i.e., concluir que o fenómeno existe na população, quando efetivamente não existe). Em contraste, o poder do teste em detetar um efeito genuíno pode ser substancialmente reduzido.

Para todos os testes de hipóteses, o nível/grau de significância (α) foi estabelecido a 05 (5%), valor que é aceitável em Psicologia (GUÉGUEN, 1999). Em todos os testes de hipóteses, foi reportado o valor p (probabilidade de acaso), unilateral ou bilateral, de acordo com a respetiva predição. Foi usado o seguinte critério de decisão estatística:

- Se o valor p é menor ou igual a α , rejeitamos a hipótese nula (H_0) e aceitamos a hipótese experimental (H_1), formulação operacional da hipótese de pesquisa;
- Se o valor p é maior do que α , não rejeitamos a hipótese nula (Coelho *et al.*, 2008).

Dizemos que H_0 «não pode ser rejeitada» e não que «foi aceite» (Triola, 1999).

No resultado foi reportada a magnitude (ou tamanho) do efeito (*effect size* – ES).

Resultados da Investigação

Estudo dos grupos experimental e de controlo pelos encarregados de educação

Realizámos o estudo das diferenças, do início para o fim do estudo, consideradas pelos EE nos grupos experimental e de controlo. Na Tabela 2 observa-se uma evolução estatisticamente significativa no grupo experimental no que se refere a todos os valores, exceto ao valor cidadania.

Na Tabela 3 não se observa qualquer evolução positiva significativa atribuída aos seus educandos em todos os valores.

Tabela 2: Média, desvio padrão e significância avaliados pelos EE na escala visual analógica no início e no final do estudo no grupo experimental

Valores	Momento inicial		Momento final		
	M	DP	M	DP	Sig
Amizade	6,66	1,08	7,50	1,20	0,005
Cidadania	6,92	1,44	7,52	1,58	0,123
Aprendizagem	6,29	1,39	7,39	1,77	0,009
Esperança	6,00	1,74	7,40	1,66	0,002
Comportamento	5,05	1,53	6,81	1,80	0,000
Autenticidade	5,95	2,18	7,26	1,75	0,011

Fonte: investigadora.

Tabela 3: Média, desvio padrão e significância avaliados pelos EE na escala visual analógica no início e no final do estudo no grupo de controlo

Valores	Momento inicial		Momento final		
	M	DP	M	DP	Sig
Bondade	7,29	1,75	7,22	1,84	0,889
Cidadania	7,63	1,25	7,27	1,85	0,391
Aprendizagem	6,76	1,75	6,61	2,03	0,778
Esperança	6,32	1,84	6,50	2,29	0,743
Comportamento	6,66	1,86	6,02	2,18	0,238
Autenticidade	6,30	1,76	7,34	2,04	0,060

Fonte: investigadora

Estudo dos grupos experimental e de controlo pelos professores

Realizámos o estudo das diferenças, do início para o fim do estudo, consideradas pelos professores nos grupos experimental e de controlo. Na Tabela 4 observa-se uma evolução positiva, estatisticamente significativa, em todos os valores.

Na Tabela 5 observa-se uma evolução negativa, estatisticamente significativa, nos valores cidadania e aprendizagem. Os restantes valores não apresentam evolução.

Tabela 4: Média, desvio padrão e significância avaliados pelos professores na escala visual analógica no início e no final do estudo no grupo experimental

Valores	Momento inicial		Momento final		
	M	DP	M	DP	Sig
Bondade	5,25	2,60	6,76	2,17	0,000
Cidadania	5,13	2,49	6,48	2,17	0,000
Aprendizagem	5,06	2,81	6,71	2,42	0,000
Esperança	5,17	2,39	6,88	2,13	0,000
Comportamento	5,19	2,33	6,73	2,15	0,000
Autenticidade	5,95	2,46	7,34	1,86	0,000

Fonte: investigadora.

Tabela 5: Média, desvio padrão e significância avaliados pelos professores, na escala visual analógica no início e no final do estudo no grupo de controlo

Valores	Momento inicial		Momento final		Sig
	M	DP	M	DP	
Bondade	6,84	1,83	6,70	1,65	0,535
Cidadania	6,93	1,62	6,55	1,82	0,049
Aprendizagem	6,45	1,92	5,64	2,45	0,024
Esperança	6,35	2,07	6,22	1,76	0,575
Comportamento	6,26	2,00	6,39	2,42	0,678
Autenticidade	6,54	1,80	6,20	2,27	0,299

Fonte: investigadora

Evolução dos alunos nas turmas experimentais e de controlo

Foi realizada uma análise pelos professores acerca da avaliação dos alunos das turmas experimentais (E) e de controlo (C) no início do estudo (Tabela 6).

Tabela 6: Análise das médias referentes aos dados da avaliação da escala visual analógica no início do estudo nas 4 turmas realizada pelos professores

Valores	Turma 1E	Turma 2E	Turma 3C	Turma 4C
	Média	Média	Média	Média
Amizade	7,4	2,5	5,4	7,7
Cidadania	7,2	2,5	5,6	7,9
Aprendizagem	6,7	2,9	5,0	7,3
Esperança	6,9	2,9	4,6	7,4
Comportamento	6,9	3,0	4,5	7,4
Autenticidade	6,8	3,1	4,9	7,5

Fonte: investigadora.

Podemos inferir que, no momento inicial, a turma E 1 (média mínima geral de 6,7) e a turma de C 4 (média mínima geral de 7,3) foram consideradas boas; e as turmas E 2 (média mínima geral de 2,5) e C 3 (média mínima geral de 4,5) foram consideradas mais fracas, no que se refere à avaliação realizada pelos professores. Na Tabela 7 podemos observar a evolução dos alunos, do início para o fim do estudo nas quatro turmas.

Observamos que nas turmas experimentais houve uma evolução positiva estatisticamente significativa para todos os valores educativos. Nas turmas de controlo não houve evolução para nenhum dos valores educativos em estudo, sendo que nos valores cidadania e aprendizagem ainda se verifica, na turma 3, uma evolução estatisticamente negativa. Numa análise mais detalhada, verificamos que na turma E2 a evolução foi maior (aumento da média geral entre 1,8 e 2,8) do que na turma E 1 (aumento da média entre 1 e 1,7).

Tabela 7: Análise da evolução das médias e significância da avaliação dos dados da escala visual analógica do início para o fim do estudo nas 4 turmas realizada pelos professores

Valores	Turmas experimentais				Turmas de controlo			
	1		2		3		4	
	Média	Sig	Média	Sig	Média	Sig	Média	Sig
Amizade	1,0	0,000	2,2	0,000	-1,5	0,187	-0,6	0,852
Cidadania	1,0	0,000	1,8	0,001	-1,0	0,021	-0,6	0,884
Aprendizagem	1,4	0,000	1,9	0,021	-3,6	0,024	-1,3	0,456
Esperança	1,4	0,000	2,1	0,003	-1,4	0,463	-1,0	0,819
Comportamento	1,4	0,000	1,8	0,002	-1,8	0,300	-0,4	0,262
Autenticidade	1,7	0,000	2,8	0,001	-1,9	0,330	-0,7	0,337

Fonte: investigadora.

Discussão

Nesta investigação, podemos observar algumas similitudes com abordagens já referidas anteriormente. Allen e Fraser (2002) já referiam que os pais construíam percepções mais positivas quando o ambiente escolar proporcionava aos alunos uma aprendizagem favorável. No que se refere aos resultados positivos no valor aprendizagem (Tabelas 2 e 4), parecem ir ao encontro de um aumento de autoestima nos alunos que poderá estar associado à representação dos EE acerca de um ambiente escolar favorável por meio das novas técnicas aplicadas.

Podemos ainda observar que, apesar da responsabilidade dos professores e do seu papel importante na aprendizagem dos alunos, também para esse valor educativo houve uma evolução estatisticamente significativa apenas no grupo experimental e nas turmas experimentais (avaliação dos professores-Tabelas 5 e 7).

Também os EE perceberam uma evolução favorável na aprendizagem dos seus educandos no grupo experimental (Tabela2). Faria (2010) refere, nas suas investigações, realizadas em ambiente escolar, que o interesse dos EE se centra muito em questões relacionadas com a aprendizagem.

Por outro lado, no que se refere ao valor cidadania, os professores percebem uma avaliação negativa no grupo de controlo (Tabela 5). Esses resultados podem ir de encontro à realidade e estar associados à falta de motivação dos EE para esse tipo de questão, o que, conseqüentemente, se reflete nos alunos (ALLEN; FRASER, 2002) e que confirmam as investigações anteriores de que o interesse dos EE se centra mais em interesses pessoais e individuais dos seus educandos e menos em questões exteriores às aprendizagens (FARIA, 2010). Esses resultados são confirmados pelos resultados do grupo experimental, único valor sem evolução na avaliação dos EE (p>5%, Tabela 2).

No que se refere ao valor comportamento, professores e EE consideraram ter havido uma evolução positiva dos alunos que constituíram o grupo experimental (Tabelas 2 e 4), tal como Lopez e Snyder se referiram (2007) aos efeitos positivos das dinâmicas do âmbito da psicologia positiva. De igual modo, também Neto e Marujo (2007) referem que desenvolver apreciações positivas, com base nos valores, incentiva a mudança. Referem-se aos valores em que inspirámos o nosso estudo (ver Quadro1), considerando os autores que esses valores proporcionam o bem-estar humano numa vertente construtiva.

Por outro lado, como se pode ver na Tabela 6, analisando as avaliações dos alunos realizadas pelos professores no início do estudo, no grupo experimental o aumento encontrado na evolução dos alunos (Tabela 7) é maior na turma E2, que se referia ao grupo de alunos mais fracos, apesar de ambas as turmas terem uma evolução estatisticamente significativa.

Poderemos dizer que a nossa estratégia de intervenção englobou técnicas inovadoras positivas para a dinâmica da escola, tal como Roldão (1997) referiu, acerca da necessidade de implementar novas dinâmicas na cultura educativa, no desenvolvimento pessoal dos alunos. Também Freire (1970) e Cortesão (2000) consideram ser necessário alterar estratégias pedagógicas criativas e reflexivas no sentido de superar um ensino mecanicista e reprodutor de carácter “bancário”. Freire (1970) reforçou estas ideias referindo que a educação deve ser emancipatória e libertadora e de carácter dialógico. De facto, as técnicas de meditação guiada, aplicadas aos alunos e baseadas em histórias com conteúdos reflexivos e criativos induziram os alunos a mudanças comportamentais positivas (tabelas 2, 4 e 7).

Por fim, referimos que o facto de as turmas serem à partida diferentes parece dever-se ao modo como a Direção da escola constituiu as turmas, mantendo a interação entre pares vinda do 1º ciclo. Esse fator vai ao encontro do referido por Tavares (2013) acerca do carácter excludente das escolas, havendo necessidade de se criar uma realidade de interação cultural em que os alunos possam trocar as suas experiências em conjunto numa solidariedade dialética. Nesse caso, os alunos aparecem separados por turmas, sendo que os mais fracos não têm a oportunidade de partilhar conhecimento e experiências com os outros. No âmbito de uma educação inclusiva, assistimos, assim, a práticas excludentes.

Conclusões

Ao analisarmos as hipóteses formuladas, podemos observar que a aplicação das técnicas de imaginação guiada com temas do âmbito da psicologia positiva foi eficaz. Na avaliação dos jovens, após a intervenção, a evolução das diferenças consideradas nos dois grupos foi positiva apenas no grupo e nas turmas experimentais (Tabela 2, 4 e 7). No grupo e nas turmas de controlo, em que apenas se trabalharam técnicas usuais de dinâmica de grupo, não houve evolução (Tabelas 3, 5 e 7). Na avaliação dos EE, não há evolução apenas no que se refere à cidadania ($p > 5\%$, Tabela 2) no grupo de controlo.

Na avaliação realizada pelos professores no grupo de controlo verifica-se uma evolução negativa, estatisticamente significativa, na cidadania e na aprendizagem (Tabela 5), o que pode confirmar estudos anteriores que mostraram que os EE centram os seus interesses na escola em torno de questões individuais dos seus educandos (Faria, 2010) e confirmando as ideias de Allen e Fraser (2002) no que se refere à influência dos EE nos jovens.

Concluimos que, apesar da responsabilidade dos professores e do seu papel importante na aprendizagem dos alunos, só houve resultados positivos no grupo experimental que foi sujeito às nossas técnicas (Tabela 4). Os alunos com menor avaliação, no que se refere a esse valor no início do estudo (Tabela 6), foram os que evoluíram mais (Tabela 7). Segundo os professores, parece que as nossas técnicas tiveram mais impacto na evo-

lução dos alunos considerados mais fracos, sendo que os outros, à partida, já eram bons alunos e, por isso, faria sentido não terem evoluído tanto, apesar da sua evolução ter sido comprovada estatisticamente (Tabela 7). Podemos, desse modo, pensar na importância do nosso trabalho precisamente porque foi ao encontro dos alunos considerados mais fracos, com mais dificuldades de aprendizagem e com comportamentos mais transgressivos.

Confirmamos, portanto, as nossas hipóteses referentes à evolução positiva dos alunos na aquisição de valores educativos e na melhoria do comportamento por intermédio da aplicação das nossas técnicas e rejeitamos as hipóteses nulas (H₀). Consideramos também que a investigação realizada deu contribuições importantes para responder à questão de investigação colocada inicialmente: uma educação em valores, para valores e em e para a cidadania, contribui para mudanças significativas no comportamento de jovens adolescentes que tinham inicialmente uma menor vivência no que se refere aos mesmos (conforme verificámos no início do estudo antes da intervenção) e que por esse motivo estariam mais vulneráveis a situações de risco.

Pela experiência observada nas escolas em geral, sabemos que as diferenças encontradas nas turmas no início do estudo são de atribuir a uma seleção de alunos agrupada de acordo com a proveniência das escolas de 1º ciclo. Tal facto deve-se pela preocupação na adaptação dos alunos a uma nova realidade, procurando manter-se o mais possível as relações de pares anteriores. Esses resultados estão relacionados com a seleção prévia que é feita pela Direção das escolas, o que parece ser um fator excludente no que se refere aos alunos com menos oportunidades. (TAVARES, 2013)

Os resultados desta investigação vão ao encontro da informação recolhida por vários investigadores e que se revelaram igualmente eficazes. Pela meditação guiada, os alunos realizaram uma integração mental progressiva que surgiu das técnicas aplicadas, também utilizadas por Simões na área da saúde (2013). Estimulou-se a imaginação por meio da indução de imagens pictóricas e sonoras baseadas em histórias, tal como Achberg (1996) referiu. Milton Erickson (apud ZEIG, 1995) educador e psiquiatra, utilizava essas técnicas com crianças para ultrapassar patologias na área clínica, sendo que a nossa intervenção se centrou na área educativa.

Salientam-se os resultados positivos no grupo e turmas experimentais (Tabelas 2, 4 e 7) em oposição ao grupo e turmas de controlo nas quais os efeitos da intervenção foram nulos (Tabelas 3, 5 e 7).

Referências

- ACHTERBERG, J. *A imaginação na cura*. São Paulo: Summus, 1996.
- ALLEN, D.; FRASER, B. J. Parent and student perceptions of the classroom learning environment and its influence on student outcomes. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: American Educational Research Association, 2002.
- ASSAGIOLI, R. *Psicossíntese - Manual de Princípios e Técnicas*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- COELHO, J. P.; CUNHA, L. M.; MARTINS, I. L. *Inferência estatística*. Lisboa: Edições Sílabo, 2008.
- CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em vias de extinção?* Reflexões sobre as práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Afrontamento, 2000.
- ERCEG-HURN, D.M.; MIROSEVICH, V.M. Modern Robust Statistical Methods an Easy Way to Maximize the Accuracy and Power of Your Research. *American Psychologist*, October, Vol. 63, Nº 7, 2008, p. 591- 601.
- FARIA, P.; TAVARES, M. A construção da identidade profissional dos professores a partir do discurso dos encarregados de educação. *Revista Lusófona de Educação*, Nº 17, 2011, p. 213-214.
- _____; PEDRO, I. *A representação dos professores acerca dos pais no processo educativo*. Dissertação de Licenciatura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional*. Lisboa, 2003.
- GUÉGUEN, N. *Manual de Estatística para Psicólogos*. Lisboa: Climepsi, 1999.
- LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007.
- MARUJO, H.; NETO, L. *Optimismo e esperança na Educação*. Fontes inspiradoras para uma escola criativa. Lisboa: Editorial Presença, 2004.
- _____. Investigação transformativa e apreciativa em psicologia positiva: Um elogio à subjetividade na contemporaneidade. *Revista Ecos - Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, Vol. 1, Nº 1, 2011.

- MARUJO, H.; NETO, L.; CAETANO, A.; RIVERO, C. Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*. Vol. 13, N.º 1, 2007, 115-136.
- PETERSON, C.; PARK, N. Character strengths: Research and practice. *Journal of College & Character*, 10(4), 2009, p. 1-10.
- PINTO, A. M. *Hipnose aplicada ao desporto*. Tese de Mestrado Integrado em Medicina. Lisboa: Faculdade de Medicina, 2012.
- ROLDÃO, M. C. Currículo como projecto - o papel das escolas e dos professores. *Actas Colóquio CIDInE - Coleção CIDInE*. Porto: Porto Editora, 1997.
- SELIGMAN, M.; PETERSON, C. *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Washington, DC: APA Press, 2004.
- SELIGMAN, M. Positive education: positive psychology and classroom interventions
- HYPERLINK “<http://www.tandfonline.com/toc/core20/35/3>” *Oxford Review Of Education*. Vol. 35, 2009, p. 293-311.
- SIMÕES, M.; RESENDE, M.; GONÇALVES, S. *Psicologia da Consciência*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, 2003.
- SIMÕES, M.; MARTO, J.M. *Hipnose Clínica - teoria, pesquisa e prática*. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas, 2013.
- SPSS Inc. IBM SPSS Statistics Base 19, 2010. Disponível em:
http://www.sussex.ac.uk/its/pdfs/SPSS_Base_19.pdf, Março, 2017.
- TAVARES, M. As teias da violência, invisibilidades e culpabilidades. *Revista Faz Ciência*, Vol. 15, N.º 22, Jul/Dez, 2013, p. 79-101.
- TRIOLA, M. F. *Introdução à estatística* (7ª ed.). Rio de Janeiro: LTC, 1999.
- VAN VOORHIS, C.R.W.; MORGAN, B.L. Understanding Power and Rules of Thumb for Determining Sample Sizes. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, vol.2, 2007, p. 43-50.
- ZEIG, Jeffrey (org). *Seminários Didáticos com Milton H. Erickson*. São Paulo: Editora Livro Pleno, 1995.

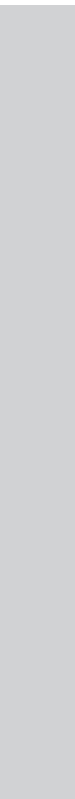
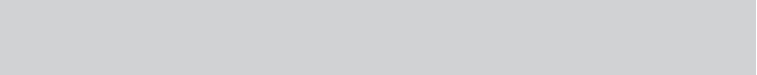
Recebido em 20 maio 2017 / Aprovado em 23 jun. 2017

Para referenciar este texto

MOLARINHO, P. A.; SIMÕES, M. P.; AFONSO NETO, L. M. V. Educação em valores e promoção da saúde: um estudo quantitativo sobre o uso de técnicas psicoterapêuticas com recurso à imaginação. *EccoS*, São Paulo, n. 43, p. 175-196. maio/ago. 2017.

Resenhas

Reviews



***Walter Benjamin: uma biografia,*
de Bernd Witte. Tradução de Romero Freitas
Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 160 p.**

Márcia Fusaro

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Mestra em História da Ciência (PUC-SP). Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e da Licenciatura em Letras da Universidade Nove de Julho.
profmarciafusaro@gmail.com

O reconhecimento póstumo costuma ser uma espécie de privilégio sombrio legado aos intelectuais inquietos e inquietantes. Caso do filósofo, crítico literário, ensaísta e tradutor Walter Benjamin. Ainda que, ao presente século, já não reste dúvida de que se trata de um dos maiores pensadores do século XX, nem sempre foi assim. Embora a rebeldia intelectual, marca destacável de sua herança intelectual, tenha sido o que o manteve à margem da academia, em sua época, inclusive levando sua tese de livre docência a ser rejeitada, foi justamente a originalidade de seu pensamento, a contrapelo de seu tempo, que lhe trouxe merecido reconhecimento intelectual, ainda que póstumo.

Essa biografia intelectual de Benjamin, publicada originalmente em alemão, por Bernd Witte, pesquisador presidente da Sociedade Internacional Walter Benjamin desde 2001, chega-nos, finalmente, em língua portuguesa, por meio da tradução atenta do também pesquisador Romero Freitas, tão especializado na obra de Benjamin quanto o próprio autor. Preenche-se, dessa forma, uma lacuna biográfica em língua portuguesa. Da infância e juventude, em Berlim, à morte trágica, fugindo do nazismo, passando pela formação intelectual e os momentos de crise emocional que interceptam o período da Segunda Guerra Mundial, a figura de Benjamin vai se delineando pelo texto de Witte em um tom narrativo equilibrado entre a paixão inegável dos biógrafos e a precisão acadêmica.

Já nas primeiras páginas tem-se um exemplo de originalidade na maneira como Witte mostra Benjamin descrevendo a si mesmo, e ao irmão, em uma fotografia tirada na época em que o futuro filósofo estava com dez anos. À luz dessa mesma perspicácia crítica, dois anos antes havia realizado leitura muito semelhante de uma fotografia de Kafka aos cinco anos de idade, também apresentada por Witte. Para compor tal leitura, é

perceptível que o biógrafo se utiliza, em ampla medida, não somente da tessitura biográfica sobre Benjamin, mas de aplicação da própria técnica de leitura crítica dedicada a imagens e fotografias elaborada pelo filósofo ao longo de sua obra. Como resultado, dá-se um introito biográfico não somente original, mas também dimensionador, de saída, do tom que marcará o restante desse acesso ao acervo memorial-intelectual de Benjamin. Nessa leitura fotográfica, a comparação entre o olhar para a infância do filósofo e o de Kafka, por meio de fotografias de ambos, é particularmente marcante pelo corte antipsicológico e anti-idealista com que Benjamin revela sua identidade infantil profundamente influenciada pelos ritos judaicos, advindos de sua família, pertencente à burguesia alemã. Witte salienta, então, por oportuno, que não se deve identificar a posição de Benjamin às tendências assimiladoras do judaísmo triunfante, conservador, mas sim a uma tendência bastante clara sobre seu próprio papel e condicionamento singulares no âmbito daquele contexto. Na fase mais madura, o filósofo se revolta contra sua ascendência burguesa, mas se nega a uma leitura meramente social e política de seu posicionamento: “Eu penso (não em termos socialistas, mas em algum outro sentido) na multidão dos excluídos e no espírito que é aliado daqueles que dormem.” (BENJAMIN apud WITTE, 2017, p. 26)

Posicionamento crítico que o filósofo retomaria em uma de suas obras principais, *Infância berlinense: 1900*, escrita aos quarenta anos, em uma espécie de profecia retrospectiva em que “procurou rastrear, na proteção de sua infância grão-burguesa, o germe da aniquilação na qual o século XIX deveria perecer, em meio à guerra e inflação.” (WITTE, 2017, p. 12) Mantendo reflexões sempre referenciadas por literatura e arte, em diálogo com filosofia e política, é que incorpora, entre seus alcances de literato-filósofo, pensadores do porte de Proust, Goethe, Nietzsche, Dostoiévski, Lukács, Kant, Heidegger, Valéry, Baudelaire, entre tantos outros, servindo a obra deste último como tema de alguns de seus principais escritos.

O olhar de Benjamin para a educação também se destaca na biografia. Leva-nos, inclusive, a entender melhor por que passou a servir de referência também sobre esse tema no século XX e ainda se mantém no século XXI. Foi crítico severo do sistema de educação pública, em que o horrorizava, por exemplo, o uso de palmatória e outros castigos, a seu ver, absurdos. Inaceitáveis. O isolamento na multidão, intensa marca de

sua personalidade, também já se evidencia no período escolar, quando demonstra desgosto por ter de subir escadas com “selvas de panturrilhas e pés à sua frente.” (Ibid., p.19) Norteado por tais indignações, tornou-se enérgico defensor da reforma escolar, passando a se engajar em grupos de lideranças juvenis voltadas a essa causa.

Ainda no período escolar inicia seus primeiros escritos e começa a delinear a base de seu pensamento filosófico, fundamentado pela literatura e a crítica. Estilo que marcaria toda sua trajetória intelectual. Identifica-se como literato disposto a decifrar o espiritual em todas as manifestações da vida. Para ele, a pureza do espírito não se encontra na vida, mas na linguagem poeticamente estruturada, não identificada na prática social, mas no uso da linguagem sóbria exercitada pela prosa da crítica. “O poeta é o ‘princípio da forma’, princípio que é fundador da unidade e que mantém unido o mundo desintegrado.” (Ibid., p. 30) Para Benjamin, a literatura está a serviço da “alfabetização das massas” (Ibid., p. 80), em sua emancipação política. Suas reflexões comportam, entre tantas outras questões, o papel do escritor em meio às crises sociais de seu tempo. Papel este em que ele próprio se situa, em autorreflexão literário-filosófica pela qual busca, como crítico, identificar-se socialmente. Dentre as reivindicações nesse sentido, propõe-se, inclusive, a tornar mais nobre e reconhecido o gênero da resenha “transformando-a em uma forma de prosa literária breve que deveria desvelar as antinomias da consciência pública.” (Ibid., p. 89) Esse viés enaltecedor da resenha como gênero nobre de escrita sem dúvida acrescenta mais um valor de atualização ao legado intelectual de Benjamin. Não somente por nos alertar sobre as veredas educadoras vinculadas a esse gênero textual, mas também por destacar suas possibilidades didático-argumentativas no ambiente da produção acadêmica bem pensante.

Ao contextualizar o suicídio de Benjamin, por overdose de morfina, tentando entrar na Espanha pelos montes Pirineus enquanto fugia dos nazistas, Witte reveste de fino trato reflexivo o aspecto trágico com que se encerra de forma muito prematura a vida do filósofo. Aliando as já famosas reflexões do próprio Benjamin sobre a obra *Angelus Novus*, de Paul Klee, adquirida pelo filósofo em 1921, a uma frase de Kafka, que serviria também a ele, de que há esperança infinita, só que não para nós (Ibid., p.142), Bernd Witte encerra essa biografia breve, mas suficiente em singularidade. Como a própria vida de Benjamin.

***La educación en el laberinto tecnológico: de la escritura a las máquinas digitales*, de Manuel Area Moreira**
São Paulo: Cortez, 2016, 222 p.

Luciano Nobre Resende

Doutorando em Educação na Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove).

lucianonobre@yahoo.com.br

Manoel Area Moreira é Licenciado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, com Doutorado em Pedagogia pela Universidade da Laguna. Atualmente é professor universitário e diretor do Laboratório de Educação e Novas Tecnologias da Universidade da Laguna, nas ilhas Canárias, Espanha. Preside a Rede Universitária de Tecnologia Educativa, formada por investigadores e docentes de universidades espanholas, e compõe a Rede Universitária de Investigação e Inovação Educativa. Participa de diversos conselhos editoriais e congressos acadêmicos espanhóis e internacionais e, como professor convidado ou colaborador, desenvolve atividades formativas e de investigação em universidades espanholas e latino-americanas. É autor de livros sobre tecnologia educativa e ainda mantém o blog “manuel area moreira”, com publicações sobre sua trajetória profissional, produção acadêmica e científica.

O livro está dividido em três partes. Na primeira, composta por dois capítulos, contextualizam-se, econômica e culturalmente, as novas tecnologias; na segunda parte, composta de três capítulos, apresenta-se o percurso histórico no qual são destacadas a evolução da escrita e sua difusão em massa a partir da imprensa, até o surgimento das máquinas digitais e os estudos sobre a aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ao processo de ensino-aprendizagem; na terceira e última parte, que ocupa dois capítulos do livro, analisa-se a influência da sociedade da informação na educação do ponto de vista pedagógico e da cidadania.

O autor analisa multidisciplinarmente as interações entre as novas tecnologias, a cultura e a educação. Para tanto, aborda os fenômenos socio-culturais e os problemas educativos que estão emergindo como consequência das mudanças provocadas pela omnipresença das TICs na sociedade

contemporânea. Ao iniciar o livro, deixa claro que concebe tais tecnologias como artefatos culturais que mantêm uma relação dialética entre a práxis e o contexto sócio-histórico-cultural no qual são utilizados. Esse ponto de vista está presente e é enfatizado ao longo da obra.

Para apresentar o contexto histórico, a partir do qual as TICs emergiram, o autor traçou um percurso que se iniciou com a primeira Revolução Industrial e o capitalismo como modo hegemônico de produção. Em seguida, discorre sobre a segunda revolução industrial, que teve no modelo fordista de produção sua representação maior, e avalia a consequente expansão das indústrias por vários países da Europa. Por fim, aborda a terceira revolução industrial, a qual se assentaria a formulação do conceito “sociedade da informação”, devido às influências das novas tecnologias nos mais variados setores da sociedade, não somente na produção industrial.

A partir da explanação sobre as revoluções pelas quais passou a humanidade, apresenta o conceito de “globalização” e suas características relacionadas à transposição de fronteiras e favorecimento da emergência de novos mercados. Entende o autor que essa situação levou a tensões entre as esferas global e local, com consequências como a desproporcional diferença de riqueza entre países desenvolvidos e os do Terceiro Mundo, o êxodo migratório da população de países mais pobres e os conflitos internacionais como o ocorrido em 11 de setembro de 2001, nos Estados Unidos da América, com suas repercussões bélicas no Oriente Médio. Nesse sentido, o autor compreende o processo de globalização ligado ao desenvolvimento do capitalismo em sua base ideológica, o neoliberalismo, que tem conduzido a uma sociedade carregada de mal-estar social, econômico e moral em razão da debilitação ideológica e ausência de crítica que promove.

A partir desse prisma, observam-se significativas mudanças na sociedade que se valem dos avanços tecnológicos, gerando avanços no âmbito econômico e, em contraponto, a lutas por igualdade e direitos sociais. Nesse processo, apresentam-se à cena política movimentos de toda ordem que demonstram a dimensão que as transformações sociais assumiram, com mudanças culturais significativas em muitos âmbitos da sociedade. Mudanças que acometem a sociedade e apresentam características próprias da atualidade que, segundo o autor, são mais bem definidas pelo termo “condição pós-moderna”, compreendida como um conjunto de fenômenos

contemporâneos como a globalização, o feminismo, o ambientalismo, a sociedade de consumo e a revolução tecnológica.

Após apresentar as tecnologias em um contexto mais geral, o autor aborda a evolução da escrita desde os primórdios até a atualidade, com o surgimento dos computadores e da digitalização da informação. Destaca a invenção da imprensa e a produção em larga escala de livros e outros materiais impressos. E, embora a imprensa tenha conquistado prestígio na sociedade, ressaltam-se as dificuldades que enfrentou para legitimar a produção de material impresso em concorrência com os manuscritos. A posterior legitimação de sua presença nas escolas, representada pelos livros destinados à educação, tornaram-se expoentes do acesso à informação. Entretanto, os avanços relacionados à difusão de informação continuaram a se desenvolver e as tecnologias audiovisuais, como o rádio e a televisão, surgiram e se aprimoraram, atingindo grande audiência, muito superiores à alcançada pela imprensa. Mas foi com as TICs que as possibilidades de acesso à informação se ampliaram ainda mais, tanto com relação aos formatos de veiculação quanto ao número de audiência. A partir da emergência dessas novas tecnologias desenvolve-se uma dinâmica que modifica a forma como as pessoas buscam, acessam e usam a informação, que passou a se dar também a partir de dados e informações disponíveis na *world wide web*.

Nesse novo contexto, com a presença das TICs nos mais variados setores da sociedade, a educação não poderia deixar de ser impactada. Tais influências, segundo o autor, trouxeram muitas possibilidades de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, dada a disponibilidade de grande quantidade de informação, facilidade de acesso e potencialização do ensino a distância, dentre outros. Mas também trouxeram problemas como saturação de dados e informações, exploração mercantil desse material, desigualdades no acesso à cultura digital, uso excessivo e consumo desmedido de produtos midiáticos por crianças e jovens e, finalmente, a defasagem dos sistemas formativos.

Ao abordar de maneira mais específica as TICs na educação, o autor apresenta uma breve revisão de teorias psicológicas da aprendizagem que influenciaram a utilização das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Dentre elas, inicia com a apresentação da Gestalt, que baseava seus estudos nos fenômenos da percepção, com grande influência

sobre a publicidade televisiva, a produção de vídeo *clips*, *videogames* e fotografia. Com relação à educação, contribuiu para estudos sobre a aprendizagem por meio de imagens, do ponto de vista da percepção e da cognição.

Em seguida, apresenta a psicologia behaviorista, ou comportamental, baseada nos estudos sobre o comportamento a partir de respostas a estímulos. Sua maior influência se deu por meio do “ensino programado”, que fazia uso de uma metodologia baseada na modelagem de comportamento, por sua vez vinculado ao modelo estímulo/resposta e o reforço no comportamento dos alunos. O ensino assistido por computador e a criação de materiais para ensino a distância foram muito influenciadas por este método de ensino. O autor acentua que esse método, embora ainda bastante utilizado, é alvo de muitas críticas por sua abordagem mecanicista dos processos de ensino-aprendizagem, pela ausência de valores morais, pela falta de liberdade e criatividade.

A partir dos anos sessenta do século XX, houve mudanças paradigmáticas no campo da psicologia da aprendizagem. Em contraposição à teoria comportamentalista, estudos levaram à definição do ser humano como alguém que processa as informações de forma ativa e, portanto, aprende à medida que haja mudanças em suas estruturas cognitivas – concepção que se tornou a base para o “construtivismo”.

O autor finaliza a apresentação das correntes psicológicas de aprendizagem com o construtivismo, baseado na epistemologia genética de Piaget e na psicologia sociohistórica de Vigotsky. São apresentadas características de ambas vertentes e suas correlações. A influência das ideias construtivistas no ensino apoiado nas TICs se caracteriza pelo seu uso centrado no aluno, enfatizando mais as atividades do que os conteúdos, as proposição de tarefas mais próximas da realidade e a tecnologia como recurso mediador no/do processo de ensino.

A partir desse levantamento, o autor afirma a importância de se conceber os alunos como audiências ativas, tomando a presença e uso das TICs no contexto escolar como objeto de estudo, para que venham a ser utilizadas de forma consciente e, não, consumidas passivamente, de forma alienada.

Após a análise de todo contexto apresentado a partir do ponto de vista sócio-histórico-cultural, a característica de artefato cultural das TICs fica evidente, dado que elas tanto influenciam quanto são influenciadas

na medida em que a sociedade as cria, desenvolve e utiliza – posição que o autor anuncia logo de início e se mantém fiel a ela no decorrer de toda a obra, contribuindo para uma visão mais ampla e crítica sobre as TICs na educação.

Assim, compreendendo dialeticamente a evolução social e tecnológica, que culminou na sociedade da informação, as mudanças ocorridas na educação ficam visíveis, pois se antes havia a necessidade de processos de formação para tornar as pessoas aptas ao trabalho nas indústrias, em condições de atender as exigências próprias dos processos de produção, atualmente o desafio da educação é formar pessoas para as novas demandas de recursos humanos diante das novas e atuais formas de produção.

Nesse sentido, o autor endossa a importância da escola nos processos de evolução da sociedade, porém, indica que a educação deve ser utilizada para proporcionar oportunidades igualitárias de desenvolvimento para todos e, portanto, os sistemas educativos devem incorporar as novas tecnologias às suas práticas como meio de promover a cidadania necessária à evolução dos alunos, neste novo cenário social.

Para finalizar esta resenha, é relevante ressaltar as valiosas contribuições dessa obra para se compreender, com amplitude, o fenômeno das TICs na sociedade e, em particular, suas influências na área da educação. O tema é tratado sem a mera exaltação das benesses das tecnologias como agentes transformadores da sociedade, ou sua demonização pelos problemas que acarreta, mas sempre em consideração aos desafios que apresentam aos educadores na construção de um modelo democrático de sociedade da informação e do papel da educação nesse processo.

É uma obra essencial para todos que estão envolvidos com a área de educação e desejem compreender melhor as influências e os desafios para o processo de ensino-aprendizagem a partir da utilização das TICs como recurso pedagógico. Embora o livro seja escrito em espanhol, a linguagem é acessível e de fácil compreensão. Contudo, seria interessante sua tradução para o português, para que mais pessoas possam se beneficiar da leitura desta obra.

Afrocentric education and its importance in African American children and youth development and academic excellence. A comprehensive analysis,
de Cynthia Diana Cornelius

United States, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.

Maurício Pedro da Silva

PPGE-Uninove.
 maurisil@gmail.com

Não é comum, mesmo no Brasil, nação em que o contingente de afrodescendentes supera todos os países do mundo, encontrar estudos sobre o conceito de *afrocentricidade* e seus principais divulgadores (Molefi Asante, Maulana Karenga etc.) ou inspiradores (Marcus Garvey, Carter G. Woodson, W. E. B. Du Bois, Cheikh Anta Diop etc.). Com exceção de um reduzidíssimo número de estudos acadêmicos – entre teses e artigos científicos –, é praticamente impossível encontrar, por aqui, alguma obra que trate do assunto de modo mais consistente, mesmo entre as traduções de livros estrangeiros.

Não é, contudo, o que acontece em outros países – em especial nos Estados Unidos da América –, onde o assunto tem sido cada vez mais debatido e estudos a esse respeito têm sido realizados com frequência, sobretudo na área educacional, em que essa questão ganha incidência e visibilidade ímpares. Isso é o que demonstra, por exemplo, o recente trabalho da ativista e pesquisadora Cynthia Diana Cornelius, cujo livro serve como um importante resgate da história e de alguns conceitos relativos à educação afrocentrada norte-americana, mas que, pelo alcance dos dados e pela amplitude de algumas ideias, pode ser facilmente aplicado ao contexto brasileiro, sem a perda de sua essência e sem o desvirtuamento de suas ideias.

Graduada em Estudos Africanos e mestre em Educação pela Universidade do Estado de São Francisco, Cynthia Diana Cornelius desde cedo preocupou-se com as desvantagens cotidianas dos africanos e afrodescendentes nos Estados Unidos. É criadora do *The Chinue X Project*,

Inc. (TCXPI), um serviço de recursos *online*, que tem como objetivo, entre outras coisas, disseminar informações baseadas em conhecimento afrocêntrico e instigar discussões sobre o assunto. Em Oakland, na Califórnia, sua cidade natal, instituiu a *African-Centered Saturday School Program*, que atua na complementação na educação básica.

Em seu *Afrocentric Education*, a autora começa afirmando que o sistema educacional norte-americano não oferece às crianças negras, em especial às crianças afro-americanas, oportunidades culturais apropriadas, tampouco um ambiente de aprendizado que assegure igualdade educacional, marginalizando-as. Isso se deve, entre outras coisas, ao fato de, historicamente, o currículo e as práticas docentes norte-americanas serem fundamentalmente eurocêntricas, sem correspondência com a variedade étnica e cultural verificada nas salas de aula, fenômeno comumente verificado também no Brasil. A resposta a essa realidade, segundo a autora, estaria na ideologia da Afrocentricidade: “a ideologia da Afrocentricidade torna-se uma resposta ao fracasso crônico do sistema educacional em oferecer iguais oportunidades educacionais aos afro-americanos.” (p. 2)¹ Considerando que, por séculos, a hegemonia eurocêntrica nos Estados Unidos perpetuou a ideologia da cultura dominante, que, entre outras coisas, disseminou a ideia de inferioridade dos africanos e afro-americanos, não era de se espantar que os currículos refletissem tal distorção, levando os alunos africanos e afro-americanos a se perceberem a partir da imagem que os outros têm deles, ou seja, uma imagem bastante negativa, já que produzida por uma cultura pautada na figura do branco.

Resgatando um pouco da história do sistema educacional norte-americano, a autora lembra que os primeiros africanos escravizados chegaram aos Estados Unidos em 1619, quando então eram “educados” para serem escravos. Um sistema educacional formal para os africanos escravizados surge por volta de 1700, mas com o definido propósito de cristianizá-los, motivo pelo qual era totalmente dominado por missionários e católicos. Somente por volta de 1798, os afro-americanos começam, finalmente, a estabelecer suas próprias instituições educacionais formais, sobretudo com a atuação de Prince Hall (veterano da Guerra Civil e fundador da primeira Loja Maçônica negra) no norte e nordeste dos Estados Unidos. Em 1800, abolicionistas desempenham importante papel na fundação de escolas para africanos alforriados (nesta época, os afro-americanos passam

a controlar 18 escolas de nível superior, 34 escolas particulares e 51 colégios). Já no século XX, surgem as primeiras propostas de uma educação afrocentrada (*African Centered Education*), numa luta para que os valores africanos e afro-americanos passem a fazer parte dos currículos, atualmente fundamentados por uma perspectiva eurocêntrica.

Todos esses eventos demonstram o quanto a educação sempre foi considerada um importante valor – ligado à ideia de liberdade e empoderamento – para os afro-americanos, além de, historicamente, servir como estratégia de combate à discriminação, à escravidão, à exclusão e outras formas de segregação racial. A ideia de *afrocentricidade* afirma-se portanto, segundo a autora, como uma resposta “ao crônico fracasso do sistema educacional em oferecer iguais oportunidades educacionais aos afro-americanos” (p. 17).² Influenciada por pensadores como Marcus Garvey, Du Bois, Maulana Karenga, Cheikh Anta Diop e outros, a afrocentricidade encontra um representante de destaque, atualmente, em especial na área educacional, em Molefi Asante, que a coloca como uma perspectiva crítica que pressupõe os ideais africanos no centro de toda análise que envolva a cultura africana. Há que se atentar ainda para o fato de que o conceito de afrocentricidade, tal como formulado por seus teóricos, estabelece uma relação intrínseca como a ideia de uma educação multicultural (*Multicultural Education*), uma vez que o próprio conceito de multiculturalismo supõe o reconhecimento da diversidade étnica e racial: “A rejeição da ideia de que conceitos políticos, tais como igualdade e cidadania, podem ser *color-blind* e culturalmente neutros, o argumento de que etnicidade e cultura não podem ser limitados a algumas chamadas esferas privadas, mas fazem parte de estruturas políticas e de oportunidade em todas as sociedades é uma das demandas fundamentais do multiculturalismo e das políticas da diferença. É a base da conclusão de que as democracias liberais neutras são parte das culturas hegemônicas que, sistematicamente, desetinizam ou marginalizam as minorias.” (p. 22)³ Por isso, completa a autora, o próprio Asante – em seu conhecido *The Africentric Idea in Education* – considera a educação multicultural como uma necessidade fundamental para que os estudantes conheçam as contribuições de todos os povos e culturas para a humanidade, defendendo que “uma válida e realística educação multicultural deve se basear na ideia afrocêntrica.” (p. 23)⁴

É dentro dessa relação entre a afrocentricidade e o multiculturalismo que a autora desenvolve e aplica em suas pesquisas a noção de *relevância cultural* (*Cultural Relevance*), a partir da obra de Gloria Ladson-Billings, para quem o ensino culturalmente relevante afirma-se como uma pedagogia capaz de empoderar intelectual, social, emocional e politicamente os estudantes, usando referentes culturais que lhes transmitam conhecimento, técnicas e atitudes. Assim, uma pedagogia culturalmente relevante deve resultar, entre outras coisas, em sucesso acadêmico, competência cultural e consciência crítica. É, aliás, o amplo estudo conduzido por Ladson-Billings junto a alguns professores e alunos da comunidade de Northern California, sobretudo no contexto da educação afrocentrada, que a autora irá analisar neste seu livro.

Como conclusão, a autora ressalta a intenção de, com este e com os estudos acerca da educação afrocentrada, contribuir para que o afro-descendente – em especial os afro-americanos, objeto desses estudos – sejam cada vez mais empoderados, tenham consciência e orgulho de se originarem de grandes civilizações e contribuam com a sociedade em que vivem; em resumo, “com essa educação nós começaremos a gerar crianças, jovens e adultos que emanam e exemplificam amor próprio, autoestima e respeito próprio, a fim de se tornarem indivíduos produtivos e cooperadores na sociedade.” (p. 45)⁵ O caminho para se alcançar esses objetivos está nas recomendações depreendidas da revisão de literatura apresentada no presente livro, podendo ser resumido em cinco ações gerais: um currículo afrocentrado, uma pedagogia culturalmente relevante, igualdade de oportunidades de aprendizado, investimento adequado na tecnologia para a educação e uma reforma educacional que não se baseie em ranqueamento estudantil. De todas essas ações, a autora destaca a primeira não apenas como a mais geral, mas também como fundamental, uma vez que considera que “a afrocentricidade na educação revela a profunda necessidade de todas as pessoas africanas serem reposicionados histórica, econômica, social, política e filosoficamente. Trata-se da consciência de um povo que foi separado de núcleo de sua herança por meio da escravidão, de falsidades históricas e diferenças culturais.” (p. 45)⁶ Ainda que trate, particularmente, do contexto educacional norte-americano, como dissemos no início, pelos dados que apresenta, pelas ideias que desenvolve e pelas sugestões que aponta, especialmente no campo da educação básica, o livro de Cynthia

Cornelius é obra que merece ser lida e discutida também no meio acadêmico brasileiro, uma vez que, em muitos aspectos, os problemas enfrentados pela comunidade afrobrasileira nas escolas são exatamente os mesmos vivenciados pelos alunos afro-americanos e discutidos pela autora.

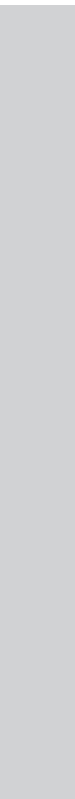
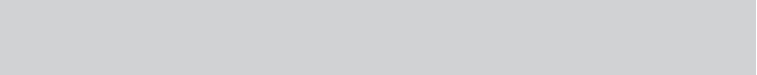
Notas

- 1 “[...] the ideology of Afrocentricity became a response to the chronic failure of the educational system to provide equal educational opportunities for African Americans.” (p. 2)
- 2 “[...] to the chronic failure of the educational system to provide equal educational opportunities for African Americans.” (p. 17)
- 3 “The rejection of the idea that political concepts such as equality and citizenship can be color-blind and culture-neutral, the argument that ethnicity and culture cannot be confined to some so-called private sphere but shape political and opportunity structures in all societies, is one of the most fundamental claims made by multiculturalism and the politics of difference. It is the basis for the conclusion that neutral liberal democracies are part of hegemonic cultures that systematically de-ethnicize or marginalize minorities.” (p. 22)
- 4 “[...] a valid and realistic multicultural education must be based on the Afrocentric idea.” (p. 23)
- 5 “[...] from this education, we will then begin to produce children, youth and adults that exude and exemplify self-love, self-worth, and self-respect in order to become productive and contributing individuals in society.” (p. 45)
- 6 “[...] afrocentricity in education conveys the profound need for all African people to be relocated historically, economically, socially, politically, and philosophically. It deals with the consciousness of a people who have been separated from the core of their heritage through slavery, historical untruths and cultural awareness.” (p. 45)



Instruções para os autores

Instructions for authors



DIRETRIZES PARA AUTORES

Tendo em vista a publicação os autores podem submeter a análise da Comissão Editorial da Revista EccoS, artigos e resenhas em português, inglês, espanhol e francês. As resenhas devem corresponder a obras recentes, no máximo, um ano do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/login>

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es).

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista Eccos, e pela cedência de direitos do autor.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Eccos.

Normas básicas de formatação

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

- 1) Digitados no Editor Word (.doc) ou programa compatível de edição; fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento de entrelinhas duplo.
- 2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).
- 3) Os artigos devem apresentar necessariamente os seguintes quesitos:
 - a) título; b) resumo (entre cem e 150 palavras); c) palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem e em inglês (title, abstract e key-words). Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto.
- 4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, devem vir ao final do texto, com numeração sequencial em algarismos arábicos.
- 5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.
- 6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.

- 7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inches [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.

Normas para citações e referências

As normas para citações nos textos a serem publicados na Revista *Eccos* deverão seguir as determinações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Para acesso ou aquisição das normas, consultar a página da mencionada instituição: <http://www.abnt.org.br/>.

PAPER SUBMISSION GUIDELINES – ECCOS, SCIENTIFIC JOURNAL

Articles and reviews written in Portuguese or Spanish may be submitted to the analysis of ECCOS SCIENTIFIC Journal's Editorial Board. Reviews must correspond to recent works, not exceeding one year after the time of book publication.

Works submitted to the Editorial Board will be evaluated on the basis of scientific merit, adherence to the guidelines of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT) as well as to the editorial policies set forth herein.

Articles must be original and unpublished in Brazil. Works that have been presented in scientific events held in foreign countries may not exceed one year of their presentation and this date should be stated. The Editorial Board will not accept reviews or articles submitted simultaneously to other national or foreign publications.

The Editorial Board reserves the right to accept or not any of the works submitted and may suggest modifications in order to adapt the texts to the publication.

Articles should have no more than 3 (three) authors. All authors must be identified in the Journal's online submission platform:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos>

Texts should not contain any author-identifying information.

Submissions must include as a separate file an authorization form (according to the model available on the journal's website) stating the article is an exclusive publication by ECCOS SCIENTIFIC Journal.

The institution and/or any of the editorial bodies of this publication shall not be held responsible for the opinions, ideas and concepts expressed in the texts, which are the sole responsibility of their author(s).

All papers will be submitted to the evaluation of at least two reviewers, maintaining the confidentiality and anonymity of both author(s) and reviewers.

Summaries of evaluation results will be sent to the respective author(s) in case of paper refusal or acceptance with modifications.

Papers must be submitted exclusively through the platform available on the ECCOS SCIENTIFIC Journal's website.

Formatting basics

Submissions should follow the instructions below:

- 1) Texts should be prepared using Word Editor (.doc) or compatible editing program; font: Times New Roman; size 12; left alignment; no paragraph indentation; double spacing between lines.
- 2) Articles must have from 14,000 to 28,000 characters (with spaces), and reviews must have from 3,500 to 7,000 characters (with spaces).
- 3) Articles must contain the following sections: a) title; b) abstract (from 100 to 150 words); c) keywords (maximum 5) in the original language and in English (title, abstract and keywords). References that appear in the text must mandatorily be included at the end section.
- 4) Explanatory notes, which are not to be confused with source references, must come at end of the text, with sequential numbering in Arabic numerals.
- 5) Units of measurement must follow the standards of the International System of Units (SI), developed by the International Bureau of Weights and Measures (BIPM) [www.bipm.org]. In exceptional cases, the unit adopted must be followed by the SI unit in parentheses.
- 6) Foreign words must be written in italics and neologisms or unusual meanings in normal font and between “quotation marks”.
- 7) Papers containing graphs, charts, tables or any type of illustration must have their corresponding legends, including the complete source and position in the text. Files must be forwarded separately and, whenever possible, in the drawing program original format (e.g.: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). Images must be high definition (minimum 300 dots per inch [DPIs]). Maps or micrographs must include their respective scale marks.

Citation and reference rules

Citations in the texts to be published by ECCOS SCIENTIFIC Journal must follow the standards established by the Brazilian Association of Technical Norms (ABNT). To check or acquire the standards, visit: <<http://www.abnt.org.br/>>.

Observação

Na elaboração destas normas editoriais, foram consultados os seguintes documentos da ABNT: NBR 6023, NBR 6024, NBR 6027, NBR 6028, NBR 6034, NBR 10520, NBR 10522, NBR 10525, NBR 12256.