

REVISTA HOMINUM

Humanidades & Ensino
issn 2316-4808

Edição 26 - Junho - 2024 - Vol. 10



Políticas Públicas, Instituições
Educacionais e Práticas Educativas

EXPEDIENTE

Corpo Editorial

Editor-Chefe: Cintia Rufino Franco Shintate – Especialista em História/PUCSP e em História, Ciências, Ensino e Sociedade/UFABC

Editor-Executivo: Ary Albuquerque Cavalcanti Junior – Doutor & Docente – UFMT

Editor-Executivo: Ítalo Nelli Borges – Doutor – UNEB Campus V

Editoração: Daniel Gomes Fernandes Miranda

SUMÁRIO

Editorial.....	5
<i>Tallita Stumpp, Leandro Couto Carreira Ricon</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: A QUESTÃO DA BNCC.....	8
<i>Luciana da Costa Itho, Thiago von Rondon Duarte</i>	
DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: QUESTÕES ATUAIS.....	13
<i>Alessandro Furtado Pacheco, Antonio Flavio Barbosa Moreira</i>	
LEGISLAÇÕES E PARADIGMAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PONTOS FOCAIS ACERCA DO ENSINO PÚBLICO DE PETRÓPOLIS- RJ.....	18
<i>Luiza Martins Varricchio</i>	
INTERFACES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM ENSAIO SOBRE O ETHOS ACADÊMICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	25
<i>Alan Marques de Pinho, Luiza Loubak de Souza</i>	
REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	32
<i>Márcio Vinicius Delgado, Antonio Flavio Barbosa Moreira</i>	
ESTRATÉGIA E TÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL A PARTIR DA OBRA DE MICHEL DE CERTEAU.....	36
<i>Luiz Henrique Bechtluft Bade</i>	
ALTERIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	42
<i>Aparecida Bassoli Machado</i>	

**A PRÁTICA EDUCACIONAL ENQUANTO ABERTURA PARA O OUTRO EM
EMANUEL LEVINÁS..... 48**

Cainan Espinosa Gimenes

VÍNCULOS AFETIVOS NA ESCOLA – UMA CONVERSA IMPORTANTE. 53

Leonardo de Carvalho

**NOVOS OLHARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE
PETRÓPOLIS, TURISMO E EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO..... 60**

Frederico Ferreira de Oliveira

**ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: REDES SOCIAIS E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS..... 66**

Leonardo Augusto dos Santos Costa

ENSINO ANARQUISTA: Reflexões e contribuições..... 72

Ana Clara do Carmo Clemente

EDITORIAL

Tallita Stumpp

Universidade Federal do Rio de Janeiro

tallitastumoreira@gmail.com

Leandro Couto Carreira Ricon

Universidade Católica de Petrópolis – Faculdade EnsinE

leandro.ricon@ucp.br

Todos nós acompanhamos, ao longo dos últimos anos, os sucessivos ataques à educação brasileira e, sobretudo, à escola pública. Os confrontos que se travam não visam apenas um projeto educacional, mas um projeto de sociedade e, embora a democratização do acesso à educação tenha significado historicamente um avanço, as atuais configurações das políticas públicas neste âmbito lembrando-nos de que a construção de uma educação verdadeiramente democrática ainda está em processo e disputa. No entanto, as políticas públicas não se resumem à letra da lei, mas estão intimamente relacionadas com as práticas educativas, com os sujeitos nelas envolvidos, e com as instituições educacionais nas quais elas se desenvolvem. É a partir dessa relação dinâmica e complexa que o dossiê Políticas Públicas, Instituições Educacionais e Práticas Educativas reuniu reflexões e discussões plurais acerca do tema, buscando a compreensão das complexas questões destes processos.

O primeiro artigo, *POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: A QUESTÃO DA BNCC*, de Luciana da Costa Itho e Thiago von Rondon Duarte, aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto das políticas públicas educacionais, considerando o histórico de reformas educacionais no Brasil, enquanto Alessandro Furtado Pacheco e Antonio Flavio Barbosa Moreira, em *DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: QUESTÕES ATUAIS*, discutem as mudanças curriculares empreendidas pela Lei no 13415/2017 e a nova BNCC especificamente no Ensino Médio, demonstrando o alinhamento dessas mudanças com uma racionalidade neoliberal de valorização individual. Já o artigo *LEGISLAÇÕES E PARADIGMAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PONTOS FOCAIS ACERCA DO ENSINO PÚBLICO DE PETRÓPOLIS- RJ*, de autoria de Luiza Martins Varricchio, trata das políticas de formação continuada de professores e da forma

que esta é fomentada pelo poder público, especificamente no caso da cidade de Petrópolis, localizada na região serrana do estado do Rio de Janeiro.

Alan Marques de Pinho e Luiza Loubak de Souza, em *INTERFACES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM ENSAIO SOBRE O ETHOS ACADÊMICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA*, discutem questões que permeiam a relação entre o saber universitário e as práticas pedagógicas de ensino, abordando as relações entre a formação docente sobreposta pelo conhecimento científico e a prática pedagógica, enquanto autêntico saber docente. Esta discussão encontra diferentes fios de diálogos possíveis com o texto de Márcio Vinícius Delgado e Antonio Flavio Barbosa Moreira, *REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL*, uma vez que propõe uma discussão que ressalta a importância da relação entre pesquisa narrativa e os estudos pedagógicos e curriculares, enfatizando o papel da metodologia de pesquisa para a produção de reflexões sobre a construção de identidades, valores e transformações sociais, permitindo o emergir de vozes marginalizadas.

O sexto texto, *ESTRATÉGIA E TÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL A PARTIR DA OBRA DE MICHEL DE CERTEAU*, de autoria de Luiz Henrique Bechtluft Bade, tece uma aproximação dos conceitos de 'estratégia' e 'tática', a partir do pensamento de Michel de Certeau, em busca de compreender as dinâmicas da relações estabelecidas no ambiente educacional, enquanto Aparecida Bassoli Machado, em *ALTERIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*, também parte do pensamento de De Certeau para discutir a alteridade na sala de aula, considerando a influência das relações estabelecidas no ambiente escolar no processo de ensinoaprendizagem. Trazendo igualmente a discussão sobre a relação entre alteridade e educação, Cainan Espinosa Gimenes, em *A PRÁTICA EDUCACIONAL ENQUANTO ABERTURA PARA O OUTRO EM EMANUEL LEVINÁS*, relaciona a obra e pensamento de Emanuel Levinás com a prática educacional, partindo de uma abordagem filosófica. Já Leonardo de Carvalho, em *VÍNCULOS AFETIVOS NA ESCOLA – UMA CONVERSA IMPORTANTE*, reflete sobre os afetos e a importância do fortalecimento das relações criadas na sala de aula.

Focalizando as práticas educativas em matérias específicas da educação básica, *NOVOS OLHARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PETRÓPOLIS, TURISMO E EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO*, de autoria de Frederico Ferreira de Oliveira, Discute o processo de repensar a proposta curricular de História e Geografia, Turismo e Educação para o Trânsito em Petrópolis, região serrana do estado

do Rio de Janeiro, com base no lugar social e na multiculturalidade; enquanto Leonardo Augusto dos Santos Costa, em *ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL: REDES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS*, apresenta reflexões acerca da integração das redes sociais na educação e das possibilidades de dinamização do ensino de História e da popularização de seu conhecimento.

Por último temos o texto de Ana Clara do Carmo Clemente, *ENSINO ANARQUISTA: REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES*, no qual a autora analisa as teorias e práticas anarquistas no campo da educação a partir de uma síntese dos pensamentos de seus principais intelectuais.

Desejamos aos leitores uma boa leitura e que as reflexões propostas, partilhando da compreensão de que é preciso anunciar denunciando e denunciar anunciando, possam possibilitar outras mais.

POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES: A QUESTÃO DA BNCC

Luciana da Costa Itho¹
Faculdade EnsinE
academico.3@ensin-e.edu.br

Thiago von Rondon Duarte²
Faculdade EnsinE
qualidade.1@ensin-e.edu.br

RESUMO: Este texto busca situar a Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras. Para isso, busca-se estabelecer diálogos acerca de alguns elementos das reformas educacionais no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Reformas educacionais; BNCC.

ABSTRACT: This text seeks to situate the National Common Curricular Base in the context of Brazilian public educational policies. To this end, we seek to establish dialogues about some elements of educational reforms in Brazil.

KEYWORDS: Public Policies; Educational reforms; BNCC.

O termo política, assim como todo termo tomado a partir de certa perspectiva histórica, foi se modificando no decorrer das ações humanas no tempo. Tomado, na modernidade, como um saber construído acerca do conjunto de relações públicas, está diretamente ligado ao poder do Estado, sendo esta expressão das contradições econômicas e sociais que se estabelecem a partir da organização do trabalho e da própria sociedade na lógica econômica capitalista. Neste sentido, as políticas públicas, sobretudo sociais, manifestam as medidas do Estado que se alinham ao poder dominante do capital, na mesma medida em que é tensionado pelos conflitos sociais em diferentes disputas que se dão nestes contextos.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), também as políticas educacionais expressam esse quadro de contradições, ainda que vestidas com palavras que intencionam significar uma posição humanitária e de melhoria diante da realidade. A Base Nacional Comum Curricular, enquadrada na política educacional nacional no campo do currículo, também é elaborada nos ditames da situação apresentada. Antes de discutirmos mais especificamente este ponto, cabe tecermos um breve diálogo com

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho.

² Graduado em Engenharia de Produção pelo Centro Universitário de Barra Mansa. Especialista em Engenharia da Qualidade pela Universidade Cândido Mendes.

as autoras acerca dos principais aspectos por elas apontados sobre as reformas no ensino, dos anos 1930 até a década de 1990, no Brasil.

Já na década de 1930, ainda como herança dos anos que a precederam, o ideal reformista na educação brasileira inscrevia-se em pressupostos predominantemente salvacionistas, que viam na educação a solução para os “problemas” econômicos do país, sobretudo em correspondência ao desejo de alinhar o Brasil ao projeto de modernização do período. A escola como fábrica de solução da “questão social”, meramente econômica e conciliatória, era colocada como imprescindível para o desenvolvimento nacional. Ainda que tensões tenham sido estabelecidas, sendo um marco importante o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, o ideário liberal permanecia colocando a educação no campo da questão econômica.

Com a Reforma Capanema, ou Leis Orgânicas do Ensino, Em 1942, o quadro da educação, que permanece presente, têm suas iniciativas fincadas na ideia de formação de mão de obra qualificada para o trabalho, o que se distancia da realidade educacional das elites, uma vez que estas recebem a oportunidade de ocupar melhores cargos de emprego que exigem formação especializada, aprofundando o abismo de desigualdades latentes no país. Desde então, discussões e disputas acerca do âmbito educacional no Brasil foram travadas, desembocando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, materializando concepções e medidas conservadoras e de cunho privatizante.

Em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), inspirado na filosofia e método de educação do educador Paulo Freire e proposto por João Goulart, visava a alfabetização de milhões de brasileiros, no período de um ano, a fim de contribuir para a democratização do país, ampliando o direito ao voto, uma vez que este era limitado somente àqueles que eram alfabetizados. Com o Golpe Civil-Militar, o Plano foi extinguido, sendo um período que instaurou a violência como principal medida governamental para a “garantia” do desenvolvimento do país. Acentua-se, então, a vinculação da educação ao mercado como engrenagem da modernização e da formação moral e cívica.

Com muitas lutas e repressões violentas, o fim da ditadura no Brasil marca um período de redemocratização do país, incluindo-se a retomada das discussões acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a promulgação da atual Constituição do Brasil, em 1988. Desde a década de 1990, cresce no país a influência de instituições internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, que visam estruturar a educação do século XXI, de forma alinhada à “nova ordem mundial”, cujo foco se dá

sobre os resultados da educação, sendo esta reduzida à aprendizagem de conhecimentos a serem empregados nos diversos campos de atuação.

Este é o posicionamento adotado na construção do documento que estabelece as normas de currículos de todas as escolas brasileiras, tendo sua versão final aprovada em 2017. Sobre a trajetória de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Aguiar e Tuttman (2020) apontam as perspectivas em disputa:

uma que situa a educação de qualidade para todos no contexto de um país com extrema desigualdade social e que defende mudanças sociais e econômicas profundas em prol de uma sociedade justa; e outra que prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade. (AGUIAR e TUTTMAN, 2020, p. 72)

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as concepções de currículos já giravam em torno de determinados processos de avaliação alinhados ao desenvolvimento de competências, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) uma de suas expressões. Por manter-se uma comunidade epistêmica, fortemente atuante, as políticas educacionais do governo de Lula são percebidas como uma continuidade em relação às de FHC. No governo Lula, é engendrado, pela Secretaria de Educação (SEB), o trabalho em vista do cumprimento do que dispõe o artigo 210 da Constituição Federal, no qual o termo "currículo mínimo" é relacionado à formação básica para o ensino fundamental.

Ainda assim, ao estabelecer amplos debates sobre currículo, os textos deles provenientes demonstravam uma concepção de educação significativamente distanciada de uma racionalidade técnico-instrumental. Segundo as autoras, o conjunto de ações da SEB, articuladas às escolas, sistemas de ensino e atores institucionais, conduziram "o debate sobre currículo sob a ótica de um projeto de sociedade democrática, justa e igualitária" (Idem, p. 77)

No governo Dilma Rousseff, ocorre maior aproximação e influência dos chamados reformadores da educação nas políticas públicas educacionais. Um dos indícios que muito bem demarcam o nível de influência desse setor é a nomeação de César Callegari, então presidente do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação, para a Secretaria de Educação Básica, em 2012. Ficando pouco tempo no cargo, as tensões no debate foram possibilitando a movimentação de um currículo pautado por expectativas de aprendizagem, para um currículo que pleiteava os direitos de aprendizagem.

O debate que se encontrava em *vias de*, acabou sendo retomado de forma a colocar a Base Nacional Comum Curricular como prioridade, a partir da nomeação de Cid Gomes, um reformador empresarial, para o Ministério da Educação. Isto significou o rompimento com os processos de debates sistemáticos para a elaboração democrática do documento, limitando a elaboração da proposta a grupos ligados aos reformadores empresariais da educação.

Com o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, as medidas tomadas por Michel Temer aceleraram a aprovação da versão final da BNCC. Esta foi divulgada em dezembro de 2017, ainda que diversas críticas tenham sido feitas aos processos adotados na construção do documento, bem como no resultado do conteúdo apresentado. Como destacam as autoras,

A certeza da aprovação da BNCC era tal que, mesmo com a Base ainda em processo de análise no CNE, o Consed e a Undime, com o apoio do Movimento pela Base, elaboraram e divulgaram um *Guia de implementação da BNCC*, detalhando os passos a serem seguidos pelas redes e escolas, promovendo também a formação de professores para uso desse material. (Idem, p. 84)

O que a forte ação de grupos como o Todos pela Educação, o Movimento pela Base e a Fundação Lemann, para citar alguns, representam, é o aprofundamento e capilarização do ideal neoliberal na esfera educacional. A partir de alianças formadas entre políticos, empresários e a mídia atuante, assumem como pressuposto a existência de graves problemas nacionais, inclusive os econômicos, que estariam ligados a um sistema educacional precário, o qual só poderia ser resolvido a partir de privatizações sistemáticas (FREITAS, 2012).

Segundo Freitas (2012), a concepção de educação por eles defendida é elaborada nas bases de um pensamento estritamente neotecnicista, elevando a responsabilização, meritocracia e privatização a categorias centrais para a “organização” da aprendizagem. Esta organização é estabelecida como um ciclo (FREITAS, 2018), pois a partir da definição de objetivos claros, espera-se que os docentes saberão exatamente o que ensinar; a avaliação, por sua vez, garantirá o controle desse fazer docente, a partir da padronização dos testes e do alcance de resultados standardizados. Porém, o estabelecimento de objetivos claros é acompanhado pelo encolhimento do currículo, que passa a priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades em lugar do compromisso com a formação humana em suas múltiplas dimensões e diferentes possibilidades.

Considerações finais

Considerando-se os apontamentos tecidos, em diálogo com os autores, é possível perceber que os percursos das políticas educacionais do país são marcados por disputas que se dão a respeito de diferentes visões de mundo, assim como de formação e de sociedade, o que tem balizado os posicionamentos também no âmbito educacional. A perspectiva do desenvolvimento econômico, dadas suas diferenças em cada contexto, aparece como problema central a ser reparado a partir da formação, o que engendrou diversas medidas voltadas menos para a formação humana que para o mercado de trabalho.

Neste sentido, os aspectos da trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil deixam evidentes os posicionamentos em disputa; as concepções de educação, de formação, de ser humano e de sociedade que são colocadas em marcha, bem como as que são invisibilizadas por políticas públicas alinhadas aos interesses de grupos hegemônicos, que não correspondem aos interesses e necessidades comuns da maioria da população. A sobreposição da educação como fábrica de solução de questões econômicas, cujos objetivos acabam direcionados para a formação de trabalhadores em consonância com as demandas do mercado, não cessaram de desconsiderar o aprofundamento e criação de desigualdades sociais provenientes deste mesmo posicionamento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; Tuttman, MALVINA. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas e projetos. Em Aberto. Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr., 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: QUESTÕES ATUAIS

Alessandro Furtado Pacheco³
Universidade Católica de Petrópolis
alessandro.42340016@ucp.br

Antonio Flavio Barbosa Moreira⁴
Universidade Federal do Rio de Janeiro / Universidade Católica de Petrópolis
afmcju@gmail.com

Resumo: A educação brasileira, apesar de avanços obtidos ao longo dos anos, enfrenta desafios na aquisição efetiva de conhecimentos. Historicamente marcada por exclusão social, recentemente passou por mudanças curriculares significativas (Lei nº 13415/2017), alterando a estrutura do ensino médio, por exemplo, com a nova BNCC-EM que busca reduzir a fragmentação curricular e desenvolver competências para um mercado volátil, refletindo uma racionalidade neoliberal de valorização individual.

PALAVRAS-CHAVE: educação brasileira, reforma curricular, neoliberalismo

Abstract: Brazilian education, despite advances made over the years, faces challenges in the effective acquisition of knowledge. Historically marked by social exclusion, it has recently undergone significant curricular changes (Law No. 13415/2017), changing the structure of secondary education, for example, with the new BNCC-EM that seeks to reduce curricular fragmentation and develop skills for a volatile market, reflecting a neoliberal rationality of individual valorization.

KEYWORDS: Brazilian education, curriculum reform, neoliberalism

Em todo o mundo, muitas instituições educacionais têm lutado para implementar métodos de ensino que preparem os estudantes para um futuro incerto. Há esforços em andamento em diversas partes do globo para aprimorar a qualidade e a eficácia das escolas. No Brasil, a educação pública ainda enfrenta muitos desafios, apesar da maioria dos estudantes terem acesso à educação básica e a taxa de retenção escolar estar aumentando. Ainda assim, a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências é insuficiente.

Historicamente, de acordo com Geraldi e Geraldi (2012), a educação brasileira é marcada por dois processos de exclusão social: a reprovação (que livra os sistemas educacionais de qualquer responsabilidade pelos resultados) e a aprovação automática

³ Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, graduado em Psicologia pelo centro Universitário Academia- UniAcademia e licenciado em ciências Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira.

⁴ Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (UFRJ) e titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

(que promove uma falsa percepção de acesso a bens culturais e simbólicos, já que a certificação não corresponde ao aprendizado efetivo). Segundo os autores, “a obviedade é parte do senso comum e tem sido manchete dos principais jornais escritos e televisionados do país: a educação no Brasil não vai bem; o ensino público tem muitos problemas” (Geraldi; Geraldi, 2012, p. 38).

Atualmente, mudanças curriculares importantes tomaram proporções delicadas. Dentre as mudanças ocorridas no cenário brasileiro a partir de iniciativas que são desencadeadas pela retomada de determinados grupos políticos ao poder, em 2017 é sancionada a lei nº 13415/2017, que altera significativamente a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Todo o arcabouço da nova legislação diz respeito à modificação quantitativa do número de horas aula a serem desenvolvidas no referente segmento correspondente ao ensino médio, mas também conduz a mudanças importantes relativas à alteração de conteúdos e componentes curriculares a serem ofertados pelas instituições escolares. A partir de então, as secretarias de educação de todas as unidades federativas deveriam se adequar a fim de gerir a nova estruturação de tal segmento de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM) prediz que o conteúdo a ser ofertado deve ter um caráter aparente a fim de diminuir a fragmentação dos componentes curriculares e impulsionar a oferta de Itinerários Formativos, que pressupõem aspectos de flexibilidade e dinamização do currículo, com o mote de apresentar aos alunos matriculados competências necessárias ao seu desenvolvimento como sujeitos polivalentes, aptos a se inserirem num mercado de trabalho caracterizado por instabilidades e constantes transformações.

Como intenção política, a Lei nº 143415/2017 é elaborada e se adequa a um momento singular para a educação em território brasileiro, no qual perspectivas econômicas se impõem como centrais para a formulação de modelos institucionais a serem cumpridos. Para que a ordem capitalista encontre terreno fértil para ser mantida, faz-se necessário que mecanismos sejam instituídos a fim de que uma nova disciplina conduza indivíduos e grupos a um movimento por constante concorrência. O cumprimento de metas e a responsabilização dos indivíduos se tornam pilares da sociedade contemporânea e, aos currículos escolares, cabe cumprirem caracteres de modernização e se ampararem nesses paradigmas.

Como nova racionalidade, o neoliberalismo ganha ares organizacionais e entranha suas raízes em organizações financeiras, de modo a ditar regras cruciais de concorrência generalizada a serem desempenhadas por instituições. O sujeito, parte

integrante desse mundo, traz aspectos subjetivos que coadunam com a lógica da modernização. Conforme Dardot e Laval (2016), cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida, como um capital que deveria valorizar-se.” Enquanto essa ideologia se ampliar e ganhar contorno mundial, cada indivíduo se compreende como alguém que, inexoravelmente, deve empreender e, conseqüentemente, tornar-se sua própria empresa. Nessa mesma perspectiva, Bernardes e Voigt (2022) dissertam que

a sociedade atual exige que o sujeito se torne fundamentalmente ativo, engajado e entregue por completo à sua atividade profissional, a partir de um saber que só se concretizaria na relação com o mercado. Independentemente do que orientam os currículos, devemos admitir que, se já não o introjetamos, nos inclinamos para esse modelo. (Bernardes; Voigt, 2022, p.115)

Esse sujeito está matriculado em escolas que hoje se organizam pelas diretrizes da Lei nº13415/2017, sendo submetido a todo um corpo reduzido de disciplinas, para que o currículo atenda às expectativas de um provável grupo que se ampara em preceitos empresariais. Dessa forma, os conteúdos clássicos (como história, biologia, geografia, química e física) são subtraídos e ganham espaço os Itinerários Formativos com caráter de flexibilização e modernização curricular. Com o foco no desenvolvimento pessoal e empreendedor, os currículos referência das unidades federativas brasileiras abordam a instância no preparo para o alcance e o desenvolvimento de metas, a fim de obter resultados mensuráveis, numa conjuntura em que o desenvolvimento de competências se estabelece como condição primeira para o sucesso.

Essa nova condição social pretende formar o sujeito neoliberal caracterizado por flexibilidade e fluidez. Se o advento econômico, principalmente pós crise econômica 2007-2008, introduz preceitos diversos que percorrem um novo caminho para a sociedade, a adaptação a tal modo de funcionamento é necessária para manter a ordenação capitalista. Ao integrarem os currículos, tais preceitos conduzem os sujeitos a se tornarem peças importantes para a sociedade em que direitos históricos foram deslegitimados, de forma que a concorrência se torna a meta para a formação do sujeito neoliberal.

Como instrumento que visa garantir o percurso escolar de crianças e jovens, o currículo se interpõe como um documento que “pretende” dialogar de forma democrática. Porém, conforme argumenta Althusser (1970), a escola, como Aparelho Ideológico de Estado, funciona para a perpetuação de uma ideologia e educa através de métodos apropriados, com o propósito de disseminar preceitos e valores de uma

classe dominante. A apresentação e a disponibilização de documentos norteadores são pujantes na socialização do público matriculado em instituições escolares, considerando-se que a formação dos indivíduos dar-se-á pela introjeção de conteúdos disciplinares. Observa-se, assim, uma relação intrínseca entre escola, currículo e controle social.

Desse modo, a ideia de controle social relaciona-se diretamente ao processo de socialização, no decurso do qual o indivíduo absorve o sistema de símbolos de sua sociedade, torna-se capaz de comunicar-se com os outros e adota características que expressam as normas e os valores desejáveis naquela sociedade. (Moreira, 1992, p. 15).

A relação dialética existente entre sociedade e sujeitos conforma a adaptação destes aos valores e ideais hegemônicos reproduzidos através de discursos e práticas inerentes aos grupos dominantes. Assim sendo, como defendem Dardot e Laval (2016) cabe aos atores envolvidos no cenário de competitividade empreenderem-se como quem está inserido em um novo tipo de mercado, cuja lógica geral se submete às exigências do lucro máximo.

Como documentos norteadores desenvolvidos a partir da sanção da Lei nº13415/2017, os currículos referência elaborados por secretarias de educação em todo o território nacional sugerem uma provável saída para os alunos de ensino médio: desenvolver suas subjetividades à medida que elaboram seus projetos de vida, pois é necessária e vital a busca por seus objetivos e pela superação das dificuldades na arena da competitividade. Tudo isso se dá no ambiente da escola de educação básica, cujos profissionais devem se portar como sujeitos capazes de apresentarem diversas situações-problema que possam conduzir os estudantes a ampliarem seus campos de conhecimentos junto às suas subjetividades.

Assim, prediz o Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, no que se refere ao eixo empreendedorismo:

Neste eixo, o estudante é capacitado a estruturar iniciativas empreendedoras dentro do seu universo. Com essas capacidades, espera-se que o estudante que optar por este itinerário aprimore um perfil que esteja em consonância com seu projeto de vida, e lhe proporcione uma formação para a inserção e permanência no mundo do trabalho. (Minas Gerais, 2020, p.288).

As considerações até aqui apresentadas sugerem o desenvolvimento de procedimentos que compensem a insuficiente aquisição de conhecimentos e habilidades que, lamentavelmente, se verifica ocorrer, nos dias de hoje, nas escolas e nas salas de aula do país. Há que se promover, então, mudanças nos horários,

conteúdos e componentes curriculares, de modo a adequá-los aos novos propósitos. A intenção é formar sujeitos ativos, flexíveis e empreendedores. Para isso, cabe garantir uma relação intrínseca entre escola, currículo e controle social, desenvolvendo-se mecanismos que promovam os direitos dos sujeitos envolvidos no processo.

É importante considerar tais sujeitos como capital que precisa ser valorizado e que, necessariamente, não pode também deixar de se valorizar. É necessário garantir, em todo esse processo, organização, flexibilização e modernização curriculares. Tal processo não pode prescindir de mecanismos de controle que, embora centrados na experiência do aluno, venham a contribuir para analisá-la, criticá-la e superá-la. Espera-se, assim, propiciar a emergência de condições favoráveis à formação de novos sujeitos, empenhados na construção de uma nova escola, em uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. São Paulo: Martins Fontes. 1970.

BERNARDES, A. C. R., & VOIGT, J. M. R. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos da Escola**, 16(34), 111-125, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acessado em 20 de abril de 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação**, v. 37, n.1, p. 37-57, 2012.

MINAS GERAIS. **Secretaria Estadual de Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio. Belo Horizonte, MG: SEE-MG, 2020. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acessado em 20 abr. 2024

MOREIRA, A.F.B. Currículo e controle social. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 13-25, 1992.

LEGISLAÇÕES E PARADIGMAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PONTOS FOCAIS ACERCA DO ENSINO PÚBLICO DE PETRÓPOLIS- RJ

Luiza Martins Varricchio
Universidade Católica de Petrópolis
luizavarricchio@gmail.com

RESUMO: O presente texto busca tratar sobre as políticas de formação continuada de professores e a forma que é fomentada pelo poder público dentro de suas obrigações, especificamente no caso da cidade de Petrópolis, RJ, levando em conta suas especificidades e o que vem ocorrendo por entre a classe docente, subjetiva e objetivamente, em resposta às iniciativas dessa natureza da Secretaria Municipal de Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores; Educação Básica; Escola Pública.

ABSTRACT: This text seeks to address continuing teacher training policies and the way in which it is promoted by public authorities within their obligations, specifically in the case of the city of Petrópolis, RJ, taking into account its specificities and what occurs between the teaching class, subjectively and objectively, in response to initiatives of this nature from the Municipal Department of Education.

KEYWORDS: Continuing Teacher Training; Basic education; Public school.

Legislações Educacionais Vigentes

É estabelecida como primordial pela Nova LDB, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, a formação continuada de professores, a ser realizada pelas instituições competentes, em locais de educação básica ou superior, como colocado nos artigos 62, inciso 2º, e 62-A, parágrafo único, no qual lê-se:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 44)

Para compreendermos, por conseguinte, o que seria uma formação continuada, precisamos compreender de onde vêm a formação inicial, que consiste na formação profissional inicial, a ser desenvolvida “por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 1996, p. 44), ou seja: a formação inicial seria, assim, a formação professoral do profissional da educação, feita através de cursos superiores de licenciatura ou, ainda,

cursos técnicos normais, desenvolvidos à nível médio. Afastamo-nos, portanto, de qualquer real vislumbre de formação integral, e encaramos, ao contrário do que estabelece John Dewey, a escola e a infância como uma “preparação para a vida”, e não como a vida em si. Essa separação vai contra a conceituação mesma presente no artigo 1º da Nova LDB, que versa que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 8).

Dessa forma, a ideia de formação continuada, inclusive com essa particularidade semântica, ao invés de reciclagem, treinamento ou aperfeiçoamento, aproxima-se do *ecce homo* grego, replicado posteriormente por Paulo Freire na ideia da incompletude do ser (FREIRE, 1997), mas afasta-se do postulado paracelsiano, citado posteriormente por Mészáros (2008) - “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender” - pela característica projetual e institucional que é usada para considerar-se a angariação de conhecimentos e ferramentas parte de uma formação continuada profissional.

A formação continuada, nessa perspectiva, se alinha à educação institucional e formal e sua intrínseca continuidade, focada em técnicas e tecnologias, que devem por munir, essencialmente, os profissionais da educação, com ferramentas profissionais e didáticas que melhorem seu desempenho profissional no processo educativo.

Apesar de vermos as políticas de incentivo à formação continuada como uma tendência da preocupação crescente com a qualidade da educação pública, há de existir uma tendência da aproximação de “modismos” alinhados às ideias políticas de situação, uma vez que, conforme a Nova LDB, os governos municipal, estadual e federal são os responsáveis por promover e nutrir os ciclos de formação para os professores e educadores de suas respectivas redes, existentes ainda na possibilidade de rupturas e contradições entre diferentes âmbitos políticos, e, assim, ideológicos e projetuais.

Anna Helena Altenfelder nos traz, ainda nesse sentido, o conceito do fenômeno de “panacéia para o problema educacional brasileiro”, ou seja, citando Belintane, que

“Há no imaginário escolar docente sempre uma esperança de que uma nova teoria, um novo material didático – realmente eficiente - venha erradicar os problemas básicos da escola”. Ou seja, os educadores estão à espera de um novo conjunto de saberes que possam resolver os graves problemas educacionais de nosso País. Dessa forma, muitas vezes, novas teorias, linhas e parâmetros acabam por se articular com essa esperança, mesmo porque, na maioria das vezes,

tais formulações não promovem uma discussão de suas possibilidades e limites. (ALTENFELDER, 2005)

Essa sensação é ampliada por uma falta de clareza e continuidade de projetos sociopolíticos educacionais, que são apenas uma imbricação do processo de não continuidade de iniciativas da política brasileira, considerando a necessidade de rupturas ideológicas também como uma necessidade de rupturas com políticas públicas provenientes dessa ideologia anterior. Essa alternância de projetos pode acabar por gerar um problema referencial, de forma que é facilitada a crença em métodos e ferramentas milagrosos, cuja aplicação poderia resolver por si só os problemas da educação brasileira.

Novamente, porém, voltando-nos à LDB, conseguimos ver ideologicamente as questões que permeiam a educação brasileira e, conseqüentemente, o projeto formativo continuado para professores atuantes na educação básica, principalmente dentro da alçada do Estado brasileiro e suas subdivisões, o que se considera, especialmente, a educação pública. Considerando a trajetória percorrida pela Nova LDB, entre 1994 e 1996, os embates entre o Projeto Substitutivo Jorge Hage e o Projeto Darcy Ribeiro, e todas as picuinhas políticas explicitadas por Dermeval Saviani (2009), e recuperadas por Varricchio (2022), é visível que o Projeto Darcy Ribeiro, cujo aproveitamento quase total se transformou na Nova LDB, contém

[...] uma concepção educacional neoliberal, com a valorização dos mecanismos de mercado, a transformação de parte da responsabilidade do Estado e do setor público em apelos à iniciativa privada e ONGs e, conseqüentemente, a redução das ações e dos investimentos públicos (VARRICCHIO, 2022)

O que significa para nós que, dentro dos interesses de uma concepção educacional neoliberal, há os interesses de uma educação tecnocrática, conformadora, reprodutora e que valoriza as institucionalizações e alinhamentos conservadores, que perpassam tanto os ambientes escolares quanto a formação docente.

Dessa forma, pululam as parcerias com grandes conglomerados educacionais e com instituições tradicionais, que apesar de apresentarem discursos bem alinhados com as tendências sociais, não se preocupam em romper com o paradigma antiquado estabelecido: ouve-se quieto, decora-se o dito, replica-se o discurso - mantém-se a prática.

Aparelhamento e Diligência Petropolitanas

Ao analisarmos as especificidades do caso de Petrópolis - RJ, vemos simultaneamente a preocupação de preparar os professores para um mundo cuja globalização e diversidade urgem que novos conceitos sejam apresentados, e a intensa preocupação mercadológica com resultados, índices sociais e o processo avaliativo (intra e extraescolar) vigente. A dicotomia gerada entre a urgência do progressismo com estruturas antiquadas em voga há mais de dois séculos gera um projeto e uma orientação, no mínimo, confusos.

A legislação vigente garante, somente desde 2021, aos professores da rede pública o que se vulgarizou como “um terço”, ou seja, a garantia de que, das 20 horas semanais que estes professores devem cumprir em seu ofício, 8 horas, $\frac{1}{3}$ das 20 horas⁵, serão destinadas a planejamento e formação, o que foi uma muito ferrenha luta da classe professoral e de seus sindicatos ante a Câmara e a Prefeitura, ainda que fossem desde 2008 previstas por lei federal (lei 11738/08) as 8 horas de planejamento, e desde 2011 por lei municipal (lei 6870/11) a natureza de seu cumprimento.

Dessa forma, a lei vigente, Lei 8247/21, implementa não só o um terço, com um atraso de aproximados 10 anos, como dispõe de seu cumprimento em seu art. 2º:

Define-se como atividades extraclasse o período destinado às ações de estudo, formação profissional, planejamento, acompanhamento, avaliação da prática pedagógica e participação em reuniões pedagógicas, incluindo:

I – Elaboração de planejamento, projetos e avaliações, preenchimento de registros, correção de atividades e tarefas escolares, confecção de material didático-pedagógico, estabelecimento de estratégias para alunos com menor rendimento escolar e ampliação do repertório cultural;

II – Participação em eventos, estudos, debates e avaliações;

III – Participação em conselhos de classe, trabalhos coletivos da equipe escolar e reuniões administrativas e pedagógicas com a comunidade escolar;

IV – Aprofundamento da formação docente e participação em cursos de formação continuada organizadas pela Secretaria Municipal de Educação;

V – Atendimento aos pais e/ou responsáveis pelo aluno.

⁵ Ambos pelo texto da lei e pela lógica matemática básica, o resultado deveria ser de 7h de um terço, mas acaba que na prática, as horas destinadas ao planejamento são 8h: 4h coletivas e 4h individuais.

§ 1º - Entende-se por atividades extraclasse coletivas 3 (três) horas/aula que devem ser cumpridas através de participação em reuniões, conselhos de classe, formação continuada, eventos realizados pela unidade escolar ou pela Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º - Entende-se por atividades extraclasse individuais 4 (quatro) horas/aula que serão cumpridas em ambiente de escolha e preferência do servidor público municipal para planejamento, preenchimento de documentos diversos inerentes a sua atividade docente, correção de atividades e pesquisa. (PETRÓPOLIS, 2021)

A lei propõe parâmetros muito bem estabelecidos para o cumprimento dessa formação continuada, bem como estabelece os responsáveis por esse fomento. Ora, como poderiam as formações coletivas organizadas por uma única secretaria de educação compreender as especificidades das 187 escolas de sua rede e, mais ainda, de cada professor com sua área específica? O que se alinharia com todos os individuais e particulares Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), suas teorias educacionais orientantes, as ideologias usadas como bússola? Quais ferramentas são apresentadas para os problemas tangíveis que os professores enfrentam, cada qual em sua sala de aula? A rede petropolitana compreende escolas laicas e escolas confessionais, bem como pessoas de todas as cores, credos e formações, como poderíamos possivelmente compreender todos esses pormenores? A resposta é simples: não poderíamos. Por muitas vezes, então, as formações acabam por serem recebidas com desânimo e desinteresse, somente mais uma burocracia a ser cumprida. Formações interessantes são oferecidas, mas os professores não as farão se não contar como o tempo semanal de formação individual. Para Fábio Tavares:

A escolarização da sociedade, baseada no axioma de que a aprendizagem é resultado do ensino e nada mais (ILLICH, 1985), é a motivação primeira para o encontro entre o professor e o aluno, sob a forma de uma obrigatoriedade, a lógica da obrigatoriedade, que atuará como uma espécie de estruturação compulsória no centro do sistema de ensino, originário do axioma da aprendizagem e das constantes demandas por especialização do mercado, que tornou o ensino inevitável e interminável, o que levou a uma sistematização do próprio. (2020, p.1)

Isso, logicamente, se extrapola também para as relações de ensino / aprendizagem que acontecem na formação continuada docente, pois *o molde educacional é o mesmo*. As aulas são palestras, como diria Freire, depositárias. Os cursos, desenvolvidos em sua maioria em EAD por instituições filantrópicas ligadas a grandes empresas, seguem o mesmo padrão de textos a se ler, “reflexões” a se fazer (mas a que grau poder-se-ia forçar alguém a refletir mecanicamente sobre algo, pelo menos de forma significativa?), provas objetivas a se responder. O mesmo visto desde sempre, sem temática que apela subjetivamente, sem novidade que apelaria

objetivamente. O professor aprende nos cursos que deveriam renová-lo como profissional, a fazer exatamente o mesmo que vem sendo feito no ensino básico e superior há décadas, e, nessa continuidade, sem perspectiva de mudança.

Os paradigmas educacionais se estagnam, e a continuação se dá pelo aprendizado de um ou outro termo, uma ou outra minoria a ser respeitada, mas nunca se demoram em um verdadeiro olhar sobre as necessidades atuais da juventude.

Muitas vezes a formação de professores e profissionais da educação é a principal bandeira política de ação pedagógica das Secretarias de Educação. A formação de professores permanece como uma das questões fundamentais na área da educação e também na área política. Portanto, é importante reconhecer que há problemas estruturais tanto na sociedade quanto no sistema educacional que influenciam essa formação, especialmente no que diz respeito à formação continuada discutida neste texto.

Urgiria, talvez, um percurso formativo, temáticas amplas, um currículo. Urgiria, talvez, contribuirmos para o capital sociocultural dos professores, e não somente para o capital técnico-teórico, que mesmo em binômio, se descolam. Urgiria não trazer mais demandas exaustivas para uma classe que, devido aos altos níveis de estresse, se exaurem no burnout. Urgiria, talvez, fomentar a curiosidade da qual deriva a pesquisa, para que os professores fossem incentivados a não serem, somente, reprodutores de si mesmos.

Ainda que a formação continuada tenha o intuito de atender às necessidades do professor dentro de um cotidiano completamente mutável, as experiências vividas em tais encontros não é, e não pode ser vista necessariamente como a prescrição de um especialista, na qual se tem fórmulas ou caminhos irretocáveis para a solução de problemas, que quando analisados se revelam um tanto quanto específicos. Entende-se que o processo de formação, ainda que com todas as peculiaridades, é valiosíssimo se conseguir tornar palpável o meio de campo entre as fórmulas metodológicas e a prática pedagógica. Nesse ínterim, é necessário ver para que a formação e o trabalho configurem um binômio interativo e mutuamente condicionado. E é desse entrelaçamento que se deriva a efetividade e a possibilidade de um impacto que perdure no futuro desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 06 abr. 2024.

BRASIL. **Lei 9394/1996** – Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal, 1996.

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

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

PETRÓPOLIS. **Lei 8247/2021**. Petrópolis: Câmara Municipal de Petrópolis, 2021.

TAVARES, Fábio. A Geografia da Sala de Aula e o Sistema de Ensino: um Ensaio Libertário Introdutório. **Revista A MAR gem**. Uberlândia, v. 17, n. 2, 2020.

VARRICCHIO, Luiza Martins. Constelações de consciência e liberdade: considerações sobre o conceito de barbárie a partir do pensamento de Walter Benjamin e os documentos norteadores da educação brasileira. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, e24411830728, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i8.30728>

INTERFACES ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: UM ENSAIO SOBRE O ETHOS ACADÊMICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Alan Marques de Pinho⁶
Universidade Católica de Petrópolis
alanmarques075@gmail.com

Luiza Loubak de Souza⁷
Universidade Católica de Petrópolis
luiza.loubak@gmail.com

RESUMO:

Este ensaio visa elucidar as questões que permeiam a relação entre o saber universitário — impresso por uma cultura erudita do conhecimento — e as práticas pedagógicas de ensino — o conhecimento docente no campo da práxis. Deste modo, busca-se discutir as relações entre a formação docente sobreposta pelo conhecimento científico, geralmente exclusivista, e a prática pedagógica no ensino plural, ou seja, o autêntico saber docente.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade; escola; conhecimento.

ABSTRACT:

This essay aims to elucidate the issues that permeate the relationship between university knowledge — imprinted by an erudite culture of knowledge — and pedagogical teaching practices — teaching knowledge in the field of praxis. In this way, we seek to discuss the relationships between teacher training overlapped by scientific knowledge, generally exclusivist, and pedagogical practice in plural teaching, that is, authentic teaching knowledge.

KEYWORDS: University; school; knowledge

Introdução

Indubitavelmente, uma cultura erudita da universidade eleva o conhecimento científico a uma estatura encastelada ou minimamente entrincheirada na sua própria erudição, no entanto, para o campo do ensino, é necessário um outro saber, um saber da experiência e da escuta do outro. À vista disso, o vigente ensaio busca refletir sobre as relações entre a universidade e a escola, evidenciando o papel do professor como

⁶ Especialista em História das Religiões (2023) pela Universidade Cruzeiro do Sul e Licenciado (2022) em História pela Universidade Católica de Petrópolis.

⁷ Graduanda no curso de História da Universidade Católica de Petrópolis.

mediador entre os conceitos pré-estabelecidos pela academia e a resignificação por parte do aluno na instituição escolar.

Discorreremos sobre a problemática da universidade, seu saber erudito e seu conseqüente afastamento no que cerne o saber popular, na mesma medida em que evidenciamos o papel da escola como a produtora de linguagem nova, o lugar por excelência da autonomia do aluno. Por fim, abordaremos a formação docente como a questão central na transposição do conhecimento científico para o campo da escola.

A problemática da universidade: diálogo ou afastamento?

A universidade por si só é o campo do saber, ora um saber dotado de uma urgência de qualificação técnica para o mercado de trabalho, ora um saber científico que auxilia na manutenção de uma ciência já estabelecida. Observar a universidade ou o ethos erudito de tal campo permite analisar suas maneiras de proceder, a consolidação dos seus pressupostos intelectuais e a própria relação entre a instituição, a formação docente e a escola — discussão que tal ensaio busca destrinchar.

Destarte, a universidade não é preparada para lidar com a problemática da cultura e a própria “massificação do aprendizado”. Vale salientar que o campo acadêmico carrega em si uma cultura erudita, um apreço intelectual originário das elites, logo, afasta-se da cultura e conhecimento popular. À título de reflexão sobre esse afastamento, de acordo com Certeau (2010), a universidade oscila entre duas tendências: A “fortificação dos muros”, ou seja, a valorização do ethos intelectual tradicional como consequência direta das honras e direitos de uma ciência estabelecida — elevando o conhecimento à uma estatura encastelada ou isolada da sociedade popular. Ou a proposta de uma “mistura na elaboração de uma linguagem cultural nova” — que, no entanto, para os acadêmicos, desvaloriza em certa medida os esforços científicos consolidados a priori, por consequência a universidade perde um pouco o sentido ou a “mística intelectual”. Em ambos os casos, os universitários que sofrem diante desse impasse, isto posto, “os estudantes que pagam a conta, destinado ao matadouro do exame ou ao desemprego em virtude da falta de qualificação técnica” (Certeau, 2010, p. 102).

Em virtude dessa correlação de forças, a academia como um todo enxerga a intelectualidade como uma maneira de se afirmar como instituição portadora de premissas científicas (BOURDIEU, 1983), ou seja, assegurar-se como o lugar do saber por excelência, no entanto, ao declarar tal posicionamento, a universidade se distancia constantemente de outros saberes, destruindo progressivamente as culturas locais,

desta forma, a universidade “intelectualiza a cultura em detrimento a outros tipos de experiência” (Certeau, 2010, p. 167). À vista disso, as instituições de ensino superior são o lugar por excelência do monopólio do saber, conseqüentemente, o espaço de disputas científicas que eleva um saber próprio como um único a ser enxergado. De acordo com Catani (2011), a universidade, em certa medida é “um espaço social institucionalizado, delimitado com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo” (2011, p. 198), ou seja, lugar de um conhecimento erudito exclusivista em relação às outras formas de conhecimento.

Em síntese, por meio do ethos da erudição, a academia perpetua uma manutenção do status quo da cultura da elite. A qual, por sua vez, aumenta a distância entre a universidade (seu saber típico) e a escola, tornando tal instituição uma mera representação que repete opacamente as afirmações intelectuais de outrora. Ser um mecanismo de transmissão de um conhecimento ou a produtora de um novo saber é o impasse da escola em relação aos efeitos da universidade no mundo social.

A escola como produtora de linguagem

De acordo com Robert (1964 apud. Certeau, 2010), os sistemas educacionais vivenciados na escola se preocupam mais em ensinar a escrever do que a falar, desse modo, a escola se torna o lugar da constante reprodução de pressupostos científicos consolidados pela universidade no passado e não possibilita uma produção ou construção efetiva de um novo conhecimento. Neste sentido, a escola subordinada aos moldes intelectuais da academia, como o lugar do fraco — espaço que sofre constantes imposições de uma instituição de poder —, não se consolida como o lugar da produção, mas como o da reprodução. Logo, a universidade imersa no ethos da erudição favorece a repetição das premissas que a colocaram como instituição de poder em detrimento ao verdadeiro saber, o qual Paulo Freire (2003) afirma ser “impregnar de sentido tudo o que fazemos”, ou seja, trazer para o campo da práxis os conteúdos aprendidos pelas vias científicas, no qual tem-se a certeza de “estar envolvendo os alunos” (2003, p. 48) na produção do conhecimento, uma vez que um conhecimento isolado da percepção empírica do sujeito pouco reconhecimento e impacto efetivo tem na vida dos educandos, sendo assim a escola deve constantemente envolver o aluno nesse jogo de produção do conhecimento.

Por conseguinte, a escola enfrenta um paradoxo inexorável: ser a transmissora de um saber pré-estabelecido, fazendo jus ao tradicionalismo intelectual, ao abordar

metodicamente, ou de forma “robotizada”, os conteúdos elaborados pelos especialistas (universidade), ou ser a produtora de uma nova linguagem, consolidando uma experiência concreta de conhecimento, ao possibilitar a liberdade de troca entre docente e discente. Desta forma:

O ensino vacila entre os dois termos de uma alternativa: ou se entrincheirar no saber (que uma boa iniciação em psicologia permitirá “transmitir”) ou entrar com os alunos no jogo das relações de força ou de sedução (dos quais os discursos científicos são apenas metáforas). (Certeau, 2010, p. 128).

Tal impasse persegue o campo educacional como um todo, visto que, a exclusão de saberes ou a produção/reprodução de conhecimentos alheios afastam constantemente esses campos, conseqüentemente, a escola com prática pedagógica “bancária” (Freire, 2013), tida como a reprodução de um conhecimento, é apenas a mera manutenção de um conhecimento elitista, o contrário que se faz necessário é a prática “problematizadora”, na qual o sujeito relaciona o conteúdo com a sua realidade, gerando um “mover-se” a uma mudança, uma tomada de consciência para entender e transformar o seu mundo por meio do saber que acaba de construir.

Entrincheirar-se no saber erudito exclui, em sua maioria, o saber do “outro”, na mesma medida que ignorar os pressupostos intelectuais da academia é favorecer a desinformação ou a ignorância. A linha tênue desses dois pontos coloca a escola como a verdadeira mediadora entre a ciência e a experiência, o erudito e o popular. Não obstante, a escola como uma instituição proveniente do campo da tática subverte as imposições da universidade que reside no campo da estratégia (CERTEAU, 1998), ressignificando e reorganizando novos saberes, entrando na lógica de força ou sedução na produção de uma nova linguagem, uma linguagem de alteridade que consolida o saber específico da escola (Varrichio, 2023). A autêntica junção entre teoria — o que a universidade atesta saber — e a prática — o que verdadeiramente se coloca em ação na construção do conhecimento do outro, é a verdadeira identidade da escola.

Entre a teoria universitária e a prática pedagógica

No que cerne a construção de um saber efetivo, entre a teoria universitária e prática pedagógica, evidencia-se o professor como o mediador por excelência entre os dois pólos. A formação docente pela própria universidade é o que dita as relações

pedagógicas a posteriori no que tange os conteúdos e a percepção dos discentes perante à ciência pré-estabelecida.

Sobre a formação universitária, em sua maioria, Walter Benjamin afirma:

Na instituição da universidade, à semelhança de um gigantesco jogo de esconde-esconde, professores e alunos passam uns pelos outros sem nunca se enxergarem. O estudantado, que não tem o status do funcionalismo público, fica sempre atrás do professorado. (Benjamin, 1986, p. 152).

Tal relação entre discente e docente na universidade dita o ritmo da nova relação projetada na instituição escolar. A capilarização (FOUCAULT, 1995) do conhecimento erudito e elitista começa no itinerário formativo acadêmico, isto é, os docentes em formação não são enxergados como indivíduos em primeira instância pela universidade, recebendo assim um despejo de informações científicas, configurando a futura relação com seus alunos no campo da escola.

A transposição do saber acadêmico para a escola por meio desses profissionais, desta forma, representa a deformação de um conhecimento, ou seja, uma transposição didática na qual o aluno é deposto da sua subjetividade e autonomia (Monteiro, 2019). Desse modo, o aluno é excluído do seu próprio processo de conhecimento, no qual o questionar ou relacionar o saber erudito à experiência pessoal é uma prática inexistente, logo, a escola é vista e situada como o lugar da reprodução.

Uma escola baseada em um mero aglutinamento de conceitos, um conhecimento opaco, não dialógico e não formador de um saber proveniente do educando é o resultado de uma formação docente falha e insuficiente, seja pela própria universidade ou pela formação contínua a posteriori. No entanto, para a verdadeira produção de uma nova linguagem na escola, refletir sobre a prática pedagógica, a relação dos conteúdos e a aprendizagem oriunda do outro é de extrema importância, desse modo, Paulo Freire aponta:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente da prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (Freire, 2003, p. 37).

De acordo com Menga Lüdke (2001) o professor bem formado é dotado de um saber específico, o “saber docente” por excelência, no qual o recurso da reflexão sobre o conhecimento, sobre as práticas pedagógicas e sobre o aluno é inerente ao desempenho deste profissional. Diante dessa reflexão, Ludke diz que “o professor deveria experimentar em cada sala de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem.” (2001, p. 80). Tal afirmação dialoga com a reflexão contínua proposta por Freire, o professor é um eterno pesquisador, seja em matéria de pesquisas acadêmicas ou dentro da própria sala de aula, pesquisar sobre o aluno, seu entorno e refletir sobre os métodos que possibilitam um diálogo entre a ciência universitária e práxis pedagógica — somada ao conhecimento individual do aluno — é o caminho de êxito para o profissional da educação.

Destarte, o saber é fruto da autonomia do “outro”, a escola deve juntar as teorias científicas da academia e as condições epistemológicas do conhecimento ao seu arcabouço pedagógico e relacional com o estudante, passando, obviamente, pelo papel de mediação do professor. A escola não deve ser um depósito de uma intelectualidade pré-estabelecida, todavia, ser um espaço de formação de um indivíduo, no qual o conteúdo elaborado pela universidade seja dialogicamente relacionado com a sua vida, cultura, meio social e somado ao seu conhecimento empírico e pessoal, construindo assim um saber efetivo em que faça sentido aprender e ressignificar o seu contexto.

Considerações Finais

Em suma, o vigente ensaio buscou refletir sobre a teoria universitária, seus conceitos já instaurados e seu entorno erudito frente ao desafio de transpor para a escola tais conhecimentos. Tal pesquisa buscou demonstrar a universidade e a conseqüente mística intelectual em detrimento ao saber escolar, trazendo à tona a problemática do ensino e a verdadeira construção do saber do aluno em meio ao jogo de poder entre os dois campos.

Indiscutivelmente, é ofício da escola — e do professor — constituir práticas pedagógicas que permitam a construção do conhecimento, relacionando o saber científico com o saber individual de cada sujeito, minimizando as relações de poder e força de uma instituição na outra e de hierarquia entre professor e aluno. A livre troca entre docente e discente, a transição dialógica entre saberes acadêmicos e pessoais é o elemento primordial de toda unidade escolar. Por fim, o professor deve apropriar-se de seu saber específico — que a universidade deverá possibilitar — e refletir sobre as

práticas pedagógicas, as metodologias e a didática necessária para arquitetar um espaço que possibilite novas linguagens e interpretações dos conhecimentos acadêmicos, trazendo sentido para a constante aprendizagem do aluno, auxiliando-o a enxergar os conceitos compreendidos na sua própria lógica de vivência social.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Documentos de Cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos**. Trad. br.: Celeste H. M. Ribeiro de Souza. et al. São Paulo: Cultrix, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: ORTIZ, R. (org.). Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

CATANI, A. M. **As possibilidades analíticas da noção de campo social**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202. 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 77-96, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.); OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Org.). **Dicionário de ensino de história** (pp. 220-226). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

VARRICCHIO, Luiza Martins. **Instituições de ensino e o ensino de história: disputas, projetos e poder capilar**. Cadernos de InterPesquisas, v. 1, p. 244-261, 2023.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Márcio Vinícius Delgado⁸
Universidade Federal do Rio de Janeiro
marcioviniciusdelgado@gmail.com

Antonio Flavio Barbosa Moreira⁹
Universidade Federal do Rio de Janeiro / Universidade Católica de Petrópolis
afmcju@gmail.com

RESUMO: Este texto destaca a importante relação entre pesquisa narrativa e os estudos pedagógicos e curriculares, enfatizando a importância de um diálogo entre tais estudos que revelam reflexões sobre a relação entre passado, presente e futuro na construção de identidades, valores e transformações sociais. A discussão tem como fio condutor os trabalhos de Graça Reis (2023) e Eduardo Galeano (2002), bem como outros estudiosos que ajudam a elucidar os conceitos apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: educação, pesquisa, identidade

ABSTRACT: This text highlights the important relationship between narrative research and pedagogical and curricular studies, emphasizing the importance of a dialogue between such studies that reveal reflections on the relationship between past, present and future in the construction of identities, values and social transformations. The discussion is guided by the works of Graça Reis (2023) and Eduardo Galeano (2002), as well as other scholars who help to elucidate the concepts presented.

KEYWORDS: education, research, identity

A leitura do artigo de Graça Reis (2023) e do livro de Eduardo Galeano (2002) estimularam o desenvolvimento de ideias referentes a práticas pedagógicas, contribuindo para a reflexão e o desenvolvimento de nossos argumentos. O trecho escolhido no livro de Galeano foi “A máquina de retroceder”. Acreditamos que tal passagem se faz importante quando falamos de educação e de como ela tem o poder de acessar tempos diferentes com seus espaços distintos.

Em seu artigo, Reis nos apresenta como a pesquisa narrativa pode ser compreendida como ferramenta para a expansão do tempo presente, argumentando que essas narrativas tecem relação entre passado, presente e futuro, permitindo compreender um pouco melhor o mundo que habitamos e, também, sonhar novas possibilidades para essa realidade. Para ela, “essa ideia nos ajuda a pensar a narrativa

⁸ Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁹ Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (UFRJ) e titular da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

como possibilidade de ampliação do presente e contração do futuro, pois, no presente, narramos as memórias já vividas no passado, tecendo possibilidades de futuro mais concretas.” (Reis, 2023, p.9). Reis (2023) prossegue afirmando que, para Ricoeur, o tempo e a narrativa não podem ser separados, pois são experiências temporais, já que passado e futuro entrelaçam-se nas redes da memória e da esperança, tecendo a identidade dos sujeitos.

Dessa forma, Reis considera a pesquisa narrativa como uma investigação qualitativa, baseada na análise e na reflexão de histórias de vida e demais narrativas que compõem o cotidiano. Essa análise pode ajudar a expandir o presente, que se conectará com o passado e o futuro, o que nos permitirá reinterpretar as experiências vividas, tentar compreender a origem dos problemas existentes e identificar alternativas que nos ajudem a pensar e tecer um futuro possível, partindo das possibilidades inscritas no presente (Reis, 2023). É importante ressaltar que, em seus estudos, Reis destaca que a intenção deste método não se limita apenas a narrar histórias, mas sim a compreender os sentidos e as experiências que permeiam as narrativas.

Ao realizar este exercício, a autora nos convida a projetar outros cenários, onde poderemos tomar decisões mais conscientes, justas e equitativas, funcionando como instrumento de transformação social e inspirando mudanças que possam ser significativas. Esse pensamento também se faz presente nos estudos de Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau em “Indagações sobre currículo” (2007). Ao tecermos um diálogo entre as publicações, desvendamos uma gama de reflexões sobre a relação entre passado, presente e futuro na construção de identidades, valores e transformações sociais.

Os estudos sobre currículo analisam as relações entre o conhecimento escolar e as experiências de aprendizagem promovidas na sala de aula. Tendo o conhecimento como foco central, a análise dessas experiências permite que se compreenda melhor o dinamismo dos processos e das atitudes que se desenvolvem no encontro de professores e alunos.

Nesse encontro, as subjetividades de docentes e discentes, bem como os propósitos estabelecidos, configuram o panorama pedagógico propício ao alcance dos objetivos. Docentes e discentes, então, respondem pela crítica de currículos existentes, subvertendo-os e redimensionando-os a partir de um posicionamento a favor das camadas populares. O processo desenvolvido reflete, assim, o caráter político dos currículos, que se evidencia, aliás, em toda e qualquer prática pedagógica. Nesta, elementos culturais de várias origens e com diferentes níveis de hierarquia passam por

um processo de desterritorialização e reterritorialização, com os discursos curriculares correspondendo a configurações transitórias que resultam de diferentes tradições e movimentos pedagógicos. Desenvolvem-se narrativas que se articulam, com a criação de novos sentidos e propósitos.

Essas narrativas, tanto no âmbito da pesquisa quanto no campo do currículo, configuram nossos comportamentos e projeções/entendimentos de mundo. Através deles, revisitamos o passado e construímos identidades plurais. Atualmente, a questão da identidade é um objeto de estudo relevante para as teorias educacionais, com uma importância política significativa. Na teoria social, há um consenso sobre a necessidade de refletir sobre nossa identidade, de analisarmos como temos nos transformado e de nos posicionarmos em relação aos grupos aos quais desejamos nos unir, para que possamos sentir que pertencemos, para que nos percebamos apoiados e realizados emocionalmente. Dessa forma, a discussão teórica sobre identidade é justificada por esclarecer a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os contextos históricos e culturais em que a identidade é formada.

Em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito tempo, sido alvo de inaceitáveis discriminações. [...] Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado espaços e afirmado seus direitos à cidadania. [...] Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas. (MOREIRA e CÂMARA, 2008, p. 39)

Assim, ao refletirmos sobre o artigo, fica evidente que a pesquisa narrativa tem poder de dar voz aos marginalizados, destacando contradições e desigualdades na sociedade. Esse movimento contribui para desconstrução de narrativas dominantes e construção de currículos mais justos, transformadores, que empoderem indivíduos para promover uma mudança social.

Ao falarmos de tempo e de como a pesquisa narrativa tem influência no mesmo, sentimo-nos à vontade para relacionar com a passagem “A máquina de retroceder” de Galeano.

Nos princípios do século vinte, o Uruguai era um país do século vinte e um. No final do século vinte, o Uruguai é um país do século dezenove. No reino da chatice, os bons modos proíbem tudo aquilo que não é imposto pela rotina. Os homens sonham com aposentar-se e as mulheres com casar-se. Os jovens, culpados do delito de ser jovens, sofrem a pena da solidão ou do desterro, a menos que possam provar que são velhos. (GALEANO, 2002, p. 87)

Neste trecho, Galeano nos convida a imaginar utopicamente uma máquina que é capaz de retroceder o tempo, que nos permitiria visitar o passado, corrigir erros e reescrever nossas histórias. Porém, a máquina de retroceder também apresenta perigos, pois corremos o risco de ficar presos em nostalgia ou negar a inevitabilidade do tempo.

Pensamos que os assuntos aqui abordados podem ser assemelhados à máquina de retroceder, pois, através da análise de histórias de vida e outras formas de narrativas, é possível visitar o passado e reinterpretá-lo no cotidiano. É importante salientar que essa revisão não pode estagnar em mera nostalgia, mas sim na busca por compreender as raízes dos problemas que são enfrentados no presente e identificar as alternativas para o futuro, assim como Reis, Moreira e Candau argumentam em seus estudos.

Portanto, ao entrelaçarmos tais reflexões com o trecho "A Máquina de Retroceder", somos convidados a construir um futuro mais justo e equitativo. Através da educação, podemos construir um currículo que valorize a diversidade, promova a justiça social e inspire a construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GALEANO, E. O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. Revisão de Ana Teresa Cirne Lima, Ester Mambrini e Valmir R. Cassol. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. 270 p.

MOREIRA, A. F. e CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 245 p.

REIS, G. A pesquisa narrativa como possibilidade de expansão do presente. *Educação & Realidade*, 48(1), e123291, 2023.

**ESTRATÉGIA E TÁTICA: REFLEXÕES SOBRE O AMBIENTE EDUCACIONAL A
PARTIR DA OBRA DE MICHEL DE CERTEAU**

Luiz Henrique Bechtluft Bade¹⁰

Universidade Católica de Petrópolis

luiz.11920057@ucp.br

RESUMO: Esse ensaio é fruto de resultado parcial da pesquisa intitulada 'Michel de Certeau: o conhecimento *com* o outro e a pesquisa na distância' desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação da Universidade Católica de Petrópolis. Neste breve ensaio, procura-se aproximar os conceitos de 'estratégia' e 'tática', a partir do pensamento de Michel de Certeau (1925 – 1986) com o ambiente educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Michel de Certeau. Cultura. Educação.

ABSTRACT: ABSTRACT: This essay is the result of a partial result of the research entitled 'Michel de Certeau: knowledge with the other and research at a distance' developed by the Study and Research Group on History and Education Theory at the Catholic University of Petrópolis. In this brief essay, we seek to bring together the concepts of 'strategy' and 'tactics', based on the thinking of Michel de Certeau (1925 – 1986) with the educational environment.

KEYWORDS: Michel de Certeau. Cultur. Education.

Michel de Certeau (1925-1986) foi um intelectual cuja obra manifesta profundidade e escopo raramente encontrados no âmbito das Humanidades. Com contribuições a áreas tão diversas quanto Historiografia, Psicanálise, mística, Sociologia e Antropologia, o pesquisador francês estabeleceu-se, ao longo do século XX, como uma das principais figuras da produção do conhecimento no ocidente¹¹, e a influência de sua obra pode ser encontrada em contextos diversos. O ensaio que segue procura refletir sobre a utilidade de algumas categorias propostas por Certeau (principalmente a partir do primeiro volume de seu *A Invenção do Cotidiano*, originalmente publicado em 1980) para a análise do ambiente escolar.

¹⁰ Graduando em História pela Universidade Católica de Petrópolis. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação (GEPETHE). Bolsista CNPq (2022-2023).

¹¹ Muito do reconhecimento supracitado veio postumamente, como destacado na apresentação da 22ª edição de *Invenção do Cotidiano* por Luce Giard. Cf. Certeau (2014, p. 9-31).

Muito da análise *certeauniana* no que se refere à produção e disseminação de elementos culturais perpassa a tríade, postulada pelo autor em seu *A Escrita da História*, de fatores que fundamentam o discurso de um grupo. São esses elementos o *lugar social*, a *prática* de um tal grupamento humano e uma *escrita* produzida em contextos específicos (CERTEAU, 2022, pp.45-108). Embora todos os elementos da tríade sejam imensamente significativos para os propósitos do autor, o presente trabalho valer-se-á de uma análise um pouco mais aprofundada do primeiro destes.

Cada artefato cultural, argumenta Certeau, é produzido no antro de uma cultura espacial e temporalmente delimitável. Da mesma forma, para cada produção da cultura existe um grupo que a produziu, e um tal grupo atua, em suas produções, de acordo com subjetividades que não podem ser subtraídas daquilo que escreve, pinta, compõe etc. Dessa maneira, todo artefato da cultura tem, por detrás de si, um fundamento rastreável que o liga a um segmento específico da sociedade que lhe serve de contexto.

A problemática desenvolvida por Michel de Certeau começa a fazer-se clara a partir do momento em que se percebe que há, no seio dos segmentos sociais humanos, grupos de poder e grupos que não detêm a hegemonia sobre os mecanismos políticos que operam no meio social. Assim sendo, a cultura faz-se a partir de uma multiplicidade de discursos, produzidos a partir de um caleidoscópio de lugares sociais. E, evidentemente, os artefatos culturais dos incontáveis grupos que participam do jogo da cultura¹² entram, eventualmente, em embates. É no antro dessa correlação que a cultura efetivamente se faz, percorrendo as escalas mais gerais e chegando mesmo ao nível da individualidade. Em seu *A Invenção do Cotidiano*, Certeau escreve que “a análise (*da cultura*) mostra (...) que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais.” (p. 37. Grifos meus).

Nesse âmbito, aparecem duas categorias particularmente caras para a análise *certeauniana* da cultura: *estratégia* e *tática*. O primeiro conceito diz respeito às ações próprias de grupos sociais hegemônicos. De fato, Certeau escreve:

chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de

¹² Aqui, é pertinente destacar a acentuada influência do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein sobre a produção intelectual de Michel de Certeau. Com efeito, o uso da expressão “jogo da cultura” deve ser encarado como próximo àquilo que Wittgenstein denotava com seus “jogos de linguagem”. A ideia é de que, da mesma forma como o significado de um termo é dado pela sua operacionalização dentro de enunciados proferidos, a cultura apenas faz sentido conforme seus produtos são utilizados por grupos específicos.

querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.) (p. 93. Grifos do autor)

Depois, Certeau amplia o escopo de sua categorização, afirmando que

o “próprio” é *uma vitória do lugar sobre o tempo*. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter assim para si uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. E o domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo. (...) É também um domínio dos lugares pela vista. A divisão do espaço permite uma *prática panóptica* a partir de um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar, portanto, e “incluir” na sua visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço. (Ibidem, p. 94. Grifos do autor)

A imagética proposta por Certeau para a estratégia envolve um senso de eliminação da diferença por meio da subsunção de um Outro. Também se vale da ideia de uma empreitada dominadora, caracterizada pela imposição. Essa tentativa, contudo, encontra resistência na tática. Sobre isto, Certeau escreve:

chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (idem. Grifos do autor)

Se a estratégia, característica de um grupo de poder, é capaz de criar para si um *lugar* (conceito marcado pela ausência de embates significativos segundo Certeau), a tática, astúcia daqueles grupos que não detêm a hegemonia sobre a produção cultural, joga com o espaço produzido pelo poder que se pretende panóptico. Mais do que isso, é capaz de *subverter*, em suas práticas cotidianas, a ordem previamente pensada e estabelecida pelo domínio estratégico. Nesse momento, o lugar é transfigurado em *espaço* (conceito marcado pela presença de embates na análise certeuniana).

Algumas reflexões podem ser extraídas da breve exposição acima. Uma das principais, contudo, é o fato de que a teoria, agora enxergada como resultado da prática e do lugar social de um grupo específico, não dá conta de analisar com êxito o espaço cultural. De fato, Certeau chega a uma tal conclusão, declarando que

surge um problema particular quando, em vez de ser, como acontece habitualmente, um discurso sobre outros discursos, a teoria deve desbravar um terreno onde não há mais discursos. Desnivelamento repentino: começa a faltar o terreno da linguagem verbal. A operação teorizante se encontra aí nos limites do terreno onde funciona normalmente, como um carro à beira de uma falésia. Adiante, estende-se o mar... (2014, p. 123)

Com efeito, a alteridade constitui o limite da operação teorizante. Constatar sua existência é, num primeiro momento, tão longe quanto se pode ir. A partir de um tal ato, é a própria vivência da cultura (agora entendida como espaço de embates entre estratégia e tática) que permitirá a continuação de qualquer pesquisa. Em poucas palavras, o processo de construção do conhecimento deixa de ser dividido entre um sujeito cognoscente e um objeto conhecido, passando a ser estabelecida entre sujeito e sujeito. Também deixa a pesquisa de ser *sobre* uma coisa qualquer, passando a ser uma pesquisa *com* aquilo (ou aquele) que se estuda.

O cotidiano da sala de aula, então, passa a ser problematizado de acordo com as categorias estabelecidas por Michel de Certeau. Com efeito, não é particularmente difícil a figuração de um tal ambiente de acordo com essas premissas. De um lado, o poder regulador, normatizador, imposto de cima para baixo (em poucas palavras, o poder estratégico) das instituições de ensino, dos diretores, dos docentes. Destes é a premissa de estabelecer um código de vestimenta, acesso a áreas específicas da escola, horários de chegada, saída e recreação, assim como eventuais punições para quaisquer descumprimentos dos elementos supracitados. Do outro lado, o grupo subalternizado, que deve jogar com o que lhe é dado por uma força externa, o astuto fraco de que fala Certeau. O discente pertence, em sala de aula e na escola como um todo, ao campo da tática.

Em universidades, um cenário talvez um pouco menos transparente de uma tal divisão, mas igualmente presente. Grupos cujo saber está enraizado a ponto de tornar-se poder, um *centro* ao qual se contrapõe à *periferia* que tem como representantes os saberes dos discentes (Eckhardt, 2020). Estes jogam com o campo que lhes foi preparado pelas práticas de um grupo alheio. Se pretendem inserir-se no meio, precisam aprender os códigos dos que detêm os instrumentos de poder. O cenário parece propício à formação de um lugar, dominado estrategicamente de forma a não deixar brechas. Contudo, como ensina Certeau, o poder panóptico sempre traz consigo um ponto cego.

Diante da imposição do uniforme em escolas, a personalização observada de estudante em estudante. A camisa colocada parcial ou totalmente para dentro da bermuda, as calças jeans, por vezes rasgadas em locais específicos, os diferentes cortes de cabelo, de maquiagem. A imposição da estratégia é exaurida diante de um olhar mais cauteloso para a astúcia do Outro, do discente que insiste em ter sua identidade pessoal.

O poder panóptico também falha mesmo nos momentos em que sua vigilância é, supostamente, mais forte. No momento dos exames, em que os olhos do professor perpassam a sala de aula, a sagacidade do estudante se manifesta com igual clareza. Códigos previamente combinados, aos quais o saber estratégico é estranho, circulam livremente entre os discentes, revelando a resposta correta para as questões impostas. Em tempos digitais, uma segunda aba aberta no momento do teste, perpetuamente fora do alcance da estratégia, revela aquilo que o astuto subalternizado precisa conhecer para vencer o desafio que lhe é imposto. Uma vez mais, o cotidiano desmancha o poderio dos grupos dominantes. O lugar idealizado é transsubstanciado no espaço em que se manifesta a voz do Outro, mesmo que com as palavras Dele.

A universidade não se faz muito diferente. O astuto subalternizado coloca sua voz nos códigos do poder estratégico. Descreve suas próprias experiências valendo-se da linguagem a ele colocada. Usa o lugar da estratégia para confeccionar um espaço em que podem ser expostas as suas concepções. Com o tempo, vai-se quebrando a outrora impenetrável barreira do saber constituído (cf. CERTEAU, 1995. CERTEAU, 2014).

De fato, se a estratégia é, como supracitado, a vitória do espaço sobre o tempo, pode-se dizer que a tática constitui uma vitória do tempo sobre o espaço. Esse tempo, marcador da diferença, é aquele fator que se recusa a adentrar o cálculo do poder estratégico. Pode jogar com o lugar que lhe é imposto, mas não desiste de ser o contraponto dessa imposição, o astuto habitante que torna, à sua maneira, seus os elementos do lugar em que joga.

Embora curto, o presente ensaio que aqui se encerra percorreu um longo caminho. Algumas categorias analíticas propostas por Michel de Certeau foram apresentadas e ligeiramente discutidas. Estratégia, tática, lugar e espaço foram, então, operacionalizados para a análise do ambiente de ensino. Com isso, o que se procurou fazer foi interpretar esse ambiente enquanto uma zona de embates entre um poder dominante que procura se impor absolutamente, mas não o logra devido à astúcia daqueles que um tal poder pretende dominar. Em outras palavras, o ambiente

educacional foi apresentado como um cenário tipicamente cerтеаuniano, um espaço no sentido mais legítimo do termo.

É difícil precisar a importância de uma análise dessa natureza. Ainda assim, parece haver algo de profundamente humano e humanizador na análise cerтеаuniana da cultura. Trazer tais elementos para o âmbito da sala de aula faz-se, portanto, mais do que necessário, libertador.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2022.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. trad. Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

ECKHARDT, Fabiana. **O Outro sou Eu Também: a formação de professores das classes populares em diálogo com Paulo Freire e Enrique Dussel**. Curitiba: Appris, 2020.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

ALTERIDADE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Aparecida Bassoli Machado¹³
Prefeitura Municipal de Juiz de Fora
aparecidabassoli12@gmail.com

RESUMO: Os processos de ensino/aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são influenciados por múltiplos fatores, dentre os quais, as relações estabelecidas no ambiente escolar. A escola, tem, então, o desafio de estabelecer uma conexão entre os estudantes a partir do reconhecimento de suas diferenças. Nesse sentido, a alteridade em sala de aula é o tema deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Alteridade. Diferenças em sala de aula. Relações sociais.

ABSTRACT: The teaching-learning processes and student development are influenced by multiple factors, including the relationships established in the school environment. The school then has the challenge of establishing a connection between students based on the recognition of their differences. In this sense, otherness in the classroom is the theme of this article.

KEYWORDS: Alterity. Differences in the classroom. Social relationships.

Introdução

A sociedade contemporânea se transforma demonstrando toda a pluralidade cultural expressa nos ambientes sociais. Na escola, palco de encontro das diferenças, o fenômeno da globalização e da formação de conglomerados multiculturais impuseram novos desafios para a prática docente. Nesse sentido, os anos finais do ensino fundamental, é marcado pela transição, entre o contato do estudante apenas com um professor regente, para vivenciar as experiências educacionais de canalizadas em docentes específicos de cada disciplina.

Ainda, pode-se referir a essa fase, como a transição do desenvolvimento infantil para a entrada na puberdade, período de grandes questionamentos e conflitos. É nesse cenário e compreendendo o momento social e cultural atual, que a escola é desafiada a ofertar experiências educacionais significativas que possam fornecer as ferramentas para a atuação cidadã e transformação social.

Portanto, já não importa ao docente manter uma postura de autoridade, de relação horizontal, sendo o detentor do conhecimento, enquanto seus alunos são

¹³ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis.

receptores passivos. Compreende-se que a heterogeneidade humana inserida na escola leva para a aula grande e diversa bagagem cultural, composta por *saberesfazer*s que não podem ser ignorados no contexto educacional. Diante disso, o objetivo deste artigo é refletir sobre a relação de alteridade na escola, na sala de aula.

Complexidades do Cotidiano Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A escola é um espaço de complexas relações sociais, pela pluralidade de seus sujeitos. Nos anos finais do ensino fundamental desafios como indisciplina, violência em sala de aula, agressividade e dificuldades de aprendizagem são agravados pela chegada da adolescência (PEREIRA, 2011).

Cada singularidade apresentada na escola forma o todo coletivo, moldado pelas diferenças. Sem alteridade, as diferenças tornam-se invisibilizadas, e, na tentativa de estabelecer padrões de desempenho e comportamento para os estudantes, grupos são marginalizados do processo educacional e, conseqüentemente do social (CARVALHO, 2010).

Pereira (2011) defende que os impactos vivenciados pela escola na contemporaneidade, após as transformações culturais, políticas e sociais, são maiores do que a lentidão em se modernizar diante dos avanços das tecnologias digitais, como exaustivamente vem sendo enfatizado pela literatura. Pereira (2011), então, menciona o esgotamento da capacidade socializadora da escola, e, também, da família, pois, essas instituições não estão conseguindo mais transmitir normas e valores de coesão social.

Os déficits do bom desenvolvimento das esferas sociais e emocionais do estudante são relacionados a complexos fatores que perpassam desde as vulnerabilidades sociais, a pobreza, o ambiente de aprendizagem e os métodos docentes. Aspectos que geram alternativas para a culpabilização individual do aluno pela incompetência escolar:

Tirar o foco da culpa pessoal ou de qualquer enfoque que apele para os dons individuais ou para fatores psicológicos ou biológicos é necessário para se olhar o problema do fracasso do aluno (quase sempre da escola) como uma questão que envolve variáveis sociais complexas e aspectos relacionados a relação do aluno com o saber ou com a aprendizagem (PEREIRA, 2011, p.18).

É o que também defende Silva (2007) afirmando que os valores fundamentais estão esquecidos, configurando a crise moral vivenciada pela sociedade. Tal crise gera dificuldades nos indivíduos em suas construções de experiências, condicionando seus comportamentos às regras do mercado.

Com isso, os valores humanos e a solidariedade são desestimulados pelo capital. Para se obter um ambiente produtivo escolar, em que haja superação das dificuldades e conflitos naturais da relação humana, agravados pela educação que conduz a competitividade e o individualismo, é, então, necessário atentar para as relações que se estabelecem no cotidiano (CERTEAU, 1998).

Alteridade

Dentro do âmbito educacional, a relação entre professor e aluno, embasada na ideia de alteridade, promove o reconhecimento e a valorização das diferenças presentes no cotidiano escolar. Tal abordagem propicia a apreciação da singularidade do "Outro", compreendendo suas necessidades, experiências, identidade e perspectivas (CERTEAU, 1998).

Ferrazo, Soares e Alves (2018) explicam que a luta travada pelos diferentes grupos sociais, gera a dominação e a criação da cultura dominante. Entretanto, diferentes culturas são produzidas por redes produtoras de *saberes/fazer*es com intencionalidade de realizar ações para a construção de significados e pertencimento.

No contexto contemporâneo, a educação é meio de desenvolvimento econômico, como um discurso superficial político que invisibiliza o verdadeiro sentido do educar. Relaciona-se, assim, as práticas da sala de aula, à competitividade estimulada pelo mercado, em caráter capitalista e economicista (SILVA, 2007).

Nesse ponto, o sentimento do bem-estar humano não está relacionado a liberdade, mas sim ao sentimento de competência, sucesso econômico e eficácia. Esse pensamento amplia a lógica da exclusão, já que grande parte da população não tem condições de participação efetivamente da sociedade de consumo capitalista (SILVA, 2007).

Torna-se, então, emergente contemplar projetos educacionais que considerem a alteridade para o trabalho coletivo diante das diferenças culturais e étnicas para verdadeiras transformações sociais de emancipação do imaginário dos fetiches do mercado que geram a submissão e a passividade populacional (SILVA, 2007).

Alteridade na sala de aula

Compreendendo que a educação pode atuar como reguladora do poder dominante ou articular-se para promover transformações sociais é que as relações estabelecidas em sala de aula se mostram essenciais para a emancipação discente. Quando o não desenvolvimento escolar é deslocado da culpabilidade individual para tornar-se preocupação coletiva, as diferenças são reconhecidas e valorizadas (FRESCHI; FRESCHI, 2013).

Para Carvalho (2010, p.11) a dimensão ética e política da educação se faz com a escola do pluralismo, em que a escola não se torna apenas objeto da política, mas a experiência de sua elaboração: “[...] ela é o que o explicita os sujeitos em suas histórias e seus encontros, sobre a base da relação e da solidariedade”.

Assim, a alteridade como cultura escolar, é possível a partir do encontro dos sujeitos e compreensão que a educação se constrói por diálogos. A discriminação de qualquer tipo anula o diálogo, dificultando o processo de aprendizagem. É nesse sentido que a experiência em relação ao Outro pressupõe o seu reconhecimento e escuta.

A alteridade surge como condição de possibilidade e metáfora à construção do conhecimento intersubjetivo, visto que o outro é uma potencialidade inviolável à própria evolução e transformação humanas. Enquanto no rosto do outro está projetada a liberdade, o respeito e a autenticidade, não posso violar ou sobrepor minha subjetividade ao nexos dessa união... (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018, p.191).

É com esta perspectiva que há a desconstrução de estereótipos, compreendendo que é natural estranhamentos a partir das mudanças sociais, porém, no trabalho com a alteridade há a responsabilidade com o Outro no processo educacional, cultivando o desenvolvimento humano e o diálogo entre culturas.

Habowski, Conte e Pugens (2018) enfatizam que por esse caminho, a educação se torna desenvolvidora de ética mundial, tendo como base a promoção de diálogos entre culturas, ampliando a visão imediata da realidade a partir do redimensionamento da técnica para a abertura ao Outro.

Na sala de aula, o investimento nas relações de alteridade gera um ambiente de confiança, capaz de facilitar a resolução de conflitos e superar atitudes de discriminação, caminhando para a construção da cultura da solidariedade. Freschi e Freschi (2013, p.10) são pequenos gestos que podem gerar um ambiente mais afetivo e aberto ao

diálogo, como “[...]um olhar, um sorriso, para que este aluno passe a enxergar de uma maneira diferente aquele ambiente que poderia lhe parecer hostil”.

Nota-se, então que a alteridade é o caminho da educação ética, emancipadora, que reconhece e valoriza o Outro em todas as suas dimensões. Favorece a aprendizagem pela confiança, o interculturalismo na troca solidaria de *saberes/fazer*es e, ainda, pela desconstrução de normatizações competitivas da educação para a competitividade e estereótipos que alimentam discriminações, alia-se a resolução de conflitos.

Considerações finais

O objetivo foi refletir sobre a relação de alteridade como pressuposto na escola e sala de aula. Para tanto, foi feita a exposição sobre as características da educação na contemporaneidade, considerando a etapa dos anos finais do ensino fundamental. Notou-se que é uma fase de transição da organização escolar e do desenvolvimento humano, principiando a adolescência.

Ainda, foi feita a exposição sobre o conceito de alteridade, compreendendo que a alteridade se relaciona ao reconhecimento do Outro, e não somente, mas a valorização de seus *saberes/fazer*es em rompimento de estereótipos ou da monocultura e normatizações sociais de padrões únicos no ensino.

Assim foi possível compreender que a alteridade é o caminho para a ética na educação, para a formação humana para a solidariedade, o reconhecimento e valorização do Outro, para a emancipação humana e transformação social. A partir da alteridade, ainda, se tem a dimensão da dialogicidade, solucionando conflitos, gerando confiança entre os professores e alunos e tornando o ambiente acolhedor e motivador para o desenvolvimento da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alonso Bezerra de. Alteridade e amizade na educação: a sala de aula como espaço ético e político. In: Anais do **V CINFE**, Caxias do Sul – RS, mai. 2010.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 7ed. Campinas: Papius, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. 3ªed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHALUH, L.N. **Formação e alteridade**: pesquisa na e com a escola. Tese. 295f. (Doutora em Educação). Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, 2008.

FERRAÇO, C.E.; SOARES, M.C.S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FRESCHI, Elisandra Mottin; FRESCHI, Márcio. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**, v.18, n.2, 2013.

GALLO, S. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/GalloEuOutroOutros.pdf> Acesso em: 26.04.2023.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. **Método; métodos; contramétodos**. São Paulo: Cortez, p. 193-208, 2003a.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 9-16, 2003b.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; PUGENS, Natália de Borba. A perspectiva da alteridade na educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018.

MOLAR, J.O. A alteridade na educação: noção em construção. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.3, n.5, p.61-72, ago./dez.2011.

MORAIS, T.J. A animalidade que habita a escola: artes visuais, alteridade e educação. **Revista ClimaCom**, Coexistências e Cocriações, v.8, n. 20, p.1-24, 2021.

MOREIRA, A.F.B., SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Conhecimento, Currículo e Cultura: questões e perspectivas. In: **Currículo, Referenciais e Tendências**, INEP, 1993.

NUNES, M.J.O. **Alteridade: o outro na pesquisa em educação**. *Revista Teias*, v. 23, n. 68, 2022.

PEREIRA, Gilvan Elias. **O aluno dos anos finais do Ensino Fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação as habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos**. Tese. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVA, Luís Carlos Maldonado. **Alteridade e participação na educação escolar**. Dissertação. 171f. Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

A PRÁTICA EDUCACIONAL ENQUANTO ABERTURA PARA O OUTRO EM EMANUEL LEVINÁS

Cainan Espinosa Gimenes¹⁴
Universidade Católica de Petrópolis
cainan.42340058@ucp.br

RESUMO: O texto que segue busca relacionar a obra e pensamento de Emanuel Levinás com a prática educacional. Nesse sentido, partindo de uma abordagem filosófica, o enfoque do texto é a relação entre alteridade e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Lévinas. Educação. Alteridade.

ABSTRACT: The text that follows seeks to relate the work and thoughts of Emanuel Levinás with educational practice. In this sense, starting from a philosophical approach, the focus of the text is the relationship between otherness and education.

KEYWORDS: Levinas. Education. Alterity.

Em um contexto de profunda crise acerca da humanidade, Lévinas introduz a ética, gestada de forma lenta e gradual em seu pensamento como filosofia primeira enquanto realidade que educa o indivíduo. Para Lévinas a ética é a superação da ontologia principalmente porque antes de toda relação com o mundo o homem já nasce em relação com o Outro, ou seja, o ser no mundo supõe uma relação com o Outro. Sendo assim, a ética antecede a ontologia.

O ponto crucial para o pensamento de Emanuel Lévinas é que, primeiramente, é necessário pensar o existente, que é o relacional, e somente após vem a existência, o ser, a ontologia. De modo que assim, faz-se necessário que a ética supere a ontologia, para que o sujeito não se feche em si, mas esteja aberto ao Outro.

Esse interesse pela Ética no pensador não é isolado, com a Segunda Guerra Mundial (1939), Levinás é capturado e aprisionado em um campo de concentração, pelo período de cinco anos. Neste tempo, escreve a maior parte da sua obra *Da Existência ao Existente* (publicada dois anos após o término da guerra – 1947). Trata-se de uma pessoa marcada pelos horrores da Segunda Guerra Mundial. Não apaga de sua memória a marca do ódio entre os homens através da violência dos nazistas.

É nesse sentido que para a prática educacional é necessário a passagem de uma abordagem clássica *ta meta ta physica* pela **hospitalidade** – um finito que se abre ao

¹⁴ Mestre em Filosofia e Ensino pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca Cefet/RJ (2021). Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis.

infinito. De modo que, é necessário superar o discurso de dominação, seja o *ser* que imperou na antiguidade e na idade média, seja o *eu* que dominou na época moderna e que está como centro da prática educacional.

Assim, ao excluir o confronto e a valorização da diversidade – através da abertura ao Outro – esses discursos representavam uma unidade unificadora e totalizante. De modo que, a prática educacional é uma abertura ética entendida como um mandamento que – ao anteceder ao próprio eu – ordena um movimento para o outro mediante o apelo da súplica do rosto em sua infinita transcendência. Essa anterioridade da ética que parte do questionamento do Outro não pode ser compreendida como *heteronomia*¹⁵, algo que se opõe à liberdade humana, mas apela para uma razão mais profunda inscrita na própria estrutura da subjetividade.

Como crítico da subjetividade moderna fundada na ontologia, Lévinas caracteriza a educação na modernidade, a partir da ideia de sujeito e suas implicações. De modo que, até mesmo a filosofia em sua historicidade guia o conhecimento ao ser como objeto do conhecimento ou como objeto que é possível de ser conhecido. Neste sentido temos a ontologia que fica presa e restrita simplesmente ao campo do conhecimento. Sendo assim o sujeito perde sua essência e sua identidade, pois, está minimamente limitado ao conhecimento.

A ontologia, portanto, favorece a luta entre os poderes reduzindo a identidade do Outro ao Mesmo, isto é, ao Eu, tornando-o absoluto, prepotente, egoísta, egocêntrico e autossuficiente. É assim na história ocidental, justificado pela filosofia, que o Eu se comporta em tudo. Neste contexto o Eu torna-se autônomo e é ele quem determina as regras do jogo.

Assim, a ética recusa um mundo em que o Outro caiu no esquecimento do Eu. Com isso Lévinas rompe com a velha ontologia e nos guia por um caminho em que a experiência de contato com o ser humano é fundamental para a vivência educacional. O ser humano por meio da alteridade encontra sua essência na relação com o outro ser humano, o seu próximo, e essa relação se dá pelo respeito à diferença do Outro que não pode de maneira nenhuma ser reduzido ao Mesmo.

Em seu livro *Totalidade e Infinito* (prefácio) Lévinas anuncia a compreensão da subjetividade entendida como o acolhimento do “Outro como hospitalidade”, realizada

¹⁵Heteronomia (do grego *heteros*, "diversos" + *nomos*, "regras") é um conceito criado por Kant para denominar a sujeição do indivíduo à vontade de terceiros ou de uma coletividade. Se opõe assim ao conceito de autonomia onde o ente possui arbítrio e pode expressar sua vontade livremente. É um conceito básico relacionado ao *Estado de Direito*, em que todos devem se submeter à vontade da lei. Se opõe também a anomia que é a ausência de regras.

na ideia do infinito. Essa ideia estabelece uma relação com o que extravasa o pensamento, que não pode ser mensurado, que escapa ao próprio pensamento: estar diante do Outro. Infinito não é uma ideia abstrata, é uma ideia que chega pelo Rosto do outro, pelo encontro com o Outro. Há no outro algo que nos escapa, há nele um mistério infindável, algo inadequado ao conhecimento, algo a mais: o infinito que se revela no seu rosto. Portanto, a prática educacional tem como princípio e fundamento a hospitalidade ao rosto do outro. Com entender essa hospitalidade?

A hospitalidade é o acolhimento do Outro, enquanto outro ser humano, mas absolutamente outro (alteridade). Esse acolhimento é uma resposta ao sim do outro, compreendido como um sim ao outro. Não sou eu, é o Outro, que pode dizer sim, vai recordar Levinás, que nos faz dizer eis-me aqui. De modo que, para entender o processo educacional o professor precisar entrar no mundo do outro, em um sinal de acolhimento deste outro que é o aluno. Assim, A resposta precede o chamamento.

Esse acolhimento é receber o outro de maneira incondicional porque o recebe para além da capacidade do eu, tão somente pelo Rosto do outro. Rosto é compreendido como “apresentar-se” para o acolhimento. O rosto do outro tem sempre muito a ensinar – o próprio infinito que ele porta é ensinamento, existe sempre algo mais a aprender: aproximar-me deste estranho (estrangeiro) é aprender que me aproximo do meu verdadeiro eu: ser-para-o-outro (sou-para). Esta ideia (Infinito) é que mantém a exterioridade do Outro face ao Mesmo.

Assim, essência mais profunda da pessoa é ser para uma condição que sustenta a libertação do homem, uma relação face a face, direta, sem interlocutores, uma relação com o infinito que supera o finito que sou Eu e assim dá à subjetividade humana uma característica de libertação, infinitude e de abertura. A prática educacional tem como tarefa encontrar a nudez do rosto, nudez que liberta de toda a forma. De modo que, o outro é, na visão levinasiana, o meu guia e eu sou o seu guardião. Existe sempre algo mais a aprender: é o outro que ao chamar-me à responsabilidade me ensina isto.

A proximidade só tem significação na ética: “quando o outro me obsedia ou põe em questão”. O que não quer dizer esperar por uma resposta: “mas de perceber-se responsável”. Esta responsabilidade é a transcendência horizontal – a comunicação “implicando, além de uma simples troca de sinais, o ‘dom’, a ‘casa aberta’”. A hospitalidade me faz acolher o outro em minha casa, em meu ser: ela me leva a percorrer caminhos desconhecidos ao “abrir-me para estranhos”.

O pensamento de Emmanuel Lévinas deve atualizar-se a cada dia na vida prática da educação. A Alteridade Ética é a saída para a construção uma nova sociedade, para

um novo pensamento, para a responsabilidade alicerçada num diálogo coerente e ético. O pensamento do filósofo foge de qualquer utopia, visto que é possível ser vivenciado, à medida que o Eu passe a se voltar para o rosto do outro, e perceba, que cada um é responsável por seu próximo. Exatamente neste último ponto que o ser humano pode alcançar a ideia de liberdade, tão prefigurada pelo pensamento clássico. A liberdade está voltada para o próximo – a partir da responsabilidade para com outrem – atendendo a uma vocação do eu votado ao outro como um elo originário do eu com a bondade.

A moralidade fundamenta-se no princípio de heteronomia: evoca a responsabilidade pelo outro e subordina a liberdade a ela. Afasta-se da compreensão kantiana de moralidade fundamentada no princípio de autonomia. Esse tipo de liberdade não é aceito por Lévinas para a fundamentação da moralidade, por sua arbitrariedade que pode transformá-la em liberdade assassina.

De modo que assim, para forjar pessoas conscientes, compassivas, competentes, comprometidas e criativas é necessário em nossas práticas educacionais provocar os estudantes a ser votados ao próximo, responder, assim, a uma vocação – uma liberdade orientada para uma heteronomia infinitamente exigente, uma obediência à lei de um Outro. Esta obediência não contraria a liberdade por atender a uma heteronomia assentada no amor, pelo contrário: eleva-a a bondade.

A educação assim orientada é guardiã do seu próximo, evidenciando cada vez mais uma educação ao serviço retirando o eu do ensimesmamento egóico. Nesta capacidade de uma relação madura o Eu cresce em sua subjetividade e sai do estado de egocentrismo, partindo para um relacionamento aberto e livre na direção do bem comum. A prática do amor como generosidade, responsabilidade e ação social, parte da livre decisão de encontrar o Outro e servi-lo.

O reconhecimento da dignidade de alguém e a responsabilidade por ele faz o Eu ser mais ele mesmo, no sentido de que vai se formando e fazendo-se nas relações interpessoais, sendo sempre um ser para o Outro, obrigando-se dessa maneira à responsabilidade por outrem.

Encontramos assim a importância de se dar respostas à manifestação comunicativa de outrem. É no nível da linguagem que a Alteridade se desenvolve e amadurece; a palavra é, portanto, a relação entre liberdade que não se limita nem se afirma, mas que se ajuda mutuamente, uma linguagem bem estabelecida facilita a maturação das relações de Alteridade.

Assim, segundo Lévinas, será no campo da responsabilidade por outrem, que se dará a verdadeira prática educacional, vivenciada a partir da experiência e acolhimento

entre O Eu e o Outro. Assim ambos poderão garantir os direitos e deveres sociais para uma vida comunitária ideal, visto que a relação de responsabilidade está ligada diretamente para com o primeiro próximo que surge a frente do Eu, sem qualificação, determinação ou preconceito.

Assim, o pobre e o excluído só se conhecem pelo que nos apresentam, o seu sofrimento e o seu olhar colocam fortemente a afirmação primordial na relação de Alteridade: *Não matarás*¹⁶. Essa afirmação é sinônimo de libertação, com isso, o rosto se impõe ao Eu sem que este o possa negá-lo e deixar de ser responsável por ele.

O mandamento não matarás deve gerar uma responsabilidade que não é simplesmente uma questão de respeito ao que eu faço ou deixo de fazer, não está ligado primeiramente à questão do agir, mas vai além, a responsabilidade está direcionada ao Outro, ao íntimo do sujeito.

Portanto, há muitas práticas educacionais hoje que matam esse rosto que nos apresenta, pobre e excluído, subalterno, este mandamento é um apelo ao rosto do outro. Ao anunciar-se no encontro do rosto da alteridade, o diálogo desconcerta o orgulho do eu de sua identidade, suas conquistas, na procura pelo humano, despertando o Eu.

REFERÊNCIAS

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa – Portugal: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹⁶ O sentido que Lévinas dá ao 'não matarás' é o resumo da bíblia, ou seja, a transcendência é o fundamento da sociabilidade. Não matar remete ao cuidado e a responsabilidade com o Outro e com a sociedade.

VÍNCULOS AFETIVOS NA ESCOLA – UMA CONVERSA IMPORTANTE

Leonardo de Carvalho¹⁷
Colégio de Aplicação da UCP
leonardo.carvalho@ucp.br

RESUMO: Nesse artigo discute-se a importância dos vínculos entre professores e estudantes, a importância de contratos firmados, a confiança e a segurança emocional do docente durante a atuação em sala de aula, o fortalecimento das relações criadas na sala de aula, os desapontamentos possíveis durante o processo, enfatizando o resgate, e com uma conclusão dos temas acima abordados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, vínculo, escola.

ABSTRACT: This article discusses the importance of bonds between teachers and students, the importance of signed contracts, the teacher's trust and emotional security while working in the classroom, the strengthening of relationships created in the classroom, possible disappointments during the process, emphasizing rescue, and with a conclusion to the topics covered above.

KEYWORDS: Education, bonding, school.

Introdução

O texto a seguir remete aos vínculos afetivos conquistados e formados dentro da escola, levando a refletir sobre a importância dos vínculos criados entre os professores e os estudantes, a importância dos contratos, a confiança e a segurança emocional, fortalecimento das relações, saber que algumas vezes existem desapontamentos e concluindo o pensamento sobre o ensaio.

De forma alguma, pretendendo fazer uma fórmula única para as relações que existem e são formadas entre os estudantes e seus professores, mas sim, levando à reflexão destas, afinal as relações humanas não são uma fórmula exata assim como existem inúmeras dentro da ciência dedicada pelo autor que ensaia.

Lembro que enquanto discente das séries iniciais, os vínculos são muito fortalecidos entre as professoras e alguns poucos professores, levando a um predomínio feminino. - De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino. Acredito que este número facilite os vínculos que são estabelecidos e alcançados principalmente pela

¹⁷ Licenciado em Matemática pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Pós-graduado em Metodologias do Ensino da Matemática – FAVENI.

paciência e pela doçura do contato feminino, sem forçar para o lado materno, mas sim pela natureza feminina em doar e cuidar do próximo. Esses vínculos serviram de base e norteador para a evolução do texto.

Vínculos entre professores e os estudantes

Os vínculos são formados entre professores e estudantes de uma forma natural. Quantas vezes enquanto discentes não esperávamos ansiosos pelo início de ano e saber quem seria o professor ou professora da próxima etapa? Provavelmente passou pela “primeira impressão é a que fica”, pelos julgamentos, decepções, acordos, conquistas e talvez até mais experiências que não caberiam num ensaio como esse. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, destaca a importância da relação dialógica entre educador e educando, afirmando que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Essa construção passa pela motivação e o vínculo, onde os discentes se sentem, mesmo sem ter aptidão com um ou outro conteúdo, como nas exatas por exemplo, embora essa divisão não passe de uma classificação para organização, afinal, exatas versus humanas versus biológicas perdem completamente o sentido quando refletimos: todo conhecimento é legado da humanidade, logo, todas são ciências humanas quando se olha por esse matiz. Inúmeras vezes estudantes com dificuldades chegam até a mesa e mesmo com toda frustração, algumas vezes raiva e muitas vezes sem noção do passo seguinte, chegam motivados em aprender, mas tudo em detrimento do vínculo, do porto seguro criado pelo docente, levando a um crescimento dentro de uma matéria tão difícil. Tudo graças ao vínculo de confiabilidade gerado e conquistado, de ambas as partes, afinal, a educação, segundo Sarmiento (2010) afirma que o professor ao estimar o discente leva de contrapartida, uma ajuda na aprendizagem do aluno. Já o discente que já construiu sentimentos de confiança e consideração por seu docente, terá mais pretensão de adquirir conhecimentos, acabando por transformar o espaço educacional num ambiente acolhedor e favorável à edificação do aprendizado.

A importância dos contratos

Os contratos estabelecidos são um ponto a ser considerado enquanto educador, sempre estabelecendo no início dos trabalhos um contrato, onde as regras do ano/período são estabelecidas, mesmo sabendo que os estudantes precisam ser lembrados durante o percurso das regras, é produtivo que se faça cumprir para que

além do fortalecimento do vínculo também demonstre a seriedade do trabalho proposto. Jovens e adolescentes precisam de tais regras até para fazer sentido, sentirem-se seguros e, o próprio docente como o adulto da relação, impõe seus objetivos de forma clara e didática, para que o relacionamento funcione de forma eficiente, dando ênfase ao sentindo último que é a aprendizagem e o progresso. Toda essa temática vem ao encontro do que Brouseau, 1996, p. 38 descreve a respeito dos contratos didáticos sendo um conjunto de comportamentos (específicos) do professor que são esperados pelos alunos, e um conjunto de comportamentos do aluno que são esperados pelo professor”.

Esse contrato pode ser quebrado durante o ano, mas sempre que seja por fins didáticos ou de adequação para a aprendizagem, de forma a não prejudicar um dos lados envolvidos - docente, discente e aprendizagem – mas fortalecendo o vínculo, demonstrando humildade e boa vontade do docente em reestruturar os caminhos estabelecidos, aceitando e escutando o discente na implementação de boas ideias e sempre com o foco no objetivo acima citado.

Acreditar e estruturar o contrato formalmente, colocando no quadro ou na estrutura do curso a ser ministrado antes do início do trabalho é uma forma de registro, além de uma base de segurança. Outra forma de trabalhar o contrato é construir junto aos discentes cedendo e estabelecendo as regras, afinal eles gostam de participar do processo, serem ouvidos, tornando-se parte do processo e sinceramente, deixando mais pessoal o processo da aprendizagem, promovendo o vínculo que é o tema central do ensaio. Se essa parte levou a pensar no protagonismo dos alunos, então você está completamente certo, afinal, num mundo tão interativo como o que vivemos, rejeitar o protagonismo, e deixar os estudantes fora da construção do processo é um erro muitas vezes cometido ainda nas salas de aula, mesmo com pesquisas comprovadoras, por exemplo, o texto de Colletti à Revista Nova Escola cita: “a Pirâmide de Aprendizagem, criada pelo psiquiatra William Glasser, quando o aluno participa de atividades nas quais pode debater, argumentar, contra-argumentar, explorar e (re)elaborar suas ideias, ele tem um aprendizado de 70 a 80%. Ao passo que enquanto o estudante apenas lê, escuta e enxerga atinge um aprendizado entre 10 e 50%.”

A confiança e a segurança emocional

O que leva uma pessoa a ter o rótulo de confiança? Segundo a definição de confiança:

1. crença na probidade moral, na sinceridade, lealdade, competência, discricção etc. de outrem; crédito, fé.
2. crença de que algo não falhará, de que é bem-feito ou forte o suficiente para cumprir sua função.

A confiança é importante para o vínculo na relação que utilize um tempo mais longo como é o caso da sala de aula. Passar confiança, tornar-se confiante é uma habilidade que os docentes adquirem com o tempo, afinal, mesmo no auge da sapiência e do domínio do conteúdo, precisa de um tempo para lidar e entender as relações que ocorrem nas diferentes turmas e níveis de aprendizado, são seres humanos e estão no processo da aprendizagem como todos, não no nível dos discentes, o que é claro e óbvio, e sem pretensões de romantizar o processo para o vínculo, é notório que o começo e o estabelecimento das relações necessita de muita energia, paciência e boa vontade, afinal, entender que do outro lado da relação há uma pessoa com sua própria história, dramas e objetivos, mesmo sendo bem menos experiente, deve estar considerado como uma das variáveis desta fórmula tão extensa e complexa.

Passar a confiança no que diz, no portar e fazer valer o contrato de fato é importante para o vínculo, pois assim o convencimento da aprendizagem como um bem maior que o estado de inércia e comodismo ao qual se encontram muitos dos discentes, pode ser enfim quebrado, superando as dificuldades. Uma frase que é repetida sempre durante as aulas ministradas é: "A Matemática pode ser motivadora e cruel"¹⁸, afinal, resolver os problemas, avançar nos conhecimentos, leva a uma motivação, ganha-se confiança, e pode ser cruel, pois aquela falta cometida na regra de sinais dos estudos da matemática por exemplo, na base do conhecimento, leva a um erro, e todo o resultado pode ir abaixo. Tudo o que um gesto de confiança pede, é a força no falar e agir, para adquirir a própria confiança, ou seja, o docente precisa passar confiança para tornar confiante o discente. Como o moralista francês François Le Rochefoucauld diz: "A confiança que temos em nós mesmos reflete-se, em grande parte, na confiança que temos nos outros", levando a uma segurança emocional, prática, facilitando a aprendizagem, o que abstrai a dúvida na execução de um processo e confirmando a aprendizagem pelo vínculo estabelecido.

¹⁸ Frase do próprio autor.

Essa segurança emocional é definida como “a capacidade de lidar com situações negativas do dia a dia, estando consciente de suas emoções a ponto de não permitir que isso afete mentalmente e fisicamente”, o que leva a consciência de que haverá obstáculos, erros e acertos até a aprendizagem plena num conteúdo, evitando o engano de máscaras e paradigmas criados pelos discentes para um ou outro conteúdo.

Fortalecimento das relações

Tudo o que foi ensaiado até este ponto leva a uma reflexão: como fortalecer a relação estabelecida, não desgastar o vínculo, permanecer nos contratos firmados, continuar na confiança? Isso tudo faz parte de um conjunto universo onde mesmo com as intersecções, diferenças e não participações dentro dos subconjuntos alocados, temos que fortalecer a relação, afinal, um processo tão longo como é o Ensino Fundamental, com 200 dias letivos ou mais dependendo da instituição, leva a desgastes no processo, desgastes cometidos, sofridos e às vezes herdados, de uma posição da Escola, de um colega, refletindo na desmotivação e na descrença do trabalho. Situações assim são possíveis e mesmo sendo parte de um organismo que é a instituição, fica a sugestão de momentos para resgate e não alimentar conflitos, lembre-se que como já foi dito antes nesse texto, o adulto da relação é o docente, dar força a situações negativas para todo o meio não resolve ou melhora a relação entre os discentes e a instituição. Permanecer à frente de um grupo muitas vezes requer inteligência emocional, para manter o vínculo, e dar continuidade no trabalho. Caso o resgate seja necessário, que seja refletido o contrato, mas não seja esquecido o foco que é o aprendizado e a programação da construção dos tópicos relacionados para a conclusão do conteúdo.

As relações podem ser fortalecidas com pequenos momentos de descontração entre um tópico e outro, afinal, é viver num mundo utópico acreditar que os discentes consigam ficar 50 minutos (tempo de uma aula) “*full time*¹⁹” num processo de trabalho contínuo sem variações de atividades. Algumas experiências contadas, motivadas e aquareladas além de aproximar mais as pessoas, fortalece os vínculos. Óbvio que não se faz necessário, pois não é salutar, abrir a vida pessoal, os vínculos e relações aqui inflamadas são relações corteses entre docentes e discentes, conversas descontraídas fora do foco, com elevação cultural, social, são sempre bem aceitas, dentro de um limiar sugerido. Como Freire cita: “O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias,

¹⁹ Tempo total, tempo todo.

humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o carácter formador do espaço pedagógico” (1996, p. 103), alimentando a beleza da Escola.

Algumas vezes existem desapontamentos

Entre tantos vínculos criados, terão os que não são aceitos, o que é de direito, nada obrigado ou construído de forma falsa seria saudável. Mas além desses não aceitos ainda existem os vínculos que serão criados, alimentados e de repente, partidos sem uma explicação aparente. Isso se dá por motivos pífios, fatores externos, o que foge ao controle do docente. A perfeição seria outro sonho, afinal que educador não gostaria de uma classe inteira a favor de suas ideias, atividades propostas, sem o desafio do resgate, recuperação ou repetição? Alguns poucos, e isso sim seria uma conta correta: os destinados a cair nesse desapontamento pessoal, e, se a maioria acabar enfrentando o desafio da recuperação, com certeza haverá um desafio muito grande, convencer os que não querem, os que não gostam a fazer algo que para você é sua razão, seu prazer, sua própria aventura.

Os desapontamentos são às vezes confundidos com capacidade, o que fica bem demonstrado durante a saída da pandemia do Covid-19 por exemplo, inúmeras tecnologias foram aprimoradas e aplicadas durante as quarentenas, levando professores e alunos a se desdobrarem em utilização, em adequação, em investimentos, o que levou a uma impressão de que, quando retornassem às salas de aula, estariam todos mais tecnológicos, ávidos pelo saber da fonte tecnológica, mas não foi e não está bem assim. Algumas escolas já estão proibindo o uso de eletrônicos pelo mundo pois as distrações são maiores que o uso benéfico, o que gerou um desapontamento, e não uma falta de capacidade por parte dos discentes. Numa das escolas atuais, criaram uma bolsa para os *smartphones* onde todos devem perder sua liberdade de uso sem fins pedagógicos pois muitos estudantes não conseguem mais olhar para frente, somente para a pequena tela que se encontra em suas mãos, pesquisando, assistindo inúmeros afazeres longe da proposta firmada pela escola. O que gera absurdos: discentes de 3ª série do Ensino Médio, e isso não são poucos e nem em uma escola, errando as quatro operações básicas em problemas que antes deveriam ser classificados como fáceis agora estão classificados em recuperação de habilidades a serem atingidas de acordo com o BNCC (Base Nacional Comum Curricular) o que não deveria estar preocupando docentes nessa etapa da escola.

Conclusão

Após a viagem deste ensaio, em vínculos, contratos, confiança e segurança emocional, fortalecimento das relações e desapontamentos, conclui-se que tudo na escola é mais difícil sem o vínculo, sem a paixão em estar na sala de aula, dia após dia, semeando as mentes receptoras dos legados da humanidade, sem formar contratos claros e metas possíveis. Existem mais desafios que certezas, mas quando a humanidade não se mostrou um desafio para as indicações das gerações do futuro? Acreditando que os professores de ontem, se depararam com desafios diferentes dos atuais, mas que moldaram a sociedade do hoje e formaram os docentes que atuam à frente de Escolas de hoje tão diversas, com realidades sociais diversas, com uma juventude que grita por aceitação, compreensão e espaço, nada de diferente das anteriores, faz-se um mundo de ontem no hoje, com simplesmente novos desafios. O que é necessário, e isso é urgente, é não deixar cair na falsa ideia que a Escola discute coisas antigas e sem utilidade, que a Escola não acrescenta ou prepara, mas sim que a Escola é o meio social, onde tudo isso é construído, preparado e definido como um bem necessário a todos, levando as coisas mais antigas com as coisas mais modernas, mas mantendo uma ordem, um compromisso, e principalmente, garantindo os legados. Fazer vínculos, fortalecer vínculos, preservar vínculos, isso é o que defende e propõe durante este ensaio, promovendo a mudança de comportamento, do convencimento ao invés da imposição.

REFERÊNCIAS

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

SARMENTO, Nara Regina Goulart. *AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM*. 2010. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Pedagogia/Licenciatura. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71877/000880292.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 out. 2024.

Le Rochefoucauld - *Réflexions ou sentences et Maximes morales* (1665)

BROUSSEAU,G.(1996). Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C. ; SAIZ, I. .
Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm> - acesso 27/03/2024

<https://novaescola.org.br/conteudo/20150/colunas-pedagogicas-21-selene-coletprotagonismo-do-aluno-conheca-6-praticas-para-desenvolver-no-dia-a-dia> -
Publicado em NOVA ESCOLA 01 de Março de 2021 – acesso 28/03/2024

<https://planofp.com.br/seguranca-emocional-um-aliado-da-educacao-financeira/> -
acesso 28/03/2024

http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542011000700008&lng=pt&nrm=iso – acesso 28/03/2024

NOVOS OLHARES PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PETRÓPOLIS, TURISMO E EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

Frederico Ferreira de Oliveira²⁰
Cefet/RJ – UnED Petrópolis
Universidade Católica de Petrópolis – UCP
frederico.oliveira@cefet-rj.br

RESUMO: Discutir o processo de repensar a proposta curricular de História e Geografia, Turismo e Educação para o Trânsito em Petrópolis/RJ com base no lugar social e na multiculturalidade.

PALAVRAS-CHAVE: História e Geografia de Petrópolis, Turismo e Educação para o Trânsito; Petrópolis; Currículo.

ABSTRACT: Discuss the process of rethinking the curricular proposal for History and Geography, Tourism, and Traffic Education in Petrópolis/RJ based on social place and multiculturalism.

KEYWORDS: History and Geography of Petrópolis, Tourism and Traffic Education; Petrópolis; Curriculum.

É preciso novos olhares para o ensino e o conteúdo da disciplina de História e Geografia de Petrópolis, Turismo e Educação para o Trânsito (HGPT/ET), ofertada pela rede pública de educação básica de Petrópolis/RJ, do 6º ao 9º ano, partindo das novas leituras e produções historiográficas locais.

Essa disciplina pretende preservar a identidade historicamente construída do município de Petrópolis/RJ, a valorização e o resgate histórico-cultural, perpassando pelos conteúdos de História, Geografia, Turismo e Educação para o Trânsito, como meio de despertar nos educandos o sentimento de pertencimento e identidade local (PETRÓPOLIS, 2014).

Mas qual seria o sentido deste ensino, se ele ainda possui rastros de sua prática estabelecida por normativas locais que datam de 1954, que instituem as regras para o evento escolar denominado de “Maratona Escolar de Petrópolis”:

Art. 5º A prova de História de Petrópolis constará de uma dissertação e dez (10) perguntas de livre escolha da banca examinadora.
Parágrafo único. Toda a prova de História de Petrópolis versará sobre: A Fundação, a Vida e a Obra do Major Koeller, a Colonização, a

²⁰ Doutorando em Educação/Universidade Católica de Petrópolis. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local/UNA. Mestre em Administração/UNIPAC. Bacharel em Turismo/FACTUR.

Elevação à categoria de cidade e vultos exponenciais da História de Petrópolis, já falecidos (PETRÓPOLIS, 195).

Romper com esse ritmo, marcha ora ainda positivista, se faz importante e necessário para que os educandos possam compreender, a partir do recorte da História local e pública de Petrópolis, conhecimentos e saberes que estão sendo produzidos pelas novas pesquisas acadêmicas, pelas reformas político-legais que possibilitam discussões relevantes.

Tomemos como exemplo o ensino de HGPT/ET que possa inserir, no âmbito de seu conteúdo, parte dedicada ao ensino das populações indígenas e negras, constituindo elementos fundamentais para as reflexões relacionadas ao ensino étnico-racial, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei Federal n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), alargando a compreensão de uma história que está em constante processo de revisão e atualização.

Desta maneira, escrever a história de um lugar, de uma população ou dos acontecimentos deve ser resultado dos diferentes olhares socioeconômicos, políticos e culturais que, quando conjugados, revelam diferentes formas de compreender os fatos históricos, as motivações sociais, políticas, institucionais e por não dizer culturais, estabelecendo uma nova relação com o passado sob o olhar do presente.

Sob esse prisma, é que Certeau (2002) se debruça ao longo de seus escritos visando esclarecer para os novos pesquisadores, não somente da História, mas aqueles que buscam trabalhar com a historiografia, que é preciso se aprofundar nas fontes de pesquisa para que se compreenda como os textos históricos foram construídos, autorizados pelas instituições que os publicam ou participam das publicações desses textos.

É nesse contexto que se insere a análise e reflexão do conceito de multiculturalismo e os diálogos interculturais na disciplina de HGPT/ET, considerando a diversidade cultural presente na sociedade.

O ensino multiculturalista, segundo Canen e Moreira (1999, p. 15), é aquele que se pauta em “recuperar histórias e visões de mundo que perfazem identidades plurais, buscando subverter a lógica dos discursos culturais hegemônicos e as narrativas mestras pretendidas universais”.

É nesse ponto que a visão de Certeau (2002) aborda como as instituições podem controlar o discurso, a escrita da história ou a produção do conhecimento (discurso) a ser veiculado, pois esse é o lugar de produção social, o qual introduz as suas regras, as suas disciplinas, pressões ou privilégios que irão determinar os interesses e a forma de interrogar os documentos e extrair deles o discurso que atende à instituição e não ao social.

A adoção de postura multiculturalista é a via de saída de discursos e materiais didáticos que adotam o silenciamento das diferenças culturais nos ambientes escolares, visto que a sua prática é baseada na transmissão de conhecimentos que confrontam o status

quo da cultura, das visões estereotipadas de determinados grupos socioculturais e econômicos presentes nas salas de aula, permitindo o diálogo e o questionamento como parte do processo de aprendizagem e de conhecimento.

Explicitamos que o multiculturalismo não é o anverso do conhecimento escolar até o momento ensinado, tampouco que se deve centrar o conhecimento unicamente na via que os educandos são dotados de conhecimentos válidos como escolares; o multiculturalismo é a articulação – árdua e difícil de ser praticada – da cultura dos educandos, dos conteúdos prescritos das disciplinas e dos processos dialógicos da didática dos professores (Moreira, 2005).

Essas inquietações apontadas por Canen e Moreira (1999), Certeau (2002) e Moreira (2005) nos remetem de que é preciso o olhar vigilante e constante a respeito dos conteúdos inseridos no currículo da disciplina de HGPT/ET de Petrópolis/RJ, para que não se tenha a preservação ou a manutenção de discursos pedagógicos que desconsiderem as mudanças e alterações próprias da sociedade, que devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

Essa tarefa não é nada tão simples de ser realizada, visto que, na rede pública de educação básica de Petrópolis/RJ são utilizados Cadernos Pedagógicos redigidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Petrópolis/RJ, para o controle do conteúdo a ser lecionada da disciplina de HGPT/ET e, ao mesmo tempo, entendidos com material didático preparado para tal fim.

Os Cadernos Pedagógicos se tornam elementos que irão conservar o discurso curricular da SME de Petrópolis/RJ, inserido o grupo de docentes que lecionam a disciplina na estabilidade do discurso e do aprisionamento aos conteúdos prescritos nestes materiais didáticos.

Romper com essa postura e estabilidade pedagógica da disciplina de HGPT/ET não deve ser entendido enquanto movimento unilateral de parte do grupo de docentes que a lecionam, mas sim de um processo reflexivo, coletivo e que considere as duas partes: o currículo e os discentes.

O currículo a ser renovado deve ser fruto de um esforço coletivo, a partir das aprendizagens, das observações feitas no decurso do tempo ao lecionarem a disciplina de HGPT/ET com a intenção de contribuir para uma escrita atual do conteúdo a ser lecionado, e em diálogo com os questionamentos, demandas, reivindicações e possibilidades de autonomia educacional, isto é, proposições de espaços de discussões a respeito dos temas e conteúdos lecionados.

O docente e o currículo não devem ser os únicos a portarem o conhecimento a ser ensinado em HGPT/ET, pois vida social e cultural de Petrópolis/RJ atravessa o cotidiano dos educandos: seja em suas relações materiais, de grupos sociais e/ou familiares, podendo

o currículo e as discussões da disciplina terem maior potência quando há essa possibilidade polifônica mediada pelo docente e o currículo.

Do outro lado, como já introduzido, a renovação curricular deve considerar as diferentes realidades socioculturais dos discentes, visto que a rede pública de educação básica de Petrópolis/RJ é vasta e compreende diferentes contextos: escolares com maiores espaços e possibilidade de diferentes recursos pedagógicos, e escolas nos diferentes bairros periféricos da cidade, refletindo em espaços menores e com menos recursos pedagógicos.

Apontamos um questionamento de como o ensino, o currículo e prática docente podem estigmatizar o grupo discente a não compreender o sentido do que é um museu, por exemplo, pois nos Cadernos Pedagógicos os espaços utilizados para o ensino são o do Museu Imperial, Casa Museu de Santos Dumont, Museu do Colono e Museu Ferroviário de Nogueira (PETRÓPOLIS, 2016).

Todos esses espaços guardam e preservam a história de uma determinada parcela histórica da cidade de Petrópolis/RJ, mas que não são visitados, conhecidos pelo grupo de educandos da disciplina de HGPT/ET que vivem nos bairros periféricos de Petrópolis/RJ, logo como esperar que esses educandos possam compreender o sentido de que o museu seja de um espaço dedicado a preservar a memória e a história de uma sociedade ou de um grupo social e mostrar aos visitantes em como aquele agrupamento social produz conhecimento, cultural e integrou/integra a história da cidade?

Para isso, é preciso o trabalho conjunto entre a SME Petrópolis/RJ e o grupo de docentes que lecionam a disciplina de HGPT/ET no desenvolvimento de proposta curricular que possa ensinar sim o valor do Museu Imperial e de outros museus existentes em Petrópolis/RJ, como despertar nos educandos o entendimento de que outros espaços museais são importantes para o reconhecimento das diferentes contribuições dos grupos sociais e étnico-raciais para construção coletiva da sociedade petropolitana.

Assim, novos olhares, novas propostas de conteúdo ou de uma nova proposta curricular para a disciplina de HGPT/ET devem ser pautados na crítica do pensamento de Certeau (2002) quando afirma que a instituição, e nesse ensaio a SME de Petrópolis/RJ, seja a única a conduzir o discurso curricular.

É preciso, como explanam Canen e Moreira (1999) e Moreira (2005), a discussão plural e coletiva de um currículo multiculturalista a ser aplicado para a disciplina de HGPT/ET: ampliar os horizontes do conhecimento e romper com as amarras do discurso memorialista e preservacionista de um passado que não responde às questões do presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente.** Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14398>. Acesso em: 14 set. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades.** In SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2005, p. 123-143.

PETRÓPOLIS. **Deliberação nº 539, de 07 de agosto de 1954:** institui a "Maratona Escolar de Petrópolis", e revoga a Deliberação nº 355 DE 7.8.1952. Petrópolis: 1954. Disponível em: <https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=6830&cdDiploma=19540539>. Acesso em: 06 fev. 2024.

PETRÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular da rede municipal de Petrópolis:** Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Petrópolis, 2014.

PETRÓPOLIS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. WINTER, Juliana Maria Costa Fecher (org.). **Cadernos pedagógicos: Material integrado de História, Geografia, Turismo e Educação para o Trânsito de Petrópolis, 6º ao 9º ano.** Petrópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: <https://petropolis.rj.gov.br/see/index.php/educacao-municipal/proposta-curricular/category/6-cadernos-pedagogicos-de-hgpt-6-ao-9-ano-ensino-fundamental.html?download=10:caderno-pedagogico-de-hgpt-6-ano>. Acesso: em 27 de jun. 2022.

**ENSINO DE HISTÓRIA NA ERA DIGITAL:
REDES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

Leonardo Augusto dos Santos Costa²¹
Universidade Católica de Petrópolis
leo.hist.costa@gmail.com

RESUMO: O ensino de História enfrenta desafios na era digital devido à rápida dinâmica da sociedade contemporânea. A reflexão sobre a integração das redes sociais na educação torna-se central para criar uma relação significativa entre o ambiente escolar e a realidade cotidiana. O diálogo com as redes sociais oferece possibilidades de uma dinamização do ensino de História e a popularização de seu conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Redes sociais; Cotidiano.

ABSTRACT: History teaching faces challenges in the digital age due to the rapid dynamics of contemporary society. Reflection on the integration of social media in education becomes central to creating a meaningful relationship between the school environment and everyday life. Dialogue with social media offers possibilities for boosting History teaching and popularizing its knowledge.

KEYWORDS: History Teaching; Social media; Everyday life.

O ensino de História se encontra desafiado pelas demandas da atualidade que refletem um mundo cada vez mais dinâmico e acelerado. Modernidade Líquida, Presentismo, Pós-modernidade, diversas vertentes buscam compreender a nova dinamicidade que formam nosso mundo contemporâneo, as tendências que moldam nosso agir dentro de uma sociedade em busca de sentido. Na educação, essa reflexão também se encontra em uma posição central para entendermos nossa prática de uma maneira que ela reflita e dialogue com a realidade contemporânea. É preciso que se leve em conta aquilo que constitui o dia a dia da nossa sociedade atual para que o processo ensino-aprendizagem seja significativo e que crie uma relação dialógica entre aluno/professor e sala de aula/mundo.

Um dos caminhos possíveis para a abertura e dinamização do ensino de História seria através da tentativa de diálogo com as redes sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos e professores. A produção de conteúdo histórico dentro das redes sociais, assim como a criação de conteúdo educacional como um todo, só vem crescendo dentro das plataformas digitais. No entanto, sempre existirá a discussão sobre a qualidade desses conteúdos e sobre a importância de filtrar o que é útil e adequado para a sala

²¹ Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis.

de aula. A discussão sobre os males das redes sociais e os impactos que ela gera estão cada vez mais presentes em nossas vidas, mas o importante é perceber que qualquer tecnologia por si só não é nem boa nem ruim, é apenas um instrumento, uma ferramenta que precisam ser tratadas com responsabilidade e de forma crítica. Desta forma, o uso das redes sociais enquanto ferramenta de ensino não é algo inerentemente ruim ou inapropriado, mas sim uma proposta de diálogo com uma ferramenta que compõe de forma inescapável nossa realidade atual e que não parece que irá cair em desuso em breve. Portanto, o mais cedo que começarmos a elaborar maneiras de integração dessas ferramentas melhor será nosso entendimento de suas possibilidades pedagógicas.

Quando o sistema educacional faz com que se crie um modelo escolar no qual a escola e o professor (por consequência) perpetuem os meios tradicionais e conteudistas de ensino, cria-se um isolacionismo em relação as questões que geram sentido nos dias de hoje. Ao negar-se a dinâmica da modernidade, nega-se a realidade que conversa com os alunos e, hoje em dia, com os professores. Estamos em uma geração que possuímos professores formados que ou já nasceram ou viveram grande parte desse novo mundo líquido, presentista, pós-moderno, digital, globalizado do qual estamos nos referindo. Portanto, a busca por maneiras de criarmos pontes de diálogo entre a sala de aula e o mundo é fundamental para que haja uma dinamização do ensino, tornando a experiência em sala mais condizente com aquilo que converse com a realidade dos alunos e professores.

A adaptação da escola à cultura digital é essencial para promover uma aprendizagem significativa que consiga se relacionar aos componentes que constroem a realidade dos alunos e dos professores que estão imersos nas lógicas do mundo digital. A resistência de alguns professores em adotar novas tecnologias e a necessidade de repensar o papel da escola diante das mudanças comportamentais e tecnológicas são aspectos críticos a serem considerados. A simples inserção de dispositivos tecnológicos nas salas de aula não garante uma aprendizagem significativa, sendo necessário repensar a forma como os recursos digitais são utilizados. A inclusão digital não se limita apenas ao acesso à tecnologia, mas também à participação ativa e produção de conteúdo no ciberespaço. A falta de participação ativa pode levar à exclusão digital e à reprodução de desigualdades sociais além de formar pessoas que não interagem de forma crítica em relação às redes sociais e mídias digitais em geral (MORAES, p.86, 2018).

Especificamente, o ensino de História se encontra atrelado aos moldes tradicionais por conta de questões próprias além das questões macro educacionais. A História enquanto disciplina se encontra enquanto uma das mais estigmatizadas nessa questão de falta de atualização, se tornando alheia e cada vez mais alienada da realidade dos alunos. A hierarquização dos saberes que põe o saber acadêmico em um pedestal comparado ao saber escolar, a rigidez metodológica de uma didática tradicional, pressupostos conteudistas de um ensino de memorização e a busca pelo ensino de uma História factual são alguns dos diversos fatores que contribuem para o estigma negativo da disciplina.

Refletir sobre o papel e a utilidade social da História atualmente é essencial, considerando as mudanças históricas e os paradigmas no campo do conhecimento. A História como disciplina escolar evolui ao longo do tempo, refletindo mudanças na sociedade e nas abordagens acadêmicas. O ensino de História depende não apenas do domínio do conhecimento histórico, mas também da compreensão do compromisso social, ético e político da disciplina.

Os professores enfrentam a tarefa de engajar uma geração de alunos imersos na cultura digital, onde as interações online são parte integrante de suas vidas cotidianas. Nesse sentido, as mídias sociais representam um terreno fértil para explorar novas estratégias de ensino e aprendizagem. Ao incorporar essas ferramentas em suas práticas pedagógicas, os educadores podem capitalizar a familiaridade dos alunos com as mídias sociais para criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas que conversem com o cotidiano dos alunos e com a maneiras em quem eles mesmos interagem entre si.

Desta forma, as mídias sociais oferecem aos alunos oportunidades únicas de participar ativamente do processo de aprendizagem histórica. Através de plataformas como Facebook, Twitter (atualmente chamada de X), Instagram, TikTok os alunos podem compartilhar ideias, colaborar em projetos de pesquisa e acessar uma ampla gama de recursos educacionais, além de se tornarem atores ativos dentro das dinâmicas de ensino e se integrarem socialmente de uma maneira que também seja significativa educacionalmente. Além disso, as mídias sociais proporcionam um espaço para o diálogo e o debate sobre temas históricos, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas e desenvolvam habilidades críticas de pensamento por meio da exposição a esses conteúdos tendo o professor enquanto o mediador (MORAES, 2018). O importante dessa ponte é que o professor consiga conciliar o rigor da produção do conhecimento tradicional com essa nova forma de divulgação científica. Muitas vezes,

para atingir alcance maior e maior engajamento, publicações de cunho histórico ou educacional em geral busca ser chamativo e ser algo que entretenha seu público, podendo causar simplificações ou exageros dentro da informação em prol da maior retenção dos usuários. Isto deve ser uma preocupação do professor, mas que, no entanto, não deva se transformar em uma descrença no pensamento crítico e agência do aluno. É fundamental que nesse processo o aluno se torne ativo na produção desse diálogo com as redes sociais, dado que, muitas vezes ele vive mais intensamente ou, pelo menos, de maneira diferente em relação ao professor. Desta forma o papel do professor se torna o de mediar e ressignificar enquanto o do aluno se configura enquanto uma formação de discernimento e pensamento crítico para que ele consiga distinguir os aspectos de entretenimento com os “puramente” educacionais.

No entanto, existem outras preocupações sobre a integração das mídias sociais no ensino de História e questões éticas que precisam ser consideradas. Desde preocupações com privacidade e segurança até a necessidade de promover o uso responsável das mídias sociais, os educadores devem estar atentos aos impactos potenciais dessa integração em suas práticas pedagógicas. No entanto, é importante salientar que a constatação dos perigos e problemas reais das redes sociais em nossa sociedade não é motivo para agirmos como se ela não existisse dentro de sala de aula. Na realidade é uma oportunidade de ressignificação e engajamento crítico com o uso de uma ferramenta que, por conta de seu uso leigo, causa diversos problemas sociais. Em última análise, a relação entre as mídias sociais e o ensino de História oferece uma oportunidade empolgante para repensar a forma como aprendemos e ensinamos História, colocando o poder da tecnologia digital nas mãos de educadores e alunos (MORAES, p.93, 2018).

O entendimento das redes sociais enquanto um pilar fundamental da nossa sociedade é fundamental para entendermos o papel crítico que ela representa no impacto em nossas vidas. A educação que visa incluir um ensino que englobe as redes sociais se preocupará com a formação e a cidadania dos alunos. Cada vez mais processos políticos e históricos tem passado pelas lentes do mundo digital e pelos discursos que ocorrem dentro das redes sociais. Portanto, a educação que ignora a importância do uso responsável das redes sociais para os alunos está negando um dos problemas mais visíveis da nossa sociedade. Além disso, o ensino de História por meio das redes sociais abre espaço para explorar horizontes historiográficos tradicionais sobre uma nova ótica, mas também possibilita a construção da visão de que a internet e as mídias sociais são, hoje em dia, palco de muitos eventos significativos da História

do tempo presente, sendo fundamental para a compreensão de fenômenos contemporâneos (CARVALHO, p.43, 2016). Portanto, a internet passa a ser fonte e passa ter uma História própria e significativa que faz com que os alunos se sintam mais envolvidos dentro do processo histórico. O tempo dentro da internet se move de maneira mais rápida fazendo com que possam existir momentos históricos que não tenham o mesmo intervalo e duração de tempo que os eventos tradicionais. A internet e, por consequência, as redes sociais se tornam um ambiente fértil para a exploração de novas possibilidades historiográficas não só no ensino de História, mas até para a historiografia em um sentido mais estrito. Isso faz com que exista a possibilidade de uma interação dos alunos e professores com o processo historiográfica de uma maneira mais ativa e significativa do que os métodos tradicionais proporcionam.

Por fim, é importante ressaltar o papel importante que um ensino de História integrado com as redes sociais pode ter dentro de suas possibilidades de divulgação em direção à uma História Pública. Em outras palavras, a internet potencializa o alcance do conhecimento histórico. Desta forma, essa potencialização pode projetar notoriedade ao saber acadêmico, mas também aos saberes cotidianos produzidos em sala de aula. É necessário, no entanto, guardar a suas devidas proporções o nível de divulgação possível dentro deste contexto. Não é esperado que conteúdos históricos sempre alcancem níveis “viralizantes” de popularidade na internet. O que está sendo exposto é a potencialidade de divulgação das redes sociais perante a comparação das possibilidades de divulgação por outros meios ou por total falta de divulgação presente no cotidiano escolar.

As redes sociais são frutos de um mercado e elas atuam em volta de suas lógicas. Fazendo com a popularidade de um conteúdo não acompanhe necessariamente um nível de qualidade alto. No entanto, em níveis mais controlados de influência e divulgação, podemos perceber que o uso das redes sociais se mostra enquanto uma ótima alternativa de conseguirmos construir um conhecimento histórico mais significativo e interativo. Voltando a lógica de História Pública, ou seja, uma História que visa o alcance de um público maior não necessariamente acadêmico e uma História que busca a participação popular dentro de suas formulações, as redes sociais são importantes por apresentarem a possibilidade de: divulgação científica e alcance do público, poder de colaboração popular e popularização da História (CARVALHO, 174, 2014). As redes sociais online emergiram como espaços importantes para historiadores, proporcionando fontes de pesquisa, plataformas de divulgação da História e espaços para debates historiográficos e políticos. Muitos historiadores, incluindo Ronaldo

Vainfas, utilizam as redes sociais para expressar opiniões sobre temas históricos, gerando debates significativos (Idem).

Claro que este texto não possui a pretensão ingênua de acreditar que as redes sociais são um ambiente ideal de debate e conversas civilizadas ou uma fonte de conhecimento interminável. O que pretendemos apontar é que parte da causa do ambiente virtual ter se tornado um lugar instável e polarizante é o fato da sociedade não ter sido educada e devidamente integrada a esse espaço. Não buscamos culpabilizar os usuários individualmente, procuramos apontar que a reflexão crítica do espaço virtual se mostra fundamental para a nossa sociedade. Desta forma, a sala de aula pode se tornar uma possibilidade de desenvolvimento de pensamento crítico dentro das redes sociais e, além disso, se beneficiar pedagógica e didaticamente por isso. Quanto mais refletirmos sobre o papel das redes sociais em nossa sociedade mais estaremos preparados para utilizá-la de forma significativa dentro da aprendizagem. O ensino de História não pode se encontrar alheio desta discussão e precisa reconhecer as possibilidades e oportunidades presentes em uma educação que busque estabelecer pontes com a realidade cotidiana de seus alunos. Além disso, é necessário reconhecer o campo fértil de reflexões e análise das questões contemporâneas que são as redes sociais, sendo possivelmente uma das fontes mais ricas dos historiadores do tempo presente e, no futuro, será super relevante para os historiadores das gerações futuras.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu login: os historiadores, os computadores e as redes sociais online. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 165–188, 2014.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História Pública e Redes Sociais na Internet: elementos iniciais para um debate contemporâneo. In: **Dossiê História Pública: escritas contemporâneas de História**, v. 7, n. 7, 2016.

Deaton, Shannon. "Social Learning Theory in the Age of Social Media: Implications for Educational Practitioners." **Journal of Educational Technology**, vol. 12, n. 1, pp. 1-6, Apr-Jun 2015.

MORAES, Daniela Martins de Menezes. **Ensinar e aprender História nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar**. Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

ENSINO ANARQUISTA: Reflexões e contribuições

Ana Clara do Carmo Clemente²²
Universidade Católica de Petrópolis
anacc.hist@gmail.com

RESUMO: O texto que se segue busca analisar as teorias e práticas anarquistas no campo da educação a partir de uma síntese dos pensamentos de seus principais intelectuais. Neste sentido, tem-se como objetivo uma reflexão sobre o ensino libertário anarquista, suas metodologias, singularidades, contribuições e experiências, como a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia, a principal instituição que mantinha a premissa do ensino anarquista.

PALAVRAS-CHAVE: Anarquismo. Educação. Escola Moderna.

ABSTRACT: The following text seeks to analyze anarchist theories and practices in the field of education based on a synthesis of the thoughts of its main intellectuals. In this sense, the objective is to reflect on anarchist libertarian teaching, its methodologies, singularities, contributions and experiences, such as the Modern School of Francisco Ferrer y Guardia, the main institution that maintains anarchist teaching facilities.

KEYWORDS: Anarchism. Education. Modern School

Introdução:

A educação sempre se mostrou presente nos ideais anarquistas. A princípio, suas convicções políticas podem ser caracterizadas como a busca da liberdade, a negação e o fim de qualquer autoridade, visando uma sociedade livre do controle e exploração estatal, clerical e/ou do capitalismo. No contexto da educação, a construção do ensino anarquista é concentrada na revolução, liberdade, autonomia, experimentações livres e igualitárias, sendo contra a hierarquia e as relações de poder que se implicam e os conhecimentos monopolizados pelo Estado, portanto, busca superar a educação tradicional.

Afinal de contas, pensavam eles, como instituir uma nova organização social se as mentalidades dos indivíduos que a compuserem não forem também transformadas? Como criar uma sociedade sem exploração, se ela está arraigada nas mentalidades e forma de vida dos indivíduos? Para criar uma nova sociedade era necessário, então, criar também uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social. E, para tal empreendimento, a

²² Graduanda em História pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria da História e Educação (GEPETHE-UCP).

educação apresentava-se como estratégia central. (Gallo, 2012, p. 170).

Assim sendo, para o anarquismo, a educação sempre foi uma questão presente em suas discussões, afinal, via-se na mesma um meio para a possibilidade de transformação social através de um aprendizado fora dos contextos definidos pelo Estado, com uma nova filosofia pedagógica, métodos e organizações nas instituições educativas. Segundo Gallo “A principal acusação libertária diz respeito ao caráter ideológico da educação: procuram mostrar que as escolas se dedicam a reproduzir a estrutura da sociedade de exploração e dominação, ensinando os alunos a ocuparem seus lugares sociais pré-determinados.” (2007, p. 23).

Quando Willian Godwin (1756-1836), em 1793 surge com as primeiras definições oficiais do anarquismo, ele abre portas para a profusão dele também no contexto da educação. A partir do século XIX, consolidam-se os ideais, teorias, práticas e métodos do ensino para a libertação nas escolas com Godwin e outros pensadores associados aos movimentos operários, militantes e intelectuais anarquistas funcionando como raízes do pensamento libertador na educação, sendo eles: Max Stirner (1806-1856), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876), Paul Robin (1837-1912), Piotr Alexeyevich Kropotkin (1842-1921), Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) e Sébastien Faure (1859-1942).

Com a edificação dos princípios da educação anarquista através das filosofias e pedagogias, a ideia de ensino para libertação se espalha e começam a surgir instituições que adquirem as teorias da educação anarquista e as colocam em prática, como, por exemplo, a Escola La Ruche, comandada por Sébastien Faure e a Escola Moderna, de Francisco Ferrer y Guardia. E logo essas práticas começam a ser espalhadas, com seus ideais chegando a outros países e continentes.

Através de uma síntese das características da educação anarquista, o texto que se segue busca fazer uma reflexão sobre seus métodos, práticas e existências, principalmente da Escola Moderna, a qual mostrou as vivências de uma instituição libertária com êxito.

Principais teorias, práticas e instituições anarquistas

A criação da educação anarquista com Godwin começa defendendo o pensamento e o estudo livre e afirmando que o aprendizado muda quando se há mais

liberdade, com os alunos buscando informações além da sala de aula. Ele também irá analisar e criticar como a educação utiliza a punição e a coerção para com os alunos, tentando domar os estudantes e criando uma hierarquia dentro das instituições, com relações assimétricas. Após esses apontamentos iniciais de Godwin criticando a educação tradicional, diversos outros pensadores irão se debruçar sobre essas críticas, se empenhando na construção de uma educação com princípios libertários. Um deles é Proudhon, o primeiro a se autointitular como anarquista, e que logo cria o conceito de desescolarização, pontuando principalmente como o Estado interfere no ensino, levantando o seguinte questionamento: como fazer uma escola anarquista quando o ensino é monopólio do Estado?

Alguns ideais presentes na educação anarquista mostram-se muito importantes, como a suspensão das ideologias propagadas pelo Estado, o conceito de Instrução Integral que buscava a formação do ser por completo através de uma aprendizagem politécnica, onde se tinha a formação intelectual, voltada para o aprendizado da carga cultural produzida pela humanidade, a física, que era o aprimoramento das percepções sociomotoras e de vivência em sociedade com jogos, brincadeiras e ginásticas, e a formação moral, que ensinava a prática da solidariedade e a construção comunitária da liberdade. Além disso, a inclusão da autogestão e da autonomia e o fim de hierarquias, castigos, punições, recompensas e alienação marcavam outros princípios dessa educação libertária, assim como a tentativa de atingir os diferentes gêneros, camadas sociais e faixas etárias, algo que ocorria para além das escolas, divulgando seus ideais para trabalhadores através de palestras, cursos, textos em jornais e boletins, com isso, o ensino anarquista buscava ser de fácil acesso para todos que tivessem interesse em uma sociedade libertária, ampliando o acesso ao conhecimento de forma igualitária.

Através de iniciativas e pensadores que trabalharam no progresso do ensino anarquista, instituições vão surgindo, se formando e tentando se consolidar na prática do ensino para a liberdade, como a escola Iásnaia Poliana, por Liév Tolstói, o orfanato Prévost de Cempuis por Paul Robin, e as duas principais escolas anarquistas que mostram a teoria sendo colocada em prática: Sébastien Faure cria a Escola La Ruche em Paris e logo surge a Escola Moderna de Ferrer y Guardia em Barcelona, que será considerada como a forma mais eficiente, completa e influente do ensino anarquista.

A prática da liberdade na Escola Moderna

Fracisco Ferrer y Guardia nasceu em 1859 em uma cidade próxima de Barcelona. Filho de camponeses, logo começou a trabalhar e participar de um ambiente proletário onde ele se integra aos movimentos revolucionários e consolida seus pensamentos anticlericais. Por conta de sua participação ativa em movimentos republicanos na Espanha, precisou refugiar-se em Paris, onde começa a trabalhar como secretário e em 1894 começa a dar aulas de espanhol e, a partir disso, Ferrer começa a observar o campo pedagógico de forma mais ampla, com isso, começa o surgimento de suas ideias para a criação da Escola Moderna. A concretização dessa instituição torna-se possível a partir de Ernestine Meunier, uma de suas ex-alunas de Paris, a qual vira uma grande amiga e companheira de viagens, onde conhecem diferentes centros de ensino e educadores, e, quando ela falece em 1901, deixa uma contribuição monetária para Ferrer, com o intuito da realização da construção da escola que sempre idealizara.

Em seu livro nomeado A Escola Moderna, Ferrer conta suas experiências em Paris e sobre como observou a presença de diversidade, contato com várias classes sociais, diferentes opiniões e pensamentos. A partir disso e de seu interesse com o ensino para a liberdade, Ferrer busca criar uma instituição que contrarie a educação que visa os interesses da classe dominante e é regulada pelo Estado, limitando as crianças e adolescentes e sua liberdade. Com as teorias principais elaboradas e, finalmente, os recursos financeiros, a Escola Moderna é criada em Barcelona, no ano de 1901, com uma pedagogia racionalista, libertária e científica – livre dos dogmas religiosos e estatais.

A essa proposta pedagógica fortemente calcada nas ciências naturais, mas atenta aos problemas sociais, Ferrer denominou "pedagogia racional". Um processo educativo que eduque pela razão, para que cada ser humano seja capaz de raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre, nenhum guia. Não se pense, porém, que ele defendia um racionalismo extremado. Para ele, o ser humano não é apenas razão, mas um composto de razão, vontade, desejo e afeto, e um processo pedagógico não pode negligenciar nenhum desses aspectos. (Gallo, 2013, p. 243-244)

Seus ideias mais marcantes, portanto, eram: razão, vontade, desejo e afeto, sendo o último algo novo para a educação, pois o apoio mútuo entre alunos e professores era algo distante até então, o que contribuía para uma hierarquização dentro das escolas, e, seguindo os ideais anarquistas, Ferrer buscou justamente acabar com essa superioridade subentendida, fazendo com que houvesse uma igualdade entre

alunos e professores. A igualdade, portanto, era uma característica muito presente na Escola Moderna, que também contava com a coeducação, sendo assim, meninos e meninas e as diferentes classes sociais eram aceitos, fazendo com que existisse um ensino misto e com oportunidades iguais para todos. Para Ferrer “os oprimidos, os espoliados, os explorados devem ser rebeldes, porque devem reclamar seus direitos até conseguir sua completa e perfeita participação no patrimônio universal.” (2014, p. 51).

Outras características da proposta pedagógica anarquista mostram-se importantes no funcionamento da Escola Moderna como a instrução integral (física, moral e intelectual), o ensino laico e livre, a diversidade de professores e pensamentos, materiais didáticos próprios (pois os livros existentes para as escolas continham ideais estatais), além da não existência de provas, castigos físicos, punições e recompensas, algo existente na educação tradicional. A imprensa também se mostrou de papel fundamental na Escola Moderna, funcionando como um meio de compartilhar, divulgar e contatar os ideais, reuniões e progressos da instituição, como, por exemplo, os boletins que divulgavam notas de Ferrer e seus apontamentos sobre a Escola Moderna. A organização da escola também era um ponto de importância para seu funcionamento, sua limpeza, higiene e seus espaços eram estruturados buscando um local confortável para todos que o frequentassem.

Porém, em 1905 a Escola Moderna é fechada por obrigação do Estado. Após um atentado contra o rei, o bibliotecário da Escola Moderna é descoberto como autor e logo Ferrer é acusado pelo governo de ser o mentor do ataque. Após isso, ele se exila na França. Em 1909 volta para a Espanha para visitar a família e é preso acusado de participar de uma rebelião. Em outubro é fuzilado após determinação do governo espanhol, suas últimas palavras sendo “Viva a Escola Moderna!”

A Escola Moderna durou pouco, mas inspirou muito. Essa instituição mostrou-se, através da coordenação de Ferrer y Guardia e de seus princípios, a forma mais completa e com êxito de se ter um ensino anarquista.

Considerações finais

A partir da consolidação do anarquismo como política, logo seus ideais se aproximaram da educação – entendida como um meio para a revolução, criando

mudanças nas organizações políticas, econômicas e sociais das escolas e propostas para uma educação libertária, com características próprias que serão voltadas à autogestão, autonomia, educação integral, igualdade etc. Com isso, surgem instituições que colocam em prática o ensino anarquista. Sendo uma delas a Escola Moderna, a instituição que vira o maior exemplo de experiência da educação libertária.

Após a morte de seu coordenador, Ferrer y Guardia, em 1909, o ensino libertário não morreu junto. Seu pensamento reverberou e movimentos libertários ao redor do mundo voltaram olhares para a existência dessas instituições. Na América Latina, principalmente no Brasil, algumas instituições e pedagogias começam a surgir e se inspirar nas propostas do ensino para a liberdade e na Escola Moderna.

Portanto, o projeto pedagógico libertário de Francisco Ferrer y Guardia e as discussões que o ensino anarquista criou mostram-se muito importantes para uma educação livre e possíveis de serem discutidas no ensino atual.

REFERÊNCIAS

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A Escola Moderna**. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2014.

GALLO, Silvio. **Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje**. Política & Trabalho: revista de ciências sociais, [S. l.], v. 36, n. 36, 2012.

_____. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Campinas, 1990.

_____. **Educação e liberdade: a experiência da Escola Moderna de Barcelona**. Pro-Posições – Revista da Faculdade de Educação da Unicamp, v. 3, n. 3[9], p. 14-23, 1992.

_____. **Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna**. Pró-Posições, v. 24, n. 2, p. 241-251, 2013.

_____. **Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação**. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

_____. **Pedagogia libertária e ideologia: vias e desvios da liberdade**. Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação (UFSC). V. 15, nº 27, p. 17 – 34, 1997.

GONÇALVES, Aracely Mehl. **A trajetória e o pensamento educacional de Francisco Ferrer y Guardia**. Cadernos de História da Educação, [S. l.], v. 8, n. 1, 2009.

PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. **Anarquismos e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PRADO DA SILVA, Pedro Henrique. **Francisco Ferrer y Guardia: um nome para a educação popular**. Revista de Educação Popular, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 10–25, 2016.