

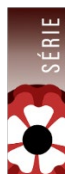
Humberto Perinelli Neto
Carina Alexandra Rondini



Ensino & Pesquisa

A propósito de tecnologías, epistemologías e diversidades

ENSINO & PESQUISA



Processos Formativos

DIRETORES DA SÉRIE

Prof. Dr. Ana Paula Leivar Brancaleoni
(Unesp/FCAV)

Prof. Dr. Jackson Gois
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Prof. Dr. Ricardo Scucuglia
(Unesp/IBILCE)

COMITÊ EDITORIAL CIENTÍFICO

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Prof. Dr. Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Alexandre Maia do Bomfim
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IFF)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Ana Cláudia Ribeiro de Souza
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof. Dr. José Sávio Bicho de Oliveira
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)

Prof.ª Dr.ª Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Daniel Fernando Johnson Mardones
Universidad de Chile (UChile)

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof. Dr. Paulo Gabriel Franco dos Santos
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Sidinei Cruz Sobrinho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL/Passo Fundo)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch
Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

ENSINO & PESQUISA

A PROPÓSITO DE TECNOLOGIAS, EPISTEMOLOGIAS E DIVERSIDADES

Organizadores

Humberto Perinelli Neto
Carina Alexandra Rondini



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhável 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino & pesquisa: a propósito de tecnologias, epistemologias e diversidades [recurso eletrônico] / Humberto Perinelli Neto e Carina Alexandra Rondini (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.
253p.

ISBN 978-65-5272-062-7

DOI 10.22350/9786552720627

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Ensino – Pesquisa. I. Perinelli Neto, Humberto. II. Rondini, Carina Alexandra.

CDU 37.01:167/168

Catalogação na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

SUMÁRIO

Prefácio	7
<i>Vera Lucia Messias Fialho Capellini</i>	
Apresentação	11
Humanidades e Ensino	
<i>Humberto Perinelli Neto</i>	
<i>Carina Alexandra Rondini</i>	
1	17
As tecnologias educacionais na abrangência da Atividade Humana Educativa	
<i>Maria Eliza Brefere Arnoni</i>	
<i>Priscila Francisca da Silva</i>	
2	39
Gênero, tecnologia e comunicação científica na Biblioteconomia e Ciência da Informação	
<i>Márcia Regina da Silva</i>	
<i>Camila Carneiro Dias Rigolin</i>	
3	61
Democratização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar brasileiro: utopia ou realidade?	
<i>Cláudia dos Santos Duarte</i>	
<i>Carina Alexandra Rondini</i>	
<i>José Angelo Fiorot Junior</i>	
4	93
A educação na atualidade: o currículo oculto como ferramenta de formação de mão-de-obra na sociedade capitalista	
<i>Giuseppe Ricardo Passarini</i>	
<i>Edilson Moreira de Oliveira</i>	
5	113
Filosofia e Sociologia: um ensino proativo em reflexão	
<i>Sinomar Ferreira do Rio</i>	
6	137
Processos educativos nos ramos da ternura: possibilidades de uma ética do cuidado	
<i>Ângelo Giuseppe Xavier Lima</i>	
<i>Ana Paula Leivar Brancaleoni</i>	
<i>Letícia Franco de Souza</i>	

7	159
Ecopedagogia e leitura de mundo na vida planetária	
<i>Ernesto Jacob Keim</i>	
8	183
Arte enquanto princípio articulador da Educação Ambiental: concepção/implantação de um projeto multi/interdisciplinar na Cooperativa de Ensino/São José do Rio Preto	
<i>Edilson Moreira de Oliveira</i>	
<i>Simone Azevedo Buchala</i>	
<i>Alexandre de Oliveira Martins</i>	
<i>Fábio Renato Borges</i>	
9	215
Palavras e imagens em perspectiva: a abordagem do negro na escola pública paulista	
<i>Lucas Cesar Munhoz</i>	
<i>Humberto Perinelli Neto</i>	
Índice Remissivo	241
Sobre @s Autor@s	243

PREFÁCIO

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Prezado leitor, iniciei estas palavras tendo a incumbência, como prefaciante, de descrever de forma sucinta o objetivo da coletânea, sua estrutura e conteúdos. Admito que esta tarefa não foi nada fácil diante da profundidade e relevância de cada tema tratado pelos autores. Assim, não quis me alongar para você logo saborear o conteúdo de cada capítulo, os quais possibilitarão importantes reflexões sobre a Área 46 de Pesquisa da Capes, denominada Ensino. Ademais, desafio você a dedicar seu precioso tempo à leitura atenta, pois a partir de pesquisas realizadas pelos discentes e docentes da Linha Tecnologias, Diversidades e Culturas do Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos da UNESP, o leitor poderá se reconectar com conceitos amplamente já discutidos por outros autores em diferentes espaços e obras acerca do Ensino, da Pesquisa, das Tecnologias, e importância da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, ainda tão ausentes infelizmente em nossas escolas, sem as quais nos parece que a aprendizagem não tem ocorrido como deveria, privando muitos estudantes de ter a aprendizagem como mola propulsora de desenvolvimento humano.

Não há dúvida que já tínhamos problemas em relação ao ensino em nosso país, diversas pesquisas já evidenciavam isso. Entretanto, em sua consciência nenhum educador e pesquisador do mundo pode negar que a catástrofe da Pandemia de Covid-19 impactou a humanidade e as consequências ainda não conseguimos avaliar a dimensão e quanto será necessário para mitigar os estragos causados, sobretudo, na área do

ensino e da aprendizagem. Somos diferentes depois do fenômeno, ou pelo menos deveríamos ser.

Considerando que não é possível fechar a escola para balanço, as pesquisas desenvolvidas apresentadas aqui têm o objetivo de divulgar o conhecimento sobre essa temática. Assim, você leitor terá a oportunidade, ao se deleitar na leitura da coletânea **Ensino & Pesquisa a propósito de tecnologias, epistemologias e diversidades** poderá ao longo dos capítulos tecer reflexões críticas sobre este tema tão complexo, reveladas por diversas mãos, reafirmando a complexidade e multiplicidade do processo do ensino por meio das seguintes temáticas:

- "As tecnologias educacionais na abrangência da Atividade Humana Educativa".
- "Gênero, tecnologia e comunicação científica na Biblioteconomia e Ciência da Informação".
- "Democratização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar brasileiro: utopia ou realidade? ",
- "A educação na sociedade atual: o currículo oculto como ferramenta de formação de mão-de-obra na sociedade capitalista",
- "Filosofia e Sociologia: um ensino proativo em reflexão" "Processos educativos nos ramos da ternura: possibilidades de uma ética do cuidado".
- "Ecopedagogia e leitura de mundo na vida planetária",
- "Arte enquanto princípio articulador da Educação Ambiental: concepção/implantação de um projeto multi/interdisciplinar na Cooperativa de Ensino/São José do Rio Preto",
- "Palavras e imagens em perspectiva: a abordagem do negro na escola pública paulista".

Sim, quero igualmente ressaltar que os autores permitem, a nós educadores, a oportunidade de sólida reflexão sobre a urgente necessidade de os processos educativos em nosso país serem revistos. O futuro de qualquer país depende por sobremaneira da qualidade da

educação ofertada a seus estudantes. Quiçá, a leitura desta coletânea nos inspire como educadores a contribuirmos com a formação de uma nova geração, comprometida com valores, em que ser é mais importante que ter, que o cuidado com a natureza é uma questão de sobrevivência, que o afeto e ternura precisam permear nossas salas de aula, que a arte tem um poder curativo e restaurador.

Assim, realizar estudos que permitam entender como o sistema escolar brasileiro está gerenciando esta transição de uma escola para alguns à escola para todos, em que a singularidade de cada um é respeitada e valorizada, com vistas a ter planejamento e avaliação de como as práticas estão sendo implementadas, bem como a possibilidade de avaliar e validar novas metodologias e recursos didáticos pode contribuir para a melhoria da qualidade na nossa educação.

Seja persistente leitor, pois em um determinado capítulo desta coletânea encontrará afirmações como a seguir, que nos acalenta a alma, reafirmando que precisamos continuar nossa luta por disseminar boas práticas pedagógicas para juntamente com políticas públicas que valorizarem a carreira docente transformar nossas escolas.

Além disso, percebemos que não só os conhecimentos a respeito de uma determinada matéria foram adquiridos. Durante o trabalho percebemos o desenvolvimento de atributos individuais, como o respeito às diferentes formas de pensar e a capacidade em trabalhar em grupo, entre outros; que além de importantes para o ensino, são indispensáveis para o convívio social (Oliveira et al. p. xxx).

Destarte, é preciso estar alerta: as tecnologias não podem ser vistas como redentoras do ensino brasileiro. Sem dúvida, elas são ferramentas potentes que, quando disponibilizadas com equidade, podem contribuir significativamente para metodologias mais inovadoras do que aquelas apenas diretivas. Todavia, quando apenas os mais afortunados têm

acesso, com internet de boa qualidade, as tecnologias tendem a acentuar as desigualdades existentes em nosso país.

Ademais, ainda creio que a “máquina” jamais vai superar a grandiosidade das relações, das emoções, da motivação envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, que quando tem um elemento fundamental que é o **brilho nos olhos**, pode sim continuar transformando muitas vidas.

Assim, finalizo este prefácio desejando uma excelente leitura a todas as pessoas que tiveram oportunidade de chegar a esta coletânea, compartilhe com os demais educadores suas descobertas. Eu compartilho a minha aqui - a crença cada dia mais que o ser humano é uma espécie que não nasce humano, se torna humano à medida que tem oportunidade de aprender a se humanizar e a educação escolar, sistematizada por meio do currículo, tem por excelência esse papel.

Setembro de 2024, em meio a maior seca e incêndios vivenciados no estado de São Paulo.

APRESENTAÇÃO

HUMANIDADES E ENSINO

Humberto Perinelli Neto

Carina Alexandra Rondini

A coletânea ora publicada revela projetos de pesquisa. A pluralidade empregada guarda, no mínimo, três significados: a autoria coletiva de cada capítulo; os esforços mobilizados pelos discentes e docentes da Linha Tecnologias, Diversidades e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Unesp; e o diálogo destes com colegas acadêmicos de outras Instituições de Ensino Superior.

O campo que constitui o Ensino remete à formação da Área 46 de Pesquisa da Capes, sob a rubrica "Ensino de Ciências e Matemática". Essa área vem crescendo muito, nas duas últimas décadas, colaborando para isso o surgimento de linhas de pesquisa e de programas de Pós-graduação associados ao que poderíamos denominar por "Humanidades".

Essa coletânea traduz uma pluralidade constituída na seara das Humanidades no campo do Ensino. Os autores dos capítulos produziram conhecimentos sobre processos formativos a partir de reflexões que envolvem a Educação, a Psicanálise, a Biblioteconomia e a Ciência da Informação, a Educação Ambiental, a História, a Filosofia e a Sociologia. Tratam-se de textos marcadamente interdisciplinares.

A coletânea é aberta por Maria Eliza Brefere Arnoni e Priscila Francisca da Silva, em "As tecnologias educacionais na abrangência da Atividade Humana Educativa". As autoras abordam a propagação das tecnologias educacionais, sua supervalorização no mercado

tecnológico, no meio empresarial e, em especial, nas instituições de ensino, como suposta solução para os problemas da educação formal. A abordagem teórica utilizada para a análise do adentramento tecnológico no meio escolar pautou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da Atividade Humana Educativa, daí a compreensão das tecnologias a partir dos referenciais teóricos sobre o instrumental e a linguagem na organização metodológica do conceito científico, via Metodologia da Mediação Dialética. O texto enseja pensar que as indefinições que circundam a temática levam a confusões empíricas, responsáveis por solidificar práticas no contexto escolar que limitam ainda mais o conhecimento às classes dominadas.

Em "Gênero, tecnologia e comunicação científica na Biblioteconomia e Ciência da Informação", Márcia Regina da Silva e Camila Carneiro Dias Rigolin abordam a diversidade de gênero na Biblioteconomia e Ciência da Informação, com destaque para a sub-representação de mulheres em áreas associadas à gestão e à tecnologia, mesmo num campo feminizado. São apresentados dados relativos à história da constituição do campo, nacional e internacionalmente, e sua relação com a feminização persistente da profissão. As autoras discutem como as literaturas nacional e internacional apresentam a problemática da divisão do trabalho e vieses de gênero na Biblioteconomia e Ciência da Informação, contemporaneamente. Além disso, destacam possíveis ações de promoção da equidade de gênero na formação de bibliotecários e o papel das bibliotecas e dos bibliotecários nas ações de diversidade, equidade, inclusão e acessibilidade ao conhecimento.

Cláudia dos Santos Duarte, Carina Alexandra Rondini e José Angelo Fiorot Junior assinam "Democratização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar brasileiro: utopia ou

realidade?”, capítulo cujo objetivo é analisar a temática relacionada à democratização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Para tanto, realizaram uma revisão bibliográfica com autores como Lévy (2010) e Libâneo (2006). Ao observar a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), efetuada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificaram lacunas sobre o uso das TDICs com fins pedagógicos. A contar daí, os autores problematizam a relação entre as TDICs e a democratização do ensino, considerando o contexto ocasionado pela pandemia COVID-19 na educação, bem como os desafios docentes para a utilização das TDICs no contexto educacional.

Em "A educação na sociedade atual: o currículo oculto como ferramenta de formação de mão-de-obra na sociedade capitalista", Giuseppe Ricardo Passarini e Edilson Moreira de Oliveira tratam da formação humana na contemporaneidade, segundo os interesses de classe existentes na organização curricular. Explorando conceitos vinculados ao currículo, os autores destacam que a educação tende a ser pensada com base no controle social, tendo em vista a organização do espaço escolar, as normas predominantes e a categorização. Fugir disso implica tratar a aula como espaço de investigação, o que exige, por sua vez, a construção de conexões entre o saber objetivo e as experiências de vida de professores e alunos.

Sinomar Ferreira do Rio explora em "Filosofia e Sociologia: um ensino proativo em reflexão" como os ensinamentos de Filosofia e Sociologia podem contribuir com o processo de conscientização da vida em sociedade. A busca desse autor se sustenta na compreensão de que seus processos didáticos-pedagógicos se realizam mediante o exercício de pensar a partir de teorias explicativas e propositivas de como a realidade *é* e de como *deve ser*, a depender da teoria em revisão em seu

ensino. O trabalho coloca em discussão alguns pensamentos teorizados que, ao partir das esferas das vivências mesmas, se resolvam em diálogos construtores de novas perspectivas inovadoras do modo de ver a realidade e o lugar do ser humano em sua construção, permitem visualizar um movimento proativo desses ensinamentos no interior das vivências sociais.

Ângelo Giuseppe Xavier Lima, Ana Paula Leivar Brancaleoni e Letícia Franco de Souza assinam "Processos educativos nos ramos da ternura: possibilidades de uma ética do cuidado". Neste texto, os autores enfrentam duas questões fundantes: É possível fazer frente a uma ética mortificante, possibilitando-nos sentir a beleza estranha do apelo sintrópico? É possível constituir uma ética do cuidado voltada aos processos educacionais, articulando as questões próprias do contexto brasileiro? Os autores assentem que sim, daí convidarem os leitores e as leitoras a seguirem "macerando as ervas de nossa terra e de outros mares, na busca de unguentos para os nossos dias, em que, por meio da fervura da ternura e do reencantamento, sejam promovidas outras alquimias".

Em "Ecopedagogia e leitura de mundo na vida planetária", Ernesto Jacob Keim produziu um texto de natureza ensaística, dedicado à Ecopedagogia, entendida como um meio pelo qual a vida em plenitude planetária, é debatida como Leitura do Mundo em abordagem freiriana e sob a tutela da Fenomenologia do Ser Planetário. O autor busca referências que consubstanciam a leitura do mundo, segundo Paulo Freire, entendendo que ela antecede a leitura do que está escrito sobre o mundo, visando desenvolver um processo de compreensão de como se organiza algo chamado como Linguagem Planetária. Nessa perspectiva, o autor faz sobressair alguns elementos de identificação de signos ambientais e correspondente dinâmica de sentidos e significados, bem

como a relação de poder que representam no contexto de vida na interação. Disso decorre o reconhecimento da significância da ecorreorganização, da sincronicidade e do sistema rizomático para entendimento da complexidade da vida e sua relação com a dignidade.

O capítulo seguinte, "Arte enquanto princípio articulador da Educação Ambiental: concepção/implantação de um projeto multi/interdisciplinar na Cooperativa de Ensino/São José do Rio Preto", foi composto por Edilson Moreira de Oliveira, Simone Azevedo Buchala, Alexandre de Oliveira Martins e Fábio Renato Borges. Trata-se de texto voltado para a reflexão da concepção/implantação de um projeto multidisciplinar/interdisciplinar sobre e com educação ambiental, com base na arte, numa escola privada localizada no município em questão. Ao tomarem a educação ambiental como tema, os autores destacaram os limites da lógica formal aristotélica, enquanto um instrumental destinado a uma abordagem disciplinar do conhecimento, e suas limitações frente às situações em sala de aula que exigem o emprego da lógica dialética para o trato das questões de cunho interdisciplinar.

Visando compreender a representação do negro contida no material didático oficial adotado na rede estadual de ensino de São Paulo, mais especificamente no 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre 2011 e 2020, é que Lucas Cesar Munhoz e Humberto Perinelli Neto assinam "Palavras e imagens em perspectiva: a abordagem do negro na escola pública paulista". Os autores destacam que a abordagem contida na proposta "São Paulo Faz Escola" é duplamente marcada pelo conservadorismo, dado o tratamento historiográfico (limitado quanto aos temas "quilombo", "movimentos abolicionistas", "condição do escravizado" e "bandeirantes") e pedagógico ("neonstrutivismo", "neoescolanovismo" e o "neotecnicismo").

É notável como cada capítulo desta coletânea demonstra o vigor e a relevância das pesquisas interdisciplinares na área de Ensino. Ao abordar temas que atravessam diferentes campos do conhecimento, como a Tecnologia Educacional, Gênero, Filosofia, Sociologia, e Ecopedagogia, os autores não apenas ampliam o escopo de discussões acadêmicas, mas também oferecem reflexões sobre os desafios e possibilidades na formação educacional contemporânea. Essa diversidade de perspectivas reforça a ideia de que a educação, em sua essência, é um processo dinâmico, multifacetado e crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao navegar por estas páginas, o leitor é convidado a revisitar conceitos, questionar paradigmas e, acima de tudo, a participar de um diálogo enriquecedor que contribui para a construção de novos saberes e práticas pedagógicas.

Dessa forma, convidamos o leitor a fazer a leitura da obra seguindo suas trilhas interpretativas e tecendo ele próprio o entendimento sobre os modos como se deram as articulações do Ensino & Pesquisa nesta coletânea.

Inverno (quente) de 2024

1

AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA ABRANGÊNCIA DA ATIVIDADE HUMANA EDUCATIVA

Maria Eliza Brefere Arnoni

Priscila Francisca da Silva

Adentramos o século XXI com antigos problemas na escolarização brasileira, analfabetismo, indefinições metodológicas e desafios de ordem administrativa, financeira, política e na própria formação docente que acentuam e promovem a má qualidade no processo de ensino e da aprendizagem nas unidades escolares.

Neste cenário, têm-se novos desafios decorrentes da sociedade contemporânea, como a exponencial indústria tecnológica voltada para a educação escolar, em especial, os aparatos que pertencem às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Reconhece-se, assim, que é irreversível o avanço tecnológico em todas as dimensões sociais e a responsabilidade das instituições de ensino em desenvolvê-la enquanto uma realidade da sociedade vigente é inegável.

A crescente disputa do mercado tecnológico tem incutido um discurso que associa, naturalmente, as tecnologias voltadas para educação escolar à transformação, à modernidade e à inovação nos processos educativos, gerando um mercado lucrativo de aprovável visibilidade política.

As facilidades geradas pelos aparatos tecnológicos tendem a promover uma reprodução aleatória, considerando que a indústria tecnológica oferece um arsenal de possibilidades, como *software*, jogos, *games*, *links*, aulas prontas, o que, em alguns termos, gera a falsa ilusão de facilitar o trabalho do professor.

As concepções atuais sobre educação e o processo educativo favorecem, direta ou indiretamente, a supervalorização das TDICs voltadas para fins educacionais. Os reflexos destas concepções são evidenciados na crença de que, em ambientes educacionais, a tecnologia pode elevar a qualidade do ensino, representando modernidade e transformação pedagógica capaz de melhorar o ensino e a aprendizagem por atrair os alunos. Em linhas gerais, trata-se de um discurso persuasivo que apresenta a mediação tecnológica como sinônimo de desenvolvimento educacional e inovação, o que atrai professores e alunos por seus efeitos e recursos digitais, estando, assim, associada a mudanças positivas e à aprendizagem.

Para ilustrar as asserções acima, será apresentado um mosaico com alguns textos ou imagens (notícias, campanhas) oriundos das formações e divulgações na área educacional que ilustram a tônica atribuída às TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) enquanto recurso sinônimo de desenvolvimento e modernidade na área educacional. O objetivo é abordar o viés ideológico com que as tecnologias voltadas para a educação são apresentadas nos meios digitais e não desprestigiar ou desmerecer iniciativas, autores ou projetos que envolvem o tema.

Primeiramente, será apresentada uma publicação do site da Fundação Lemann. A Fundação possui parceria com o MEC, anunciada pelo site da própria Fundação em maio de 2017, para elaboração e implementação da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Abaixo segue o print da página da Fundação na divulgação de suas ações na área de Tecnologia e Inovação.

Figura 1 – Site Fundação Lemann

Acreditamos que o ensino personalizado com foco na [aprendizagem centrada no estudante](#) é uma solução contra baixos níveis de aprendizado, altos índices de evasão escolar e falta de prazer em ensinar e em aprender. Para isso, investimos em soluções tecnológicas na educação, articulamos parcerias e oferecemos consultoria técnica especializada e formações para secretarias de educação que querem conectar suas escolas à internet de alta velocidade.

Em parceria com empreendedores e pesquisadores, atuamos como um Laboratório de Inovação: viabilizamos a prototipação e experimentação de tecnologias de ponta que promovam um ensino mais centrado no aluno. Ainda apoiamos e aceleramos startups e produtos voltados para educação e tecnologia, como a [Khan Academy](#), [Árvore Educação](#), [Letrus](#), [Movva](#), [RBAC](#), entre outros. Somos sócios-mantenedores do [Centro pela Inovação para a Educação Brasileira](#) e membros do GICE: Grupo Interinstitucional de Conectividade na Educação.

Fonte: Site Fundação Lemann¹

A imagem acima se refere aos projetos apoiados pela Fundação na área tecnológica, não se pretende discorrer sobre tais projetos, apenas destacar a abordagem midiática da publicação. Na primeira linha, é reafirmada a crença no “ensino personalizado com foco na aprendizagem centrada no aluno”, como a solução para os baixos níveis de aprendizagem, excluindo a questão do ensino, ou melhor, a atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem. A publicação aborda a problemática educacional e evoca os baixos níveis de aprendizagem, menciona indiretamente a questão docente ao descrever sobre “falta de prazer em ensinar e aprender” e cita a evasão escolar, apontando, como solução para o problema, o investimento em “soluções tecnológicas”. Cabe destacar a afirmação, no segundo parágrafo, que registra que a tecnologia de ponta promove um ensino centrado no aluno.

¹ Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/tecnologia-e-inovacao>>. Acesso em: 12 set. 2021

Figura 2 - Site oficial do Programa Escola conectada



Fonte: Site Educação Conectada²

O recorte apresentado acima diz respeito ao programa do Governo Federal Escola Conectada, cujo objetivo é apoiar a universalização do acesso à internet nas escolas públicas por meio de repasse financeiro, o programa foi inicialmente implementado pela portaria nº 1.602, de 28 de dezembro de 2017, e pela lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. No site do programa do governo, é disponibilizado o manual que apresenta a visão do Programa Nacional Escola Conectada.

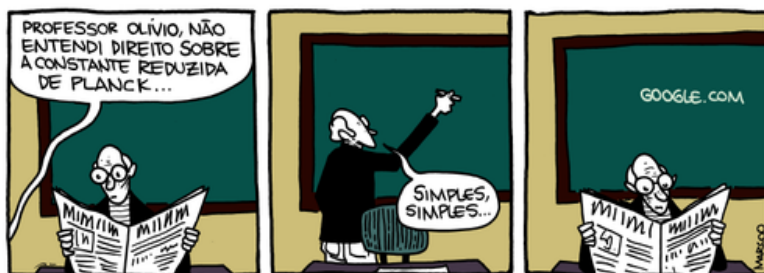
O programa pauta-se em quatro dimensões: Visão, Formação, Recursos Educacionais Digitais e infraestrutura. Abaixo, a figura retirada do site apresenta a descrição das quatro dimensões do Programa Inovação e Educação Conectada, que retifica a crença de que a tecnologia seria capaz de engendrar a inovação e a qualidade da educação formal.

² Disponível em: <<https://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-conectada>>. Acesso em 15 fev. 2024.

Estas e outras divulgações e publicações demonstram um reposicionamento sobre os envolvidos no processo educativo, destacando os alunos, os recursos e tornando secundária a importância da ação docente, da finalidade da escola e dos conceitos científicos desenvolvidos nos processos educativos.

A desvalorização do professor, como consequência de uma sociedade que valoriza sobremaneira o lucro, associada à indústria tecnológica e seus infinitos recursos de interação, constituem-se numa realidade excepcionalmente perigosa para educação, na qual podem alterar fundamentalmente a concepção sobre as atribuições do professor no processo educativo e o próprio processo de ensino e aprendizagem, como se pode inferir na Figura 3.

Figura 3 – Tirinhas na Educação



Fonte: Site Eliane Rangel, tirinhas na educação. ³

Na década de 1990, uma declaração do então consultor da CEPAL⁴, Guillermo Labarca, publicado na Revista de la CEPAL, acionou um alerta que retrata a lógica dos objetivos econômicos ao veicular um modelo de

³ Disponível em: <<http://elianerangel.blogspot.com/2016/05/tirinhas-na-educacao.html>>. Acesso em: 12 jan. 2022

⁴ A CEPAL é uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e sua sede está em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir ao desenvolvimento econômico da América Latina, coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com as outras nações do mundo. Fonte > <https://www.cepal.org/pt-br/cepal-0>. > Acesso em 14 jan. 2022

substituição tecnológica ancorado nos materiais de ensino. Em nota de rodapé, Labarca sugere a “tecnologia no sentido de combinação de recursos materiais e humanos. Em educação, o recurso decisivo para qualquer cálculo econômico é o docente” (Labarca, 1995. p. 165). E, após sugerir investimentos na combinação de recursos materiais e humanos para educação, segue afirmando que “os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação.” (Labarca, 1995, p. 175-176).

A invisibilidade e as crises na profissionalização docente, associadas à crescente valorização dos recursos tecnológicos em âmbito escolar, têm reduzido o complexo processo humano de ensino e aprendizagem ao oferecimento aleatório de “conteúdos escolares⁵”, muitas vezes, sob o argumento de mudanças sociais do homem moderno.

Segundo Barreto (2003), o adentramento tecnológico em âmbito educacional se apresenta com viés neutro e adaptável, independente do trabalho que se deseja realizar. Assim, as tecnologias voltadas para educação são divulgadas como recursos prontos para serem utilizados, tornando-os recursos facilitadores por excelência. A autora pontua, como questão cerne da discussão sobre tecnologia na educação, os modos de uso dos objetos técnicos disponíveis, ou seja, como os recursos têm sido utilizados nos processos pedagógicos.

Barreto (2003) elabora uma questão importante para a compreensão das tecnologias no âmbito educacional, sua delimitação:

⁵ Arnoni (2012) questiona o uso do termo “conteúdos escolares” usados frequentemente nas expressões educacionais que envolvem o currículo, já que indicam genericamente “o que está dentro de algo” ou “aquilo que ocupa parcial ou totalmente o espaço de algo”, abarcando erros conceituais que podem indicar concepções de ensino que não reconhecem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se afirmar que o termo conteúdo não especifica a função precípua dos conceitos científicos, específicos de cada áreas do conhecimento, no processo educativo.

No presente momento é possível afirmar que, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização das TIC nas situações de ensino. Das salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. Entretanto a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído as TICs, ao mesmo tempo em que não há consenso quanto à sua delimitação. (Barreto, 2003. p. 274).

O lugar central a que a autora se refere parece não ceder espaço para críticas sobre sua utilização. Delimitar a compreensão sobre as tecnologias no âmbito educacional é fulcral para utilização crítica dos recursos. A conceptualização do verbo “delimitar” no dicionário⁶ indica justamente “Ação de delimitar, demarcar as fronteiras geográficas de; demarcação: delimitação territorial. [Por Extensão] Marcação de limites; restrição, limitação: delimitação moral, ética, comportamental”. O processo de delimitar a compreensão sobre as TDICs em âmbito escolar se inicia por conceituá-las.

Neste aspecto, Atividade Humana Educativa (Arnoni, 2012) como pressuposto teórico e metodológico possibilita ao professor a superação do atual modelo de aula burguesa, que atende aos interesses da alienação por meio da fragmentação dos conceitos científicos. Arnoni (2012) apresenta fundamentos que expressam definições e conceitos fundamentais para o trabalho educativo a partir da compreensão ontológica do ser social.

Atividade Humana Educativa (2018) expressa a lógica ontológica abordada por Lukács (2013) a partir de suas considerações sobre os estudos de Marx, ao explicitar as relações entre o desenvolvimento

⁶ DELIMITAR. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

subjetivo do homem a partir da objetividade que é posta. Esta premissa altera fundamentalmente a análise dos fenômenos sociais, considerando os processos dialéticos das relações entre o desenvolvimento humano e a realidade material, objetividade, e suas implicações. Fundadas no trabalho, a dimensão social analisada deve ser considerada como unidade do contexto social, ao qual pertence, a totalidade.

Arnoni (2012) estabelece o lineamento entre os elementos do trabalho não alienado concebidos por Marx (2008) e os elementos da Atividade Humana Educativa, por ela elaborada, a qual desenvolve-se no diálogo professor-aluno e aluno-professor. Lembra a autora, que Marx (2008) compreende o trabalho enquanto uma atividade pré-idealizada pelo sujeito (prévia-ideação) que reconhece neste processo, o elemento da **intencionalidade**. O processo teleológico tem início na projeção consciente e mental de um determinado resultado, uma elaboração intencional e processual que envolve adequar às atividades humanas a um resultado final. O trabalho, em Marx, refere-se não apenas à ideação de projetos, mas a sua concretude e à finalização que explicita o caráter ontológico da subjetivação e da objetivação.

O segundo elemento que caracteriza o trabalho na concepção marxista refere-se ao **objeto de trabalho**; um elemento que sofrerá as alterações por meio das ações do homem. Trata-se da matéria/objeto na qual se aplica o trabalho.

O **instrumento**, enquanto o terceiro elemento do trabalho, refere-se ao recurso auxiliar que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto, “o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto” (Marx, 2008, p. 213).

Ao depreender dos elementos de Marx (2008), Arnoni (2012) estabelece o lineamento entre o trabalho não alienado e a atividade docente, de modo a compreender que a completude dos elementos do trabalho não alienado atribui ao professor a possibilidade do pleno exercício de sua profissão.

Assim, a partir da perspectiva histórico-dialética, Arnoni (2012, 2018) fornece recursos conceituais para o professor compreender as determinações oficiais que limitam e regulam o conhecimento desenvolvido nas instituições de ensino. É por intermédio da prévia-ideação e da objetivação que o professor “imprime sua concepção de mundo na organização do conceito educativo” (Arnoni, 2012). **A intencionalidade do processo educativo**, segundo a autora, **perspectiva a emancipação humana do sujeito|aluno**, via formação omnilateral. O objetivo docente se ancora na perspectiva de emancipação humana do aluno.

A segunda asserção refere-se ao **objeto da Atividade Humana Educativa** (Arnoni 2018), na qual se destaca um dos elementos mais importantes da teoria da Atividade Educativa, a **organização metodológica do conceito científico para o ensino e a aprendizagem**, ou seja, a categoria básica que promove a relação dialética entre professor, aluno e conhecimento, em tensão, caracterizando a Atividade Humana Educativa como unidade da educação escolar. O conceito produzido pelas áreas do conhecimento (caráter epistemológico) necessita de transformação didático-pedagógica pelo professor (caráter ontológico) para tornar-se um conceito científico para o ensino (professor) e para a aprendizagem (aluno), o qual passa a ter as propriedades de ser ensinável (planejamento processual do professor); compreensível (internalização do conceito científico ensinado pelo professor, em que o aluno supera sua ideia inicial); e preservador das

áreas de conhecimento que se articularam para produzi-lo, que explicita o conceito científico a ser ensinado e a metodologia pedagógica de desenvolvê-lo junto ao aluno, evitando a mera simplificação ou fragmentação conceitual (Arnoni, 2012).

O processo da organização metodológica do conceito científico para o ensino e a aprendizagem se dá por meio das etapas da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D), como um instrumental para o desenvolvimento da Atividade Humana Educativa (Arnoni, 2012).

As bases conceituais da M.M.D explicitam os processos humanos de ensinar e de aprender, sobretudo, um processo dialético-pedagógico baseado em categorias marxistas, como a contradição, a superação, a mediação e a síntese.

Os fundamentos filosóficos que configuram a Atividade Humana Educativa e a dinâmica dialética da M.M.D, oferecem recursos fundamentais para se analisar a delimitação dos aparatos tecnológicos voltados para a educação.

Embora não se pretenda adentrar na discussão, bastante controversa e intensa entre os estudiosos de Marx sobre o posicionamento do autor frente as tecnologias, sobretudo quanto às críticas aplicadas à industrialização, cabe suscitar sua compreensão sobre o instrumento, incluindo-o como parte inorgânica da natureza humana. Marx, em texto escrito em 1847, destaca: “A universalidade do homem se manifesta na prática, precisamente na universalidade com que faz de toda a natureza seu corpo *inorgânico*, enquanto a natureza é 1) seu meio direto de vida, e 2) o material, o objeto e o instrumento de sua atividade vital”. (Marx, 1975, p. 76).

Arnoni (2012), como estudiosa do autor (Marx, 1975), explicita sua compreensão sobre instrumento como produção humana, não um recurso neutro de ideologia, mas um elemento que altera a realidade

material e o próprio homem em si, um recurso idealizado e objetivado pela força do trabalho humana.

Depreende-se que, na concepção da Atividade Humana Educativa, elaborada por Arnoni, as tecnologias digitais, no ambiente escolar, são utilizadas como um **elemento instrumental**, um recurso técnico elaborado para fins específicos. A partir dos princípios de instrumental extraído da categoria do trabalho universal, as TIDCs podem ser consideradas um instrumental no desenvolvimento do conceito científico, via Metodologia da Mediação Dialética, é também uma outra modalidade de linguagem, a linguagem tecnológica, contudo, sua utilização exige conhecimento tanto dos recursos quanto do processo humano educativo. Essa premissa concebe e insere a tecnologia num contexto mais abrangente ao compreendê-la como criação e elaboração humana, que abarca a intencionalidade como função que congrega conhecimentos históricos e realidade material em todo seu processo de elaboração, cuja utilização altera fundamentalmente as relações estabelecidas.

Nesse sentido, é evidente que a potencialidade digital de informação e comunicação das tecnologias ocupa um patamar importante, tendo em vista seus inúmeros recursos e a recorrente necessidade de domínio do conhecimento tecnológico na sociedade atual.

Sobre a utilização e compreensão das tecnologias digitais voltadas para educação a partir das considerações da Atividade Humana Educativa destaca-se, dois aspectos, o primeiro enquanto uma linguagem para o desenvolvimento do conceito científico em conceito educativo, bem como as propriedades da conversação dialógica, tendo em vista todas as possibilidades semióticas de comunicação e informação das tecnologias. E enquanto um instrumental, que

circunscreve o elemento instrumento do trabalho em Marx para a organização processual do conceito educativo, ambos em todas as etapas da Metodologia da Mediação Dialética.

Ao conceber a tecnologia como uma linguagem e como um instrumento, pela abrangência teórica da Atividade Humana Educativa (2018), depreende-se que ela mantém, em sua natureza, os princípios da linguagem e do instrumental. As tecnologias, nesse sentido, se inserem a contextos sociais que abarcam, entre inúmeros outros elementos, uma série de códigos e significação, ideologias e múltiplas finalidades. Comportam linguagens; linguagem escrita; audiovisual; signos transmitidos por sistemas emissores que convertem comandos em palavras e imagens.

Pode-se afirmar que a tecnologia se torna um signo à medida que seu sentido ultrapassa suas próprias particularidades, refletindo e refratando a realidade social, de modo que a significação do material semiótico é ancorada no ato social e na enunciação (Bahktin, 2006). Ou seja, “o material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente” (Faraco, 2009, p.52). Esta afirmação é crucial para a análise sobre a tecnologia no sentido de compreender a intencionalidade docente ao adotar a linguagem tecnológica enquanto instrumental.

Tem-se, nas tecnologias, uma multimodalidade de linguagens, na qual o professor as insere no desenvolvimento das etapas da Metodologia da Mediação Dialética, sendo ele o responsável pela organização metodológica do conceito científico. As possibilidades tecnológicas, assim, tornam-se, de acordo com o planejamento processual do professor, uma das possibilidades de linguagem por poder veicular o conceito científico no desenvolvimento das etapas e na

conversação dialógica da Metodologia da Mediação Dialética, por professores e alunos.

É possível presumir que a objetivação do instrumento passa pelo mesmo processo do próprio objeto, ou seja, é humanamente idealizado para atender a determinado fim, é objetivado e, ao agir sobre objeto, por meio da força de trabalho humana, altera o objeto, a realidade e o próprio homem. A criação e utilização dos instrumentos estão articuladas ao conhecimento sobre a natureza do objeto e dos elementos do próprio instrumento. No contexto escolar, por homologia, pode-se afirmar que a mera reprodução ou utilização das tecnologias educacionais não atendem aos princípios da Atividade Humana Educativa.

Tecer o conceito científico no processo dialético da M.M.D, via linguagem tecnológica, requer o conhecimento técnico do recurso e de como veicular o conceito científico por meio dele, alinhando conhecimento tecnológico, conhecimento do conceito científico que se deseja desenvolver com o aluno. Por outro lado, a multimodalidade oferecida pela tecnologia, se bem compreendidas às asserções da Atividade Humana Educativa, amplia as possibilidades semióticas da atividade do professor e do aluno.

Nesses termos, vislumbrar o caráter instrumental das tecnologias, por meio da compreensão do elemento instrumental, não significa não reconhecer que, assim como os livros didáticos, as tecnologias voltadas para educação reproduzem ideais capitalistas baseados em uma sociedade fragmentada, mas admitir a surpreendente elaboração humana ao construir sua realidade material.

Cabe reconhecer as especificidades da sociedade tecnológica e, no contexto escolar, considerar que o ensino e aprendizagem constituem-se de um processo de mediação dialética, do qual o professor, enquanto organizador do processo, é quem estabelece as contradições por meio das

linguagens, sendo uma figura essencial tal qual o aluno. Do mesmo modo ocorre com o processo de ensino e aprendizagem que, pelos pressupostos apresentados, não podem ser considerados de modo isolado.

Se, por um lado, pode-se inferir que a utilização acrítica das tecnologias nas escolas reproduz a educação fragmentada, por outro, não se pode negar que a sua amplitude em recursos e linguagens atende a outros modos de vida. Feenberg (2013, p.62) aborda tal questão ao esboçar sua compreensão crítica sobre as tecnologias a partir da filosofia da tecnologia.

[...] os valores incorporados à tecnologia são socialmente específicos e não são representados adequadamente por tais abstrações como a eficiência ou o controle. A tecnologia não molda apenas um, mas muitos possíveis modos de vida, cada um dos quais reflete escolhas distintas de objetivos e extensões diferentes da mediação tecnológica. A palavra moldar é usada propositalmente. Todos os quadros em um museu têm molduras, mas não é por essa razão que ali estão. As molduras são limites e contêm o que está dentro delas. De modo semelhante, a eficiência molda todas as possibilidades da tecnologia, mas não determina os valores percebidos dentro daquela moldura.

É necessário reconhecer que, contrariando a roupagem entusiasmada com as quais se vendem os recursos tecnológicos no meio educacional, sua intencionalidade está longe de alcançar uma educação com princípios emancipatórios. Ao adentrar na escola, ela não se desvencilha de tais ideais, moldar os valores incorporados às tecnologias no âmbito educacional, de forma análoga à citação de Feenberg, envolve justamente uma ação intencional que parte da compreensão crítica da sociedade atual, uma ação docente.

No caso das tecnologias para educação, não envolve apenas uma visão crítica, é necessário um caminho teórico e metodológico que sustente uma ação coerente do professor.

Outra problemática se refere à limitação do conhecimento, sobretudo à classe trabalhadora. Como abordado, privar determinados indivíduos do acesso ao conhecimento informático ou se abster de desenvolver o conceito educativo por meio da linguagem tecnológica em prol de possíveis críticas às tecnologias implica indiscutivelmente em limitar ainda mais o acesso ao saber sistematizado e ao conhecimento tecnológico, indispensável para inserção social nos dias atuais.

Por outro lado, vislumbrar as tecnologias como recurso salvador da educação brasileira ou como recurso capaz de engendrar sozinho o conhecimento escolar, atribuindo-lhe caráter inovador, revolucionário e autossuficiente, sugere desconhecimento dos conceitos que envolvem educação, seres humanos e o próprio processo educativo.

As tecnologias utilizadas na educação não devem ser tratadas como um recurso autônomo e aleatório, tendo em vista que as práticas educacionais envolvem necessariamente os sujeitos do processo educacional e requer ainda a intencionalidade do professor e os referenciais sobre educação que apregoa.

Toda a discussão que se propõe perpassa, sobretudo, por uma prática que se assenta na concepção de mediação adotada direta ou indiretamente no contexto escolar. A tratativa tecnológica que lhe atribui autossuficiência e personificação parte de uma lógica onde a mediação é concebida como a relação entre elementos equidistantes⁷, como algo entre dois pontos distintos que possui a finalidade de aproximação.

A tecnologia, deste modo, estaria a serviço de “mediar” o conhecimento, no sentido de aproximação, como se, por meio dela, os

⁷ O sentido empregado refere-se a compreensão de algo que se situa a igual distância (diz-se de uma coisa em relação a outras duas ou mais, ou de mais de uma coisa em relação a outra): *A circunferência tem todos os pontos equidistantes do centro.*

dois elementos, aluno e conhecimento, pudessem se unificar, diminuindo a distância entre o conceito científico, que, nessa premissa, estaria vinculado ao recurso tecnológico e o aluno. Os pressupostos da Atividade Humana Educativa, por meio da Metodologia da Mediação Dialética, expressam a mediação enquanto uma categoria fundamental para a análise das tecnologias no contexto escolar. Arnoni (2012) considera que a mediação, via linguagens, é processual e dialética e não pode ser compreendida fora desta perspectiva.

Cabe considerar que a mediação dialética não deve ser considerada como algo entre dois pontos distintos, que medeia dois elementos distantes, como é difundido nos meios educacionais. Também não indica centralidade, ou seja, estar no centro entre o conhecimento e o aluno, considerando que uma posição central não eleva a superação, tampouco pode ser comparada, por analogia, a uma ponte que leva algo de um ponto a outro ponto. A concepção de mediação, ou melhor, a mediação dialética a que se refere, se pauta na compreensão de processos, ela é, assim, processual e expressa à lógica dialética.

Enquanto processo, a mediação implica a superação do imediato no mediato (Almeida, 2011). O aluno deve superar o imediato, entendido como seus conhecimentos prévios sobre determinado conceito, a partir da ação intencional do professor, que está no plano mediato ao dominar os conceitos científicos e estabelecer as contradições que esboçam a lógica da tensão dialética. Para Arnoni (2012), a dinâmica das etapas da Metodologia da Mediação Dialética constitui-se da lógica da mediação dialética, do qual os conceitos de contradição, superação e movimento inviabilizam uma compreensão reducionista e linear do processo de mediação pedagógica.

Ao estabelecer a contradição entre as ideias iniciais dos alunos (plano imediato), que partem de sua experiência vivencial, e os

conceitos científicos, por meio das linguagens, o professor (plano mediato) não interliga os dois pontos nem aproxima o aluno do conceito, mas, pela lógica da tensão dialética, mobiliza intelectualmente o aluno, levando-o a superar suas ideias iniciais. A contradição, na Metodologia da Mediação Dialética, ocorre por meio da ação intencional do professor ao se deparar com as respostas dos alunos, tem um caráter reflexivo, o qual leva à superação. Superação não indica nulidade do pensamento e das ideias iniciais, bem como não indica soma, visto que o pensamento inicial do aluno contribui e participa do processo, mas estabelece a relação que envolve o reconhecimento entre os dois conhecimentos e suas contradições.

A concepção de mediação dialética para a Atividade Humana Educativa se diverge de concepções pedagógicas que apresentam o professor como um facilitador, considerando que tal ação não expõe a contradição. Nos pressupostos pedagógicos em que se valoriza mais a aprendizagem do que o ensino, onde o conceito de mediação exclui o professor do processo, tendo-o como um coadjuvante, a protagonização de recursos didáticos, como apostilamento e as tecnologias, não causa estranheza, pelo contrário, pode-se afirmar que paulatinamente as tecnologias vêm sendo consideradas como inovadores recursos de ensino que promovem a melhoria da aprendizagem. Concepções que consideram o professor como um recurso de ensino ou um instrumento para aprendizagem, mero portador de conhecimento científico, facilmente consideram qualquer coisa que abarque conceitos com potencial função docente e, nesta lógica, se assenta a supervalorização das tecnologias.

Assim, a partir das concepções apresentadas sobre a mediação dialética, para Atividade Humana Educativa, é lícito reconhecer a importância de delimitar a tecnologia enquanto uma linguagem

instrumental considerando a relevância da função do professor no processo educativo, estabelecendo a relação pedagógica e dialética com o aluno por meio de diversas linguagens, entre elas, a tecnologia.

Considerações finais

Ao analisar as tecnologias segundo os pressupostos da Atividade Humana Educativa e circunscrevê-la enquanto uma linguagem e um instrumental, como se precedeu a partir de toda conceptualização realizada, buscou-se os nexos existentes entre o constructo tecnológico e elaborações humanas que perpassam pela intencionalidade e capacidade de criação.

Neste sentido, é necessário que a tecnologia atenda a intencionalidade do professor ao inseri-la enquanto uma linguagem e um recurso instrumental para o desenvolvimento do conceito educativo, não tendo autonomia ou autossuficiência capaz de superar a importância da relação pedagógica e dialética entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Na qualidade de linguagem, compreende-se que as tecnologias abarcam inúmeras possibilidades semióticas, contribuindo no desenvolvimento do conceito científico. Entretanto, é necessário destacar que utilizar as tecnologias como uma linguagem na organização do conceito científico não é algo que ocorre com facilidade, considerando que a linguagem tecnológica é recente, exige conhecimento e possibilidades técnicas que não são facilmente substituídas. É preciso que o professor saiba o conceito científico a ser ensinado e saiba articular, utilizar e selecionar os recursos tecnológicos adequados ao desenvolvimento do referido conceito científico. Tais dificuldades também induzem a reprodução aleatória das tecnologias

em contexto de sala de aula, que pouco contribui para o desenvolvimento intelectual e social do aluno. Ademais, é preciso que sejam feitas outras análises qualitativas sobre sua real importância e suas possibilidades no contexto escolar.

Nesta pesquisa, procurou-se alinhar a tecnologia como recurso pertencente aos materiais externos, oriundo da capacidade de criação humana. Nesse sentido, é necessário considerar sua relação de dependência com a inteligência e a herança cultural e histórica e as relações de poder que nela se estabelece.

Considera-se importante a delimitação da tecnologia para fins educacionais a partir das considerações da Atividade Humana Educativa (2018), pois algumas concepções e teorias, uma vez cristalizadas, consolidam práticas e crenças que dosam o conhecimento às classes mais pobres, o que reforça o sistema cindido em classes sociais e a má qualidade educacional. O avanço tecnológico é irreversível, sendo necessário superar os dois extremos que se apresentam nas discussões sobre as tecnologias educacionais que se dividem entre o entusiasmo extremo e seu completo desdém e aversão.

Buscou-se, neste artigo, elaborar um olhar ontológico sobre os processos humanos educativos e as tecnologias voltadas para a educação formal, almejando reconhecer suas possibilidades semióticas e principalmente inseri-las enquanto um instrumento e uma linguagem que participa do processo via mediação dialética, considerando e valorizando os processos humanos envolvidos em todas as dimensões sociais.

Referências

ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

- ARNONI, M. E. B. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. In: **Anais do X Seminário de La Red Estrado. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente em América Latina**. Salvador/Bahia: Brasil. 2014.
- ARNONI, M. E. B. Metodologia da Mediação Dialética na ampliação dos princípios dialéticos em uma aula: superando a interpretação filosófica. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Sala de aula: ensino e aprendizagem**. Campinas: Papyrus, p. 225-246, 2008.
- ARNONI, M. E. B. Teoria Pedagógica da Mediação Dialética: uma abordagem ontológica do processo educativo. In: PERINELLI NETO, H. (Org). **Ensino & Teoria: Diálogos entre epistemologia e ontologia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 15-49.
- ARNONI, M. E. B. Teoria Pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética M.M.D. – excertos e delineamentos. **Grupo de pesquisa “Ensino, aprendizagem e conceito educativo na Metodologia da Mediação Dialética: dimensão ontopedagógica e didática da atividade educativa**. GPMMD 2020. dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6024133524404473
- ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola. 2007.
- ARNONI, M. E. B. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v. 5, n. 2, jul./dez., 2012b
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1202, 2004.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, 2003.
- DURAN, D. **Analfabetismo digital e desenvolvimento: das afirmações às interrogações**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

- EDUCAÇÃO tecnológica, impulsionando a educação brasileira. **Educação Conectada**, 2021. Disponível em <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/manuais>>. Acesso em: 10 set. 2021.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FEENBERG, A. **Transformar la tecnología**: Una nueva visita la teoria crítica. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2021.
- FEENBERG, A. **Critical Theory of Teclmology**. New York: Oxford University Press, 1991.
- FERNANDES, G. G. **Avaliação ergonômica da interface humano computador de ambientes virtuais de aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
- GALEANO, E. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- LABARCA, G. Cuánto se puede gastar em educación? **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, n. 56, p. 136-178, ago. 1995
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Unesp, 1999.
- LÉVY, P. **As tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 2011.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia. São Paulo/Rio de Janeiro: Boitempo/Editora UFRJ, 2011.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATOS, M. S. Linguagem e Tecnologia. In: ASSOLINI, F. E. P.; LASTÓRIA, A. C. (orgs.).

Diferentes linguagens no contexto escolar. Florianópolis: Insular, 2013, p.53-61.

PETO, L. C.; VERISSIMO, D. S. Considerações acerca do problema da corporeidade em

Marx. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, 31, p. 193–205, jul. 2017.

PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. **Tecnologia, Cultura e formação...** Ainda

em Auschwitz. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas:

Autores Associados. 1997.

SOUZA JUNIOR, J. Omnilateralidade. **Dicionário da Educação em saúde**, 2021.

Disponível: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>.

Acesso em: 10 jul. 2021.

TECNOLOGIA e inovação 2021. **Fundação Lemann**, 2021. Disponível em:

<<https://fundacaolemann.org.br/projetos/tecnologia-e-inovacao>>. Acesso em: 07

ago. 2021.

TONET, I. Lukács, Marx e a Educação. **Marxismo, Política, Educação e Emancipação**

Humana. Coletânea de textos. 2021. Disponível: <https://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso

em: 03 set. 2024.

2

GÊNERO, TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA NA BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

*Márcia Regina da Silva
Camila Carneiro Dias Rigolin*

Introdução

Neste trabalho, investigamos a intersecção entre tecnologias, diversidade e cultura na Biblioteconomia e Ciência da Informação, com um foco particular na questão dos estereótipos de gênero e na segregação de tarefas. A Biblioteconomia, como campo de estudo e prática, não apenas evoluiu tecnologicamente, mas também se tornou um ponto de convergência para diversas culturas e identidades. Em meio a esses avanços, porém, persistem questões fundamentais relacionadas à desigualdade de gênero e à divisão de tarefas baseadas em normas de gênero.

A integração das tecnologias na Biblioteconomia tem sido um propulsor para a transformação do papel das bibliotecas e dos bibliotecários. Esta transformação vai além da adaptação às mudanças no consumo e na busca por informação; ela representa um diálogo contínuo com diversas culturas e uma resposta às necessidades de um público cada vez mais heterogêneo. Contudo, mesmo diante desses avanços, o campo ainda enfrenta o desafio dos estereótipos de gênero, os quais moldam tanto a percepção da profissão quanto a divisão interna de tarefas e responsabilidades.

O objetivo deste trabalho é abordar como a profissão tem sido influenciada e modificada pela feminização e pelas percepções estereotipadas de gênero. Será dado um enfoque particular aos modos

pelos quais a tecnologia, muitas vezes vista como um domínio masculino, tem sido integrada na Biblioteconomia e como isso impacta as dinâmicas de gênero dentro da profissão. A pesquisa também apresentará uma categorização das funções bibliotecárias baseada em gênero, destacando como a segregação de tarefas reflete e perpetua desigualdades de gênero. Esta parte do estudo é essencial para entender como as tecnologias, diversidades e culturas se entrelaçam na prática bibliotecária e como podem ser utilizadas para promover um diálogo mais inclusivo e equitativo dentro do campo.

Através deste trabalho, espera-se fornecer uma visão abrangente de como a Biblioteconomia e Ciência da Informação, em meio a avanços tecnológicos e à crescente valorização da diversidade cultural, continua a ser moldada e desafiada pelos estereótipos de gênero e pela segregação de tarefas. O objetivo é não apenas destacar esses desafios, mas também propor caminhos para uma prática bibliotecária mais inclusiva e representativa da diversidade de gênero e cultural que ela serve.

A feminização da Biblioteconomia: perspectiva nacional e internacional

A feminização de um campo científico e/ou de uma profissão é descrita como um fenômeno demográfico, isto é, destaca a tendência de um campo ser predominantemente ocupado por mulheres em detrimento de homens (Pérez-Busto, 2019). Yannoulas (2011) aplica a categoria de feminização ao mundo do trabalho e reflete sobre as categorias políticas e científicas desse exercício. Identifica tanto um significado quantitativo, relativo ao peso da composição predominante do gênero feminino na força de trabalho de uma categoria profissional, quanto qualitativo, relativo às imagens simbólicas do feminino associadas a certas ocupações. Este fenômeno é explicado pelo

mecanismo de segregação horizontal, que perpetua escolhas sobre carreira notadamente segmentadas por gênero, influencia e reproduz, de forma consciente ou não, decisões em relação a estruturas ocupacionais tradicionais, ainda que desproporcionais: “sobretudo pela atuação da família e da escola, as meninas tendem a se avaliar como mais aptas para o exercício de determinadas atividades e a estabelecer para si mesmas estratégias de vida mais compatíveis com o que consideram ou são levadas a considerar como mais adequados para elas.” (Olinto, 2012, p. 69).

A segregação horizontal manifesta-se concretamente pela persistente subrepresentação feminina nas áreas de Ciência, Tecnologia (incluindo a tecnologia da informação), Engenharia e Matemática, representadas pelo acrônimo STEM, em língua inglesa, associada ao mecanismo da segregação vertical ou 'teto de vidro', que se refere aos obstáculos à ascensão de mulheres aos cargos mais altos das esferas organizacionais, nos setores mais lucrativos da economia ou à elite dos campos científicos (Hayashi; Rigolin; Hayashi, 2013; Oliveira; Melo; Rigolin, 2020).

Para Basílio (2021, p. 01), o fato de a profissão de Biblioteconomia ser exercida majoritariamente por mulheres tem relação direta com “a invisibilidade e a falta de prestígio que a Biblioteconomia tem na sociedade brasileira”. A autora argumenta que, embora sejam maioria na profissão e na pesquisa sobre Biblioteconomia, as mulheres continuam recebendo pouco destaque na bibliografia básica sobre fundamentos e na história da profissão, tradicionalmente estudados nos cursos superiores de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Para exemplificar sua afirmação, a autora cita títulos de larga utilização na bibliografia básica de cursos, tais como as obras de Edson Nery da Fonseca, Cesar Augusto de Castro e Francisco Chagas Souza. A

hegemonia de autores masculinos como referências iniciais seria uma das principais explicações para que, ainda hoje, sejam poucas as pesquisas sobre a profissão de bibliotecário que adotam o gênero como categoria de análise.

Entre as exceções, destacam-se os recentes trabalhos de Hayashi et al. (2022) sobre o impacto da pandemia de COVID-19 na produção científica de mulheres e homens no campo da Ciência da Informação; de Costa e Valério (2023) sobre a profissionalização da Biblioteconomia e relações de gênero; o livro organizado por Silva e Romeiro (2018) sobre protagonismo feminino na Biblioteconomia; e o artigo pioneiro de Martucci (1996) sobre a Biblioteconomia como profissão feminizada.

Martucci (1996), Pedro (2014) e Basílio (2021; 2023) destacam semelhanças entre a trajetória da profissão de bibliotecária e o exercício do magistério no Brasil. Em ambas as profissões, as mulheres formam a maioria, especialmente nos anos iniciais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no caso do magistério. A baixa remuneração e o pouco prestígio social são aspectos comuns, associados a um terceiro: a relação com o ato de ensinar e a atuação em um espaço de quase "domesticidade", com circulação restrita de pessoas e, muitas vezes, não em turno integral. A profissão de Biblioteconomia, portanto, "encontra-se na esteira das ocupações feminizadas" (Basílio, 2021, p. 05), onde são exercidos os ofícios de educar e cuidar, como na pedagogia, enfermagem, terapia ocupacional, serviço social, entre outras. Ainda assim, Pedro (2014, p. 36) salienta que foi por meio de profissões feminizadas que muitas mulheres conseguiram superar a barreira do mundo privado e ingressar no espaço público, lembrando que muitas professoras estavam entre as sufragistas e foram pioneiras na conquista do voto feminino.

Nos Estados Unidos, Harris, Michel e Cooley (1985) analisaram a história e os efeitos dessa divisão de gênero e o papel do discurso

profissional em sua formatação. Também naquele país, no século XX, a Biblioteconomia era uma profissão definida por uma divisão de gênero em que as mulheres desempenhavam funções de serviço inferiores, enquanto uma minoria de homens dominava cargos de gestão de nível mais elevado. As mulheres constituíram consistentemente a grande maioria da força de trabalho da Biblioteconomia, que ainda é amplamente considerada uma profissão dominada por mulheres.

Na década de 1990, Murgai (1991) revisou a literatura sobre as atitudes em relação às mulheres como gestoras, o nível de desempenho gerencial das mulheres e o processo de promoção/avaliação no campo da Biblioteconomia e da Ciência da Informação (BCI). Naquela época, identificou que 80% da força de trabalho do campo da BCI era composta por mulheres, mas 80% dos cargos de gestão eram ocupados por homens. Uma razão poderia ser a visão estereotipada das mulheres por parte dos avaliadores. Outra razão poderia ser a atribuição do bom desempenho das mulheres à "sorte" e não ao esforço e à capacidade, impedindo-as de ter oportunidades iguais de promoção.

Curiosamente, a área também presenciou o surgimento de uma força de gestão masculina, apesar da predominância feminina entre as bibliotecárias. Essa divisão de gênero, com a maioria das mulheres ocupando posições inferiores e uma minoria de bibliotecários do sexo masculino em cargos de gestão de nível mais elevado e com salários mais altos, impactou significativamente o status da biblioteconomia como profissão nas últimas décadas. Uma análise das tendências profissionais em Biblioteconomia e Ciência da Informação realizada por Golub (2010) nos EUA, na primeira década do século XXI, revelou um novo padrão de carreira baseado no gênero, com implicações para a consolidação de uma divisão que se perpetua ainda hoje, associando os homens à tecnologia e as mulheres a ocupações mais tradicionais, tanto

na profissão de bibliotecário quanto na pesquisa em Ciência da Informação.

Resultados semelhantes foram encontrados no Brasil, na pesquisa de Pedro (2014), que investigou a percepção de bibliotecários atuantes nas bibliotecas centrais de duas universidades federais brasileiras – nas regiões Nordeste e Sul do país – Por meio do método da história oral, aplicando o gênero como categoria de análise. Foi constatada uma hierarquia de gênero na divisão do trabalho, com bibliotecárias concentradas em setores e ocupações como as bibliotecas escolares e infantis e no desenvolvimento de atividades de menor prestígio como a organização do ambiente.

Estereótipos de gênero na Biblioteconomia e Ciência da Informação

A feminilização de determinadas profissões é um tópico que suscita debates, especialmente no que tange à desvalorização dessas carreiras e aos salários relativamente baixos. Comumente, esses campos com predominância feminina são caracterizados por percepções sociais estereotipadas do papel feminino, promovendo uma divisão 'natural' das tarefas com base no gênero. Esta divisão influencia até mesmo a escolha de carreiras, onde muitas mulheres parecem ser condicionadas a optar por profissões com menor *status* social e menos associadas à tecnologia, inovação ou desempenho intelectual de alto nível.

A Biblioteconomia é um exemplo dessas carreiras, que tem demonstrado uma capacidade notável de adaptação diante das mudanças nos padrões de busca e consumo de informação, bem como na incorporação contínua de inovações tecnológicas. Estas inovações afetam tanto o tratamento quanto o acesso à informação, além de alterar o próprio ambiente da biblioteca, que tem se dedicado a oferecer

de forma efetiva atividades sociais e culturais. Observa-se que, dada a oportunidade, as bibliotecas estão renovando suas arquiteturas, integrando tecnologias de comunicação avançadas e revendo conceitos relacionados ao atendimento e à formação de leitores. Contudo, apesar desses esforços e da luta por uma mudança identitária, a desvalorização destes espaços como locais de atuação profissional persiste, assim como a visão estereotipada do bibliotecário.

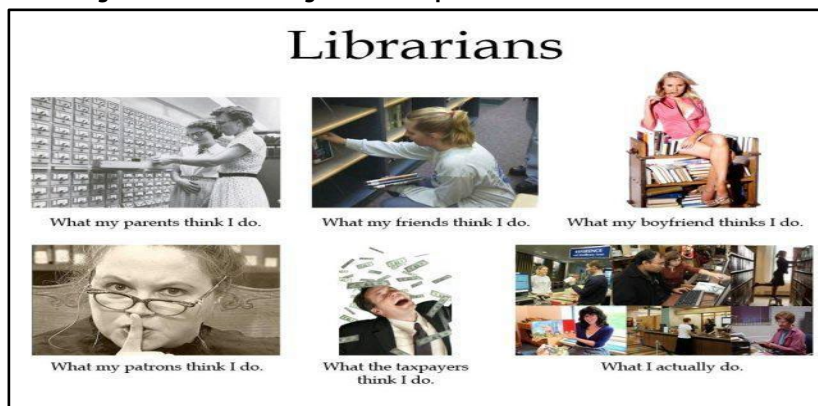
No século XIX, as atividades de bibliofilia e coleção eram predominantemente masculinas (Perrot, 2005). A história da Biblioteconomia revela uma feminilização progressiva da profissão. Nos Estados Unidos, o aumento do ingresso feminino no campo foi impulsionado, em grande parte, por fatores políticos. As mulheres, muitas vezes, se viram na necessidade de aceitar salários mais baixos, uma realidade economicamente explorada por diretores, geralmente homens, que reconheciam a necessidade das mulheres de entrar no mercado de trabalho para contribuir com o sustento familiar (Rubin, 2016). Esta condição acabou por reforçar estereótipos de gênero e contribuiu para a desvalorização contínua do trabalho feminino, resultando em salários mais baixos e na segregação de funções dentro das bibliotecas. Frequentemente, as mulheres eram relegadas a posições de menor status e afastadas das funções administrativas. Esse quadro foi agravado pelo fato de que, mesmo com uma maioria feminina na Biblioteconomia, os homens continuam desproporcionalmente representados em cargos de liderança e com salários mais elevados (Ala, 1999).

A imagem estereotipada do profissional bibliotecário já foi descrita inúmeras vezes na literatura e até representada em memes em redes sociais. Rubin (2016) e Micle (2014) pontuam que ainda existe no imaginário a idealização de uma mulher autoritária, com cabelos presos e óculos que preza pelo silêncio e ordenação do espaço. Rubin (2016)

destaca que essa imagem afeta tanto a representatividade e valorização feminina no que concerne a capacidade intelectual e proximidade com os usuários como pode fazer com que os homens desconsiderem a carreira bibliotecária. Hickey em 2006 já sinalizava essa observação ao considerar que os homens são “estigmatizados” quando se adentram ao campo da Biblioteconomia, tanto pela predominância feminina como pela imagem negativa da própria área.

Na Figura 1, é apresentado um meme que representa alguns desses estereótipos associados ao bibliotecário. Embora seja uma representação humorística, o meme destaca uma visão distorcida e preconceituosa sobre as atividades desempenhadas por esses profissionais. Vale ressaltar, ademais, que muitas pessoas desconhecem a necessidade de formação universitária para atuação nessa área.

Figura 1 – Meme da imagem estereotipada das mulheres bibliotecárias



Fonte: <https://librariotypes.wordpress.com/2012/02/16/librariotypes-presents-how-people-view-my-profession-memes/>

A segregação das funções dentro da biblioteca é profundamente influenciada pela construção social de gênero, favorecendo frequentemente os homens por meio das qualidades masculinas tradicionalmente esperadas no desempenho de suas funções. Williams

(2023) ilustra essa dinâmica ao destacar como, por exemplo, a presença de bibliotecários masculinos no serviço de referência de bibliotecas públicas é valorizada para gerenciar possíveis clientes/usuários irritados ou violentos. Em contraste, a percepção das mulheres como mais pacientes e meticulosas é frequentemente associada à manutenção da ordem e do silêncio, bem como à execução de tarefas precisas e repetitivas, como as encontradas no processo de catalogação. Além disso, qualidades como o instinto maternal são atribuídas às mulheres, levando-as a assumir funções relacionadas ao acervo infantil ou à atuação em bibliotecas infantis e escolares. Essa divisão de tarefas baseada em estereótipos de gênero contribui para a perpetuação de desigualdades e limitações nas oportunidades profissionais dentro do campo da Biblioteconomia.

Roma Harris (1992), ao utilizar as teorias de Foucault em 1992, analisa a imagem do bibliotecário dentro do contexto das relações entre poder, conhecimento e medo, ilustrando como as percepções e os papéis atribuídos aos bibliotecários, particularmente no que se refere ao gênero, são moldados por estruturas de poder mais amplas na sociedade. Esses papéis são impostos, não sendo inerentes à área em si. Harris argumenta que, apesar da predominância feminina na Biblioteconomia, as mulheres enfrentam desvalorização profissional e, frequentemente, encontram obstáculos na progressão de suas carreiras. Estes desafios são exacerbados por estereótipos de gênero e as dinâmicas de poder presentes no próprio ambiente de trabalho. Harris destaca que essas questões não são apenas consequências de percepções individuais, mas refletem uma problemática estrutural enraizada nas normas sociais e institucionais.

O estereótipo e a desvalorização são particularmente evidentes em bibliotecas tradicionais que, sem investimentos adequados, acabam

sendo vistas apenas como depósitos de livros, com acervos desatualizados e com foco restrito a serviços básicos de empréstimo e consulta. Estas bibliotecas frequentemente não oferecem serviços dinâmicos ou programações que promovam a leitura e a cultura. Contudo, nos últimos anos, temos testemunhado uma mudança significativa na percepção do papel das bibliotecas. Micle (2014) destaca que, enquanto o bibliotecário tradicional priorizava o acervo, o bibliotecário contemporâneo está mais voltado para as necessidades do usuário, promovendo um diálogo intercultural e atendendo a demandas individualizadas.

Neste contexto de transformação, Micle (2014) argumenta que, embora os estereótipos sejam desafiadores de serem superados por meio da educação cultural, a promoção e o uso de meios de comunicação podem ser instrumentos eficazes para alterá-los. Além disso, a mudança nas ideias preconcebidas também pode ser alcançada por meio da integração da cultura da informação no currículo de escolas de ensino médio e universidades. Esta abordagem pode não apenas reformular a imagem do bibliotecário, mas também reforçar o valor e a relevância das bibliotecas como espaços dinâmicos e essenciais para o desenvolvimento cultural e intelectual.

A alfabetização informacional, essencial na formação do bibliotecário, deve abordar criticamente a manutenção de estereótipos de gênero e outras desigualdades. Essa discussão deve ser conduzida por meio de uma perspectiva feminista e interseccional, enfatizando a importância da flexibilidade autônoma para promover a equidade, combater a desvalorização e aprofundar o profissionalismo no campo da Biblioteconomia. Esta abordagem, como sugere Ding (2022), é vital para um entendimento mais amplo e inclusivo dentro da área.

Quanto à estratificação das tarefas na biblioteconomia, observa-se que as atividades tecnológicas ainda têm uma predominância masculina em cargos estratégicos, o que reflete uma visão limitada do escopo do campo. Em um contexto mais amplo, a influência de gênero é notável nas atividades tecnológicas, especialmente na área de Tecnologia da Informação (TI). Trauth et al. (2016) conduziram um estudo com 4046 estudantes universitários nos Estados Unidos, investigando como os estereótipos de gênero influenciam a percepção das habilidades e conhecimentos necessários na profissão de TI. Os resultados revelaram que, embora os estereótipos de gênero sejam uma realidade, eles variam consideravelmente entre diferentes grupos de gênero e etnia. Este estudo destaca a necessidade de considerar a interseccionalidade de gênero e etnia para uma compreensão mais completa das dinâmicas de gênero no campo da TI.

Mars (2018) explorou a intersecção entre a Biblioteconomia e a Ciência da Computação, destacando o enriquecimento que a integração de competências tecnológicas pode trazer aos programas de pós-graduação em Biblioteconomia. Enquanto os cursos de Ciência da Computação são predominantemente masculinos e associados a empregos altamente remunerados, a Biblioteconomia vem incorporando habilidades técnicas como criação e gestão de conteúdo digital e ciência de dados. Essa evolução não só aprimora a reputação e o potencial salarial dos bibliotecários, mas também desafia a visão tradicional da Biblioteconomia como uma área confinada a uma esfera "feminina" de menor valorização. O foco em habilidades científicas e tecnológicas tem o potencial de atrair uma base de estudantes mais diversa e redefinir a percepção da profissão.

Bergman (2005) observou que as posições de bibliotecário de sistemas são mais comumente ocupadas por homens em comparação

com outras áreas da profissão e são vistas como mais prestigiosas e bem remuneradas. Record e Green (2008) sugerem que, à medida que a Biblioteconomia e Ciência da Informação se aproximam da tecnologia, cresce o interesse masculino pela profissão, o que pode resultar em salários mais altos e maior prestígio para os profissionais do sexo masculino em comparação com suas colegas femininas. É interessante observar a associação de homens com tecnologia e o valor consequentemente atribuído às funções tecnológicas. Se a Biblioteconomia for percebida como conectada à tecnologia, poderá se tornar mais atraente para o público masculino e, por extensão, ganhar maior valorização. Na realidade, a Biblioteconomia sempre esteve intimamente ligada às inovações tecnológicas. No entanto, frequentemente há negligência por parte do poder público em reconhecer a importância desses equipamentos, e a falta de investimento pode tornar esses espaços obsoletos, perpetuando sua desvalorização no mercado de trabalho.

Embora o objetivo desta seção não seja o de realizar um levantamento abrangente na literatura sobre a segregação de funções na Biblioteconomia com base em gênero, categorizaremos algumas funções bibliotecárias que apresentam predominância feminina ou masculina. Essa categorização será baseada tanto nas contribuições dos autores mencionados anteriormente quanto nas percepções próprias das autoras, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1- Segregação das funções bibliotecárias por gênero

Função	Mulheres	Homens	Observação
Serviços de Referência e Atendimento ao Público	X		Exige interação direta com os usuários para responder a perguntas, contribuir no processo de busca informacional e oferecer orientação aos usuários.

Representação Descritiva e Temática	X		Tarefas vistas como rotineiras e administrativas.
Desenvolvimento de Coleções	X		Tarefa que envolve a seleção e avaliação de materiais.
Educação em Biblioteconomia	X		Maior representatividade em cargos acadêmicos.
Bibliotecas Escolares e Infantil-Juvenis	X		Proximidade com as atividades pedagógicas de ensino, colaboração com educadores.
Gestão e administração de bibliotecas (diretores de bibliotecas ou chefes de departamentos)		X	Envolve tomada de decisões estratégicas, planejamento e gestão de recursos.
Tecnologia da Informação, Sistemas de Informação e desenvolvimento de softwares de biblioteca		X	Inclui trabalhos relacionados à manutenção de sistemas, implementação de tecnologias emergentes e gerenciamento de infraestrutura digital.
Bibliometria e Análise de Dados		X	Exige habilidades em estatísticas e análise numérica.
Preservação digital		X	Exige habilidades técnicas específicas e conhecimento especializado.
Bibliotecas Universitárias e de Pesquisa		X	Funções que envolvem suporte à pesquisa acadêmica e colaboração com departamentos acadêmicos.
Desenvolvimento de Novos Serviços e Inovação		X	Inclui a implementação de novas tecnologias ou a criação de iniciativas voltadas para públicos específicos.

Fonte: Elaborado pelas autoras

O Quadro 1 não abrange todas as funções e dimensões de atuação na Biblioteconomia e não tem a intenção de promover ou reforçar estereótipos sobre as funções dos bibliotecários. Entretanto, destaca uma realidade importante: apesar de a Biblioteconomia ser uma área predominantemente feminina, observa-se que tarefas associadas à liderança, tecnologia e inovação, que geralmente recebem maior reconhecimento e prestígio social, são mais frequentemente ocupadas

por profissionais do sexo masculino. Isso reflete uma disparidade de gênero dentro da profissão que merece atenção e reflexão crítica.

Gênero, tecnologia e comunicação científica na Biblioteconomia e Ciência da Informação

Nos últimos trinta anos, a tecnologia tornou-se uma força dominante na reconstrução da natureza do trabalho acadêmico e do trabalho bibliotecário. Seu impacto mudou significativamente o papel, as definições, as tarefas, os serviços e as estruturas organizacionais em ambas as esferas. Embora existam numerosos estudos sobre os efeitos da tecnologia nas bibliotecas, ainda há poucos dedicados a analisar suas relações e dinâmicas sociais sob a perspectiva de gênero. A sociologia da ciência e da tecnologia (Wajcman, 2010) já afirmava há muito tempo que o viés de gênero é central para a construção da tecnologia e que tem um impacto diferente nas escolhas de carreira e nas relações de trabalho de mulheres e homens. Quais são, então, as implicações do uso da tecnologia nas bibliotecas e para estas, onde a força de trabalho é predominantemente feminina?

No início dos anos 2000, Ricigliano e Houston (2003) procuraram responder a esta questão por meio de uma revisão da literatura sobre gênero e tecnologia e de um estudo piloto em bibliotecas acadêmicas no noroeste dos Estados Unidos. As evidências demonstraram uma mudança na composição da força de trabalho das bibliotecas, em que os homens estavam cada vez mais empregados em cargos de base tecnológica, resultando em segregação horizontal interna a uma profissão que é feminizada na origem. Tais resultados corroboraram os encontrados anteriormente por Harris (1999) em um estudo pioneiro sobre gênero, tecnologia e relações de trabalho que entrevistou funcionários de bibliotecas públicas e acadêmicas norte-americanas e

canadenses. Neste estudo, as bibliotecárias, mais do que seus colegas do gênero masculino, reportaram exercer pouco ou nenhum controle sobre as decisões de adoção, integração e uso de novas tecnologias nas bibliotecas investigadas.

As assimetrias de gênero no campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação não se limitam à profissão de bibliotecário, estendendo-se também ao campo da pesquisa e da comunicação científica. Gul et al. (2016) investigaram a composição de gênero dos conselhos editoriais de periódicos na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação (BCI), identificando tendências na composição de gênero de diferentes funções editoriais, além do país de afiliação e da ocupação das pessoas nessas funções. Em uma análise de treze periódicos selecionados de Biblioteconomia e Ciência da Informação, publicados pelo grupo *Emerald Publishing*, dados relativos a quinhentos e quarenta e nove editores e membros do conselho editorial foram obtidos do banco de dados online Open Editors. Descobriu-se que as mulheres estão sub-representadas como editoras e membros do conselho editorial em dez das treze revistas, com mais evidências na função de editor ou editor-chefe de alto escalão. Além disso, a maioria dos editores e membros dos conselhos editoriais provém de países de língua inglesa, situados na Europa e nas Américas, seguidos pela Ásia.

Já o estudo de Shah, Gul e Bhat (2023) visou averiguar as diferenças de gênero na produtividade e impacto da pesquisa, padrão de colaboração, financiamento e autocitações de autores masculinos e femininos pertencentes à área da Biblioteconomia e Ciência da Informação. Foram analisados vinte e quatro periódicos da área classificados de acordo com os maiores fatores de impacto no *Journal Citation Report (JCR)* da *Clarivate Analytics*. Os resultados apontaram que homens e mulheres, em média, são quase igualmente produtivos no

campo de BCI, porém os homens recebem mais citações por seus artigos, o que implica mais impacto da pesquisa. Mulheres são mais produtivas em países não europeus, enquanto nos países europeus os homens ainda são dominantes em termos de produtividade. Foi verificado, ainda, que homens e mulheres preferem colaborar com autores do mesmo gênero e que os homens são mais ativos e visíveis na colaboração internacional, enquanto as mulheres são mais propensas à colaboração com autocitações do que as mulheres.

Por fim, é importante destacar como plataformas de mídia, sistemas tecnológicos e mecanismos de busca funcionam como canais e "guardiões" de todos os tipos de informação, frequentemente influenciando, refletindo e reforçando estereótipos de gênero, incluindo aqueles relacionados a profissões. O estudo de Singh (2020) examina a prevalência de estereótipos de gênero em plataformas de comunicação digital e avalia como a criação e organização de conteúdos por humanos podem impactar diretamente os estereótipos associados a profissões em plataformas como Twitter, New York Times online, Wikipedia e Shutterstock. Os autores investigam até que ponto os estereótipos de profissões fortemente segmentadas por gênero, seja feminino ou masculino – como biblioteconomia, enfermagem, engenharia civil e programação – são persistentemente apresentados em plataformas digitais e se existe variação na forma como são apresentados. Os resultados indicam que é mais provável que os estereótipos de gênero sejam desafiados quando os seres humanos participam ativamente na criação e curadoria de conteúdos em plataformas digitais, enquanto abordagens predominantemente algorítmicas demonstram pouca tendência a romper com estereótipos.

Esses achados fornecem elementos para discutir as implicações para o design e uso mais inclusivo de plataformas de mídia digital,

particularmente no que diz respeito às mensagens sobre gênero, profissões e ocupações. Embora os estereótipos de gênero nas redes sociais e nos algoritmos tenham sido objeto de alguma análise na literatura recente, a exemplo do estudo anteriormente citado, sua prevalência em diferentes tipos de plataformas e sob diferentes condições (por exemplo, graus de envolvimento humano e uso de inteligência artificial) ainda precisa ser mais explorada.

Algoritmos e dispositivos de inteligência artificial têm o potencial de disseminar e reforçar estereótipos e vieses de gênero, prejudiciais em muitos aspectos. Considerando a crescente onipresença da inteligência artificial em nossas sociedades, tais preconceitos colocam as mulheres em situação de vulnerabilidade em domínios como a segurança e integridade de dados e pessoal, oportunidades de trabalho e participação política, econômica e social. Os riscos, reais ou potenciais, podem até comprometer alguns dos avanços rumo à equidade de gênero no trabalho já alcançados em vários países (Unesco, 2020). A maioria dos trabalhadores em empregos com alto risco de automatização, incluindo algumas das funções mais tradicionais da Biblioteconomia, é composta por mulheres.

Considerações Finais

Neste trabalho, consideramos o significado da diversidade na Biblioteconomia, apresentamos alguns dados sobre diversidade entre profissionais dessa área e discutimos como a literatura nacional e internacional aborda a problemática da divisão do trabalho e dos vieses de gênero no campo da Biblioteconomia e Ciência da Informação. Em especial, tratamos da sub-representação de mulheres em áreas associadas à gestão e à tecnologia, evidenciando a escassez de mulheres nas áreas STEM, mesmo em um campo historicamente feminizado. Esta

constatação reafirma a necessidade de revitalizar o debate sobre as bibliotecas e unidades de informação como estruturas de justiça social, promovendo atividades de engajamento para minorias e destacando o papel das bibliotecas e dos bibliotecários em ações de diversidade, equidade, inclusão e acessibilidade ao conhecimento.

Apesar de a busca contínua por diversidade e do aumento no número de iniciativas para promovê-la, a literatura sobre a demografia da população bibliotecária profissional demonstra que as divisões de tarefas e áreas de especialização não mudaram significativamente. Persiste a falta de diversidade, baseada em gênero e, possivelmente, em outros marcadores demográficos e de identidade. A profissão de bibliotecário enfrenta desafios específicos no recrutamento de minorias. É um campo relativamente pequeno que requer formação de nível superior para a prática profissional. Aspectos cruciais para a promoção da diversidade na pesquisa e na prática profissional incluem a renovação das práticas de recrutamento, seleção e promoção de carreiras, bem como mudanças nos métodos de ensino e na orientação para pesquisa.

À guisa de conclusão, sugerimos que tanto os cursos de graduação quanto os programas de pós-graduação abracem o compromisso de infundir na profissão bibliotecária uma nova geração de profissionais versados nas questões de diversidade e inclusão. Tal expertise só pode ser cultivada sob a orientação de um corpo docente que espelhe a diversidade em si. A promoção da diversidade demanda a incorporação e valorização de uma gama mais ampla de referências teóricas, especialmente aquelas elaboradas por autoras, além da inclusão de docentes femininas em disciplinas vinculadas à gestão e à tecnologia. A integração de docentes oriundos de contextos diversos e sub-representados enriqueceria significativamente tanto o conteúdo programático dos cursos de graduação quanto às diretrizes de pesquisa

dos programas de pós-graduação. A persistente escassez de diversidade deve ser vista não somente como um desafio, mas também como uma oportunidade para uma avaliação crítica das práticas, premissas e cultura prevalentes na profissão e no campo acadêmico, destacando e superando os entraves que dificultam a inclusão e permanência de indivíduos sub-representados nas esferas de gestão e tecnologia.

Referências

- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Library directors: gender and salary**. 1999.
- BASILIO, E. **Biblioteconomia é coisa de mulher?** relações de gênero e estereótipos na região Centro-Oeste (1962-2021). Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- BASILIO, E. Tessituras da Biblioteconomia a partir das relações de gênero (1962-2019). **Anais do 31º Simpósio Nacional de História**, ANPUH-Brasil. Rio de Janeiro, RJ, 2021.
- BERGMAN, B. J. Looking at electronic resources librarians: Is there gender equity within this emerging specialty? **New Library World**, v. 106, n. 3/4, p. 116-127, 2005.
- COSTA, A. L.; VALERIO, E. D. Que profissão é essa? as relações entre (in) visibilidade e gênero na prática bibliotecária. **Revista Conhecimento em Ação**, v. 8, n. 1, 2023.
- DING, Y. Feminized flexibility, one-shot, and library professionalism: oxymoron or opportunity? **College & Research Libraries**, v. 83, n. 5, p. 795-806, 2022.
- GOLUB, E. M. Gender divide in librarianship: past, present, and future. **Library Student Journal**, v. 5, n. 1, p. 02-07, 2010.
- GUL, S. et al. Effects of gender in library and information science research: A case study of. **The Electronic Library**, v. 34, n. 3, p. 488-503, 2016.
- HARRIS, R. M. Gender and technology relations in librarianship. **Journal of Education for Library and Information Science**, vol. 40, n. 4, 1999, p. 232-246.

HARRIS, R. M. **Librarianship**: the erosion of a woman's profession. Norwood, N.J.: Ablex, 1992.

HARRIS, R. M.; MICHELL, B. G.; COOLEY, C. The gender gap in library education. **Journal of Education for Library and Information Science**, v. 25, n. 3, p. 167–176, 1985.

HAYASHI, C. R. M.; RIGOLIN, C. C. D.; HAYASHI, M. C. P. I. Métricas da participação feminina na ciência e tecnologia no contexto dos INCTs. **Liinc em Revista**, v. 9, n. 1, p. 143-170, 2013.

HAYASHI, M. C. et al. Impactos da COVID-19 na produção científica: o gênero importa? **Anais do III Seminário Informação, Inovação e Sociedade**. 2022. São Carlos, 2022.

HICKEY, A. Cataloguing men: charting the male librarian's experience through the perceptions and positions of men in libraries. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 3, p. 286-295, 2006.

MARS, P. Gender demographics and perception in librarianship. **School of Information Student Research Journal**, v. 7, n. 2, p. 01-14, 2018.

MARTUCCI, E. M. A feminização e a profissão do magistério e da biblioteconomia uma aproximação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 225-244, jul./dez.1996.

MICLE, M. Stereotypes regarding libraries and librarians: an approach of Romanian school and academic libraries. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 163, p. 92-98, 2014.

MURGAI, S. R. Attitudes toward women as managers in library and information science. **Sex Roles**, v. 24, p. 681-700, 1991.

OLINTO, G. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 5, n. 1, p. 68-77, 2012.

OLIVEIRA, J. R.; MELLO, L. C.; RIGOLIN, C. C. D. Participação feminina na pesquisa sobre tecnologia da informação no Brasil: grupos de pesquisa e produção científica de teses e dissertações. **Cadernos Pagu**, n. 58, p. e205804, 2020.

- PEDRO, J. M. **O gênero na Biblioteconomia**: percepção de bibliotecárias/os. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, 2014.
- PÉREZ-BUSTOS, T. Questioning the feminization in science communication. **JCOM**, v.18, n. 4, p. 01-05, 2019.
- PERROT, M.; RIBEIRO, V. **As mulheres ou os silêncios da história**. Florianópolis: EDUSC, 2005.
- RECORD, A.; GREEN, R. Examining gender issues and trends in library management from the male perspective. **Library Leadership & Management**, v. 22, n. 4, p. 193-198, 2008.
- RICIGLIANO, L.; HOUSTON, R. Men's work, women's work: the social shaping of technology in academic libraries. **Association of College and Research Libraries 11th Annual National Conference**, Charlotte, NC, 2003.
- RUBIN, R. E. **Foundations of library and information science**. New York: ALA Neal-Schuman, 2016.
- SHAH, U. U.; GUL, S.; BHAT, S. A. Gender difference in library and information science research. **Journal of Librarianship and Information Science**, 2023.
- SILVA, F. C. G.; ROMEIRO, N. L. **O protagonismo da mulher na Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Florianópolis: ACB, 2018.
- SINGH, V. K. et al. Female librarians and male computer programmers? Gender bias in occupational images on digital media platforms. **J. Assoc. Inf. Sci. Technol.**, 2020; 71: 1281-1294.
- TRAUTH, E. M. et al. The influence of gender-ethnic intersectionality on gender stereotypes about IT skills and knowledge. **ACM SIGMIS Database: the DATABASE for Advances in Information Systems**, v. 47, n. 3, p. 09-39, 2016.
- UNESCO. **Artificial intelligence and gender equality**: key findings of UNESCO's Global Dialogue, 2020.

WAJCMAN, J. Feminist theories of technology. **Cambridge Journal of Economics**, v. 34, n. 1, jan. 2010, p. 143–152.

WILLIAMS, C. L. **Still a man's world: men who do women's work**. Univ of California Press, 2023.

YANNOULAS, S. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

3

DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: UTOPIA OU REALIDADE?

Cláudia dos Santos Duarte

Carina Alexandra Rondini

José Angelo Fiorot Junior

Introdução

Para iniciar, faz-se necessário explicar ao leitor o conceito que atravessará todo o texto: o termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Considerando-se que a sigla TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) costuma estar relacionada às tecnologias como a televisão e o rádio, por exemplo, são vários os pesquisadores que utilizam o termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para aludirem às tecnologias digitais (Corrêa; Mill, 2020; Schartz; Sarmiento, 2020; Ladeira, 2022; Souza; Valer, 2022). Neste trabalho, será usado o termo TDICs, para referir-se a computador, *tablet*, celular, *smartphone* ou qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet, além da própria internet.

As tecnologias digitais de informação e comunicação envolvem “[...] técnicas, instrumentos, métodos que permitem obter, transmitir, reproduzir, transformar ou mudar a informação.” (Tortajada; Peláez, 1997, p. 207). Os verbos utilizados pelos autores sinalizam formas de lidar com as tecnologias. No âmbito educacional, a relação estabelecida entre as TDIC e o ensino se apresentam como “[...] uma ação voltada para a incorporação de práticas diferenciadas na sala de aula, bem como, oportunizar aprendizagens em que o aluno possa buscar nos recursos

tecnológicos digitais a interatividade, necessária para ampliar seus conhecimentos.” (Santos; Rodrigues, 2017, p. 04).

Ora, é necessário considerar que, para uma discussão em torno desse tema, deve-se ter em mente que a tecnologia está inserida num determinado grupo social, o qual, por sua vez, é o responsável pelo desenvolvimento e estabelecimento dessa mesma tecnologia. Ou seja, a tecnologia está implantada numa sociedade dentro de um determinado contexto histórico, deve ser analisada enquanto um objeto e, também, como algo que é resultado da interação do indivíduo com ela.

Assim, é importante considerar que a tecnologia não deve ser vista como a solução mágica para os desafios e dificuldades da educação brasileira, já que os avanços tecnológicos não são neutros e podem ser perversos ou benéficos, conforme Mill (2020). Ou seja, os variados usos das TDICs “[...] podem instilar processos de desenvolvimento plurais, razão pela qual é preciso considerar os sujeitos, os contextos, as práticas e os motivos que regem a utilização das TICs.” (Duran, 2008, p. 14). Logo, tal utilização constitui um processo que se relaciona, dentre outros aspectos, as questões culturais e até mesmo de hábitos familiares, sociais e individuais. Dada a relevância das TDICs e sua influência no contexto educacional, para este trabalho, a próxima seção abordará a democratização das TDICs, no ambiente da sala de aula.

Democratização das TDICs

Com relação à sociedade brasileira, no decorrer das últimas décadas, verificou-se como o alcance das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação têm avançado, acarretando uma série de mudanças sociais, econômicas, culturais e educacionais. Para aprofundar a discussão, identificar-se-ão algumas informações

apontadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir das conclusões observadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios¹ (PNAD). Ressalta-se que, a partir de 2005, o acesso à Internet e ao telefone móvel celular para uso pessoal e o acesso à televisão são tomados como temas suplementares e especiais, pesquisados pelo IBGE, corroborando assim a relevância desse tema para a sociedade atual.

Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, notam-se alguns dados interessantes, a respeito do acesso e uso da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação, no Brasil. Um desses dados refere-se ao quarto trimestre de 2017, cujo tema aborda a Tecnologia da Comunicação e Informação, especificamente no que concerne ao acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para utilização pessoal, considerando a faixa etária a partir de 10 anos de idade ou mais (IBGE, 2018, p. 01).

O fato de a utilização da internet vir crescendo rapidamente, nos domicílios brasileiros, é confirmado pelo resultado dessa pesquisa do IBGE. No ano de 2016, a Internet era usada em 69,3% dos domicílios permanentes brasileiros, sendo que tal percentual aumentou para 74,9%, em 2017. Quanto às Grandes Regiões (Norte, Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste), os dados da pesquisa sinalizam para esse crescimento. Todavia, a pesquisa indicou que aproximadamente 17.687 mil domicílios no Brasil ainda não empregavam a Internet, em 2017. Dentre os principais motivos do não acesso, destacaram-se: falta de interesse em acessar a Internet (34,9%), serviço de acesso à Internet caro (28,7%), nenhum morador sabia usar a Internet (22,0%), o serviço de

¹ A pesquisa que será apontada neste texto é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que substituiu a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), encerrada em 2017, a qual publicou os dados de 2015.

acesso não estava disponível na área do domicílio (7,5%) e a circunstância de o equipamento eletrônico para o acesso ser um item caro (3,7%). Ainda relacionado a essa percentagem de não acesso, observa-se um crescimento do número de usuários (IBGE, 2018, p. 07).

No período de referência dos últimos três meses do ano de 2017, na população de 181.070 mil pessoas de 10 anos ou mais de idade do Brasil, verificou-se que 69,8% acessaram a Internet, o que demonstra considerável aumento, se comparado ao índice do ano anterior (64,7%). Esse crescimento pode ser notado em todas as Grandes Regiões, conforme o informativo do IBGE. A pesquisa vai ratificar que o uso das tecnologias mais recentes, como é o caso da Internet, tem adesão mais rápida entre os jovens. No grupo etário de 10 a 13 anos, o percentual de pessoas que acessaram a internet foi de 71,2%, sendo que, nos grupos de 14 a 17 anos e de 18 a 19, ocorreu um sucessivo avanço, nesse sentido (IBGE, 2018, p. 07).

Outro dado importante dessa pesquisa refere-se ao acesso à Internet nos domicílios brasileiros. Conforme a investigação, as finalidades que mais se destacaram foram a de enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de *e-mail* (94,2% das pessoas de 10 anos ou mais de idade que utilizaram a Internet, no período de referência em 2016). Houve um crescimento, nesse aspecto, já que, no período destacado, em 2017, a percentagem foi para 95,5%. O maior avanço no percentual das pessoas que usaram a rede para se comunicar por chamada de voz ou vídeo foi justamente na população de 10 anos ou mais de idade, que aumentou de 73,3% (2016) para 83,8% (2017). Da mesma maneira, aconteceu um crescimento no índice que indica a utilização da Internet para a finalidade de assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes: de 76,4% para 81,8%.

Ainda atinente à pesquisa da PNAD, uma observação que vale a pena mencionar é o fato de que não foram apontados percentuais sobre o uso da internet para fins escolares e educacionais, demonstrando assim uma lacuna na observação desse possível dado, ou o pouco acesso por parte das pessoas, principalmente dos grupos etários até 19 anos – os quais se encontram em fase escolar, da internet com objetivos educativos. Investigar tais situações adquire uma importância considerável, sobretudo com a discussão cada vez mais frequente sobre a presença da tecnologia, no contexto educacional. Dessa maneira, é urgente e importante incentivar e potencializar a utilização das TDICs como um recurso teórico eficaz de aprendizagem para os estudantes, com o objetivo de que eles se apropriem das tecnologias, tendo em vista o seu próprio aprendizado (Sancho, 2006).

Apesar de mostrar o crescimento cada vez maior da utilização da tecnologia, por parte dos brasileiros, as investigações mencionadas sinalizam para o grande número de pessoas que não possuem o acesso à tecnologia. Conforme Mill (2020), o debate sobre exclusão/inclusão digital começou nos anos 1990 e tem avançado enquanto política. Antes de prosseguir nessa reflexão, cabe aqui pontuar que, ao se abordar uma democratização maior das TDICs, é necessário pensar também nos aspectos econômicos, políticos, culturais, sociais e pedagógicos. Esses aspectos perpassam uns pelos outros, não sendo possível isolá-los, ao se efetuar essa análise.

Da mesma forma, outro ponto a ser destacado é que as próprias categorias inclusão e exclusão digitais, em análise não se separam, pois estabelecem uma relação dialética, constituindo-se, portanto, também em duas faces de uma mesma moeda (Duran, 2008). Para essa autora, ao se refletir sobre o binômio inclusão/exclusão digital, é imperioso estar atento ao problema que reside na disseminação e na aceitação

indiscriminada de perspectivas de abordagem que se referem à inclusão como um mero problema tecnológico, desconsiderando o aspecto humano – o que, para Duran, seria o “análogo”.

Ainda relacionado a esse debate, digno de nota é que os recursos tecnológicos não devem ser tomados como única condição para a superação da desigualdade social, cuja natureza é humana. Certamente, nos dias atuais, as TDICs exercem um papel fundamental nas mais diversas instâncias da sociedade, incluindo aqui a escolar, prometendo as mais variadas contribuições para a inclusão social, e voltada à aprendizagem do estudante. Todavia, Duran (2008) enfatiza que seus rumos não são neutros e nem unidirecionais, tendo em vista que a criação, o desenvolvimento e a utilização das TDICs estão associados aos projetos humanos.

Valente (2007) enfatiza a necessidade de ações educacionais acompanharem o acesso à tecnologia. Ainda conforme esse autor, os professores e educadores precisam possibilitar condições para que ocorra a construção de conhecimento relacionado a aspectos técnicos, conteúdos disciplinares e para a resolução de problemas dos contextos dos estudantes. Sobre esse aspecto, Duran afirma que:

[...] é preciso que as ações implementadas possam propiciar o envolvimento das pessoas em práticas comunitárias de aprendizagem no intuito de revelar os pensamentos e os sentimentos dos envolvidos e os potenciais que porventura possam ter sido negligenciados por elas próprias ou pela sociedade na qual se inserem (2006, p. 40).

De acordo com Nascimento (2014), refletir nas questões citadas anteriormente não significa negar a importância das discussões sobre inclusão e exclusão digital, mas pensar nessa mesma discussão, conduzindo-a para além do acesso. Assim, os termos *exclusão* e *inclusão* digitais serão usados, neste capítulo, para identificar, *grosso modo*, uma

forma de seletividade relacionada a uma divisão entre aqueles indivíduos, os quais, entre outras situações, não possuem acesso à informação e aos recursos, nem o domínio técnico e simbólico do instrumento – ou não tiveram a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para a sua utilização, e aqueles que a têm, de forma mais constante ou em abundância (Teixeira; Brandão, 2003; Duran, 2008; Nascimento, 2014). Embora a seletividade ligada a esses dois termos seja tida por vários autores, como o próprio Duran (2008), dentre outros, como problemática em vários aspectos, para os fins desta pesquisa, achou-se melhor utilizar os termos *inclusão* e *exclusão*.

A seletividade envolvendo as TDICs pode ser percebida no contexto escolar e educacional, o que reforça a importância de a escola tornar-se um lugar efetivo de democratização do acesso às tecnologias e de apropriação das habilidades e competências do saber tecnológico, aliado aos componentes curriculares propostos na BNCC (Brasil, 2017). Ao se analisar o advento das tecnologias, ao longo da história humana, verifica-se o seu caráter excludente. Essa reflexão pode ser considerada a partir do momento em que se compreende a tecnologia de um modo mais amplo, como resultado das ações de um determinado grupo social (Mill, 2013). Lévy (2010) aponta esse caráter excludente da tecnologia, ao discutir a cibercultura², salientando que, a cada avanço nos sistemas de comunicação, algum tipo de exclusão é ocasionada. O autor vai

² Para Lévy (1999, p. 15), a “[...] cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer.” Segundo esse autor, o conceito de cibercultura reúne relações sociais, produções artísticas, intelectuais e éticas da humanidade. Outro ponto importante concerne à articulação da cibercultura por intermédio de redes interconectadas de computadores. Além disso, “[...] quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.” (Lévy, 1999, p. 17).

exemplificar com a própria invenção da escrita, ao constatar que “[...] não havia iletrados antes da invenção da escrita.” (Lévy, 1999, p. 237).

Logo, é fundamental que se traga o tema das tecnologias digitais da informação e da comunicação para outro debate que não seja a “[...] da simples, genérica e falsa afirmação de que é democratizante por essência e que estamos numa sociedade do conhecimento para todos.” (Sahb; Almeida, 2016, p. 69). No contexto observado no tópico anterior, é oportuno reforçar que somente ter o acesso, por si só, não representa um elemento de superação desse novo modelo de inclusão ou exclusão digital. Para Teixeira e Brandão (2003), é fundamental que as informações acessadas sejam sistematizadas, analisadas, discutidas, apropriadas, aplicadas ou descartadas, com o objetivo de possibilitarem a construção efetiva de conhecimento e no contexto educacional, da aprendizagem.

Geralmente, a exclusão digital pode ser abordada “[...] sob dois aspectos em separado, embora um interfira no outro: exclusão do acesso a equipamentos e Internet; e exclusão do conhecimento digital.” (Costa, 2020, p. 72). Ainda segundo essa autora, um dado que vale a pena ser mencionado diz respeito ao índice de exclusão digital, o qual está mais associado às questões socioeconômicas de cada cidadão, ou seja, à desigualdade social e econômica que persistiu na história do Brasil, o que antecede a existência do atual mundo digital.

Ao se examinar a maneira pela qual as TDICs têm impactado a sociedade, no âmbito educacional, nota-se que o acesso às tecnologias da informação pode representar tanto um elemento motivador da aprendizagem do aluno quanto de exclusão individual, social ou escolar (Silva, 2000). Quanto a essa discussão, Sancho (2006) sinaliza que as tecnologias não devem direcionar as práticas docentes, mas precisam ser pensadas em relação às condições estruturais dos recursos

tecnológicos, de realidade escolar, do ponto de vista social, físico, político e econômico, com a organização curricular e, também, como auxiliam na discussão desse aspecto. Da mesma forma, a autora reforça a necessidade de se pensar na inserção desses recursos nas condições de trabalho e na formação dos professores.

Além disso, deve-se atentar para o fato de que as tecnologias podem ser adotadas em diferentes perspectivas pedagógicas, por isso a relevância de se pensar na concepção de educação. Cunha, Silva e Silva (2020) assinalam que o acesso ou a possibilidade não significam necessariamente a inclusão digital e nem a melhoria de vida efetiva dos usuários, o que por sua vez, não diminui a importância de políticas públicas que garantam o acesso à internet, como um direito relevante atual.

Conforme Mill *et al.*, a relação entre educação e tecnologia é extremamente rica, importante e diversa, tendo em vista o papel fundamental da tecnologia para que o ensino e aprendizagem favoreçam o processo de socialização dos indivíduos, particularmente no que concerne à “[...] organização e veiculação de informações/conhecimentos, bem como em termos educacionais.” (2018, p. 07). É imprescindível que as escolas se apropriem socialmente das TDICs, com o objetivo de “[...] abrir novos horizontes de interação e de desenvolvimento aos indivíduos, possibilitando ao ambiente escolar a superação de sua condição de reprodutor para assumir seu papel de produtor de novos conhecimentos.” (Teixeira; Brandão, 2003, p. 03-04). Para isso, é necessário ponderar que a circunstância de a escola possuir computadores e uma rede de internet não garante, por si só, um desenvolvimento significativo na busca pela aprendizagem do aluno e pela construção da cidadania.

Aprofundando mais a discussão, dependendo do uso a favor de quem, de que ou mesmo para quê, as TDICs podem servir como recursos para essas práticas alienantes ou humanizantes, retomando aqui aspectos voltados à pedagogia freiriana (Freire, 1996). Por isso, as potencialidades tecnológicas proporcionadas pelas TDICs não devem ser simplesmente inseridas em sala de aula, por si só, contudo, é necessário “[...] discuti-las, problematizá-las e analisar as intenções latentes que as perpassam” (Veloso, 2020, p. 66), apropriando-se dessas potencialidades tecnológicas para a aprendizagem do estudante.

Alguns desses desafios foram vivenciados pelas personagens escolares – professores, alunos, gestão, somente para citar alguns exemplos –, nesta conjuntura de ensino remoto, em virtude da pandemia mundial causada pelo vírus da COVID-19. É justamente a análise do contexto de exclusão/inclusão digital, no contexto do ensino pandêmico, o objeto de estudo da próxima seção.

A pandemia COVID-19 e o ensino remoto: inclusão ou exclusão escolar?

Antes de examinar os desafios e as possibilidades vivenciadas pela educação, no contexto da pandemia COVID-19 e a sua relação com este trabalho, é oportuno resumir o contexto histórico com que a humanidade se deparou, com o vírus que iria acarretar uma série de mudanças sanitárias, econômicas, sociais, educacionais, políticas, entre outras, na sociedade atual.

No final de 2019, mais especificamente em 31 de dezembro deste ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) recebeu um alerta sobre a iminência de vários casos de pneumonia, numa cidade da província de Hubei, na República Popular da China, chamada Wuhan. Esses casos estavam relacionados a uma nova cepa de coronavírus que ainda não

havia sido identificada em seres humanos, fator confirmado pelas próprias autoridades chinesas (Palú, 2020).

No período de aproximadamente um mês, em 30 de janeiro de 2020, a OMS relatou que o surto ocasionado pelo vírus denominado COVID-19 representava uma grave “Emergência de Saúde Pública” de caráter internacional, tendo em vista o rápido avanço e contaminação do vírus. A caracterização desse vírus como uma pandemia pela OMS ocorreu na data de 11 de março de 2020, ou seja, menos de três meses depois das primeiras notificações para a agência de saúde internacional (Palú, 2020).

Num esforço para tentar conter o avanço do vírus, vários países adotaram medidas de isolamento social e fechamento das instituições escolares. Com relação ao Brasil, a Portaria nº 343 (Brasil, 2020a), datada de 17 de março de 2020, e a Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020b), de 1º de abril de 2020, substituíram as aulas presenciais por meios digitais e tecnológicos, o que configurou a mudança do ensino presencial pelo remoto, mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essa substituição das aulas presenciais por aulas mediadas pela tecnologia, em caráter excepcional, teve o objetivo de diminuir as consequências prejudiciais do processo de ensino e aprendizagem, em face da crise sanitária causada pelo contexto pandêmico. No caso da Educação Básica, a mudança do ensino presencial para o remoto impactou mais de 48 milhões de alunos, dentre os quais 81% frequentam instituições públicas (Cruz; Monteiro, 2019).

O Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, publicou um parecer, favorecendo a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de contagem de atividades não presenciais para a finalidade de cumprimento da carga horária mínima atual (Costa; Nascimento, 2020). Dessa maneira, não se afastaria totalmente o

contato dos estudantes com os temas, os assuntos, os conceitos e o conjunto de conteúdos dos quais eles precisam se apropriar, no transcorrer do curso e nas unidades curriculares básicas, conforme argumentam Castaman e Rodrigues (2020). Essa é, portanto, uma mudança que atingiu não somente a Educação Superior, mas particularmente a Educação Básica, que não possuía tradição e nem experiência na Educação a Distância e, muito menos, na modalidade remota.

Sobre a mudança sofrida pela Educação Básica, nesse context, Ribeiro Junior *et al.* (2020) assinalam que o ensino remoto foi a única solução encontrada pelo governo brasileiro para garantir a continuidade da educação, nas escolas do Brasil, embora cada estado tenha deliberado como essas atividades deveriam ser realizadas. De modo semelhante, é importante observar que a EaD (Educação a Distância) é uma modalidade com referências próprias, constituindo-se também em campo de pesquisa e de estudo. No caso do ensino remoto, ele surgiu no contexto emergencial.

Neste trabalho, não serão discriminadas as possíveis diferenças teóricas e metodológicas entre Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto, todavia, é oportuno salientar que se utilizará o termo *ensino remoto*, para identificar o novo formato escolar praticado em virtude do caráter excepcional da pandemia. Tal formato escolar pode ser definido como uma “[...] modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais no mundo inteiro.” (Behar, 2020, s.p.).

Em todo caso, o contexto educacional do ensino remoto acarretou desafios para os professores, alunos e famílias afetadas pela pandemia, tendo em vista que vários docentes não estavam preparados para o

trabalho em plataformas digitais e, da mesma maneira, os estudantes necessitavam de um período de adaptação para esse novo momento da educação brasileira (Ribeiro Junior *et al.*, 2020). De modo pior, as transformações provocadas pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que, antes da pandemia, pareceriam disfarçadas pelo acesso ao ensino presencial. As desigualdades sociais, tecnológicas e econômicas se tornaram mais nítidas, conforme mencionam Costa e Nascimento (2020).

Com a pandemia e o ensino remoto, a maneira de ensinar sofreu uma drástica mudança, o que impôs uma proposta de ensino até então não muito conhecida e nunca usada antes, por docentes do Ensino Básico regular. Para Ribeiro Junior *et al.* (2020), a pandemia acabou revelando o quanto são evidentes a fragilidade e a vulnerabilidade, por parte das instituições de ensino, privadas ou públicas, admitindo-se que a situação destas últimas é ainda mais prejudicada. Tal situação demanda uma análise crítica a respeito da inclusão dos estudantes no ambiente tecnológico e digital, em qualquer modalidade de ensino, e a formação docente para se apropriar das TDICs, no âmbito pedagógico, já que ensinar e aprender são tarefas extremamente complexas.

A despeito de o ensino remoto ter sido regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), para ser realizado no contexto de pandemia, e em virtude de seu caráter emergencial, quase ninguém estava apto a adotá-lo, conforme observam Costa e Nascimento (2020). Para os autores em questão, os sistemas educacionais, as escolas, os professores, as famílias e os alunos precisaram adaptar-se rapidamente às aulas remotas. No caso dos professores, Castaman e Rodrigues (2020, p. 09) destacam que “[...] precisaram, por força de urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos

estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.”

Ainda quanto a esse aspecto, antes do contexto provocado pela pandemia COVID-19, seria difícil imaginar uma mudança tão repentina e radical da educação presencial para o ensino remoto, mediado pelas TDICs, na Educação Básica. Portanto, resume Martins (2020, p. 251): “A COVID-19 diluiu a Cibercultura (Lévy, 1999) na Modernidade Líquida (Bauman, 1999) e nos reconstituiu como novos seres da Sociedade em Rede (Castells; Fernandez-Ardevol; Linchuan; Sey, 2016).” Ou seja, a COVID-19 tem ocasionado transformações tamanhas também no contexto escolar. Sobre isso, as consequências dessas mudanças ainda não podem ser completamente mensuradas ou avaliadas. Todavia, ao identificar uma das mudanças causadas pela COVID-19, no âmbito educacional, Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352) enfatizam que:

[...] a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos da aprendizagem [...].

Tal migração não provocou transformações muito drásticas na forma de se utilizar as tecnologias, tendo em vista que as TDICs foram e continuam sendo empregadas de modo instrumental, numa perspectiva de ensino tradicional (Mill, 2013, 2020). A alusão ao ensino tradicional é abordada aqui tal como Saviani define a Pedagogia Tradicional. Nessa visão pedagógica, a centralidade do processo de ensino e aprendizagem está no professor e na transmissão dos conteúdos disciplinares para os alunos, tendo como objetivo principal a memorização dos assuntos, temas, conteúdos e informações (Saviani, 2001).

Compete, portanto, a reflexão de que é fundamental a criação de perspectivas educacionais que proporcionem ambientes de

aprendizagem colaborativos, participativos e que estimulem a autonomia do aluno, em seu processo de aprendizagem (Moreira, et al., 2018). No entanto, é igualmente essencial considerar a situação dos estudantes que não possuem acesso à internet e daqueles que possuem o acesso, mas de forma limitada, por exemplo, quando somente um membro da família possui celular. Em acréscimo, deve-se também levar em conta a situação dos estudantes que têm o acesso à internet patrocinado pelo governo, porém, não têm equipamentos tecnológicos para assistir às aulas remotas. Tais discussões não podem ser desprezadas, no contexto de educação remota e apropriação das TDICs, pois esses estudantes terão uma posição mais fragilizada.

Certamente uma das limitações relacionadas ao ensino remoto, no período pós-COVID-19, é a do possível aumento das desigualdades educacionais entre alunos de escolas públicas e privadas, ocasionado pela falta de acesso às TDICs, principalmente entre o primeiro grupo de estudantes. É correto considerar a importância das TDICs para a situação escolar pandêmica e pós-pandêmica, no entanto, as desigualdades, tão presentes no país, revelaram as limitações e os desafios para a continuidade das atividades escolares de maneira remota, no ano letivo tão atípico de 2020 (Costa; Nascimento, 2020; Avelino; Mendes, 2020; Barreto; Rocha, 2020) e – por que não dizer? – do ano letivo de 2021 também, visto que, em 2022, ocorreu o retorno do ensino presencial.

Harari (2016) e Castells (1999) são exemplos de autores que já realçavam algumas das implicações relacionadas ao avanço e às inovações tecnológicas. Porém, esses autores também abordavam os prejuízos profundos causados pela exclusão digital. Para a educação, essa discussão é fundamental, principalmente quando se reflete sobre a urgência da democratização do acesso às TDICs, por parte dos

envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Martins, 2020). Um aspecto que demonstra tal necessidade é de que, no contexto atual da terceira década do século XXI, são milhares de estudantes que não conseguem resolver suas necessidades escolares, por não terem acesso à internet, celular, computador ou *notebook*. Segundo Ribeiro Júnior *et al.* (2020) a própria medida emergencial nº 934, de 1º de abril de 2020, revela caráter excludente, porque, no Estado brasileiro, existem inúmeras desigualdades sociais, ou seja, uma parcela dos discentes foram e estão sendo prejudicados com o ensino remoto proposto pelo Parecer nº 934, justamente por não possuírem algum aparelho tecnológico em sua residência.

Por conseguinte, a escola de igualdade de oportunidades é limitada, mesmo no período anterior ao ensino remoto, pois o acesso à informação e à cultura costuma ser igualmente limitado para alguns indivíduos (Moreira, *et al.*, 2018). Essa limitação pode se dar por questões financeiras, classe social, falta de interesse, dificuldade de aprendizagem, níveis distintos de formação familiar, somente para citar alguns fatores. Dessa forma, já pode ser descartada a teoria de que todos tenham as mesmas igualdades sociais de oportunidade, como a educação e, associada a ela, a apropriação das TDICs para fins de aprendizagem.

A situação educacional causada pela pandemia COVID-19, de certa maneira, impulsionou maior presença das tecnologias, no ambiente escolar. No entanto, particularmente no contexto brasileiro, ainda existe uma grande lacuna entre os que possuem melhores condições de acesso às tecnologias, aqueles que possuem acesso limitado, como a família que dispõe somente de um celular, e os que não têm nenhum acesso. Senhoras (2020) enfatiza que o fato de um grande número de estudantes não possuir acesso à internet acentuará a diferença entre os alunos da escola particular e os da escola pública, no contexto

educacional após a pandemia. Sobre a disparidade de acesso tecnológico, no Brasil, Martins (2020, p. 252) argumenta que:

[...] é obvio que a realidade factual se sobrepõe ao mundo virtual e que as pessoas e a vida cotidiana são o centro de todos os processos, mas se a maioria da população brasileira tivesse melhores níveis de proficiência no uso de artefatos digitais básicos, se antes lhe fosse favorecido ter em sua posse um computador básico ou um Tablet, e se o acesso à internet já fosse garantido e gratuito, [...] a continuidade de atividades letivas em escolas públicas, por exemplo, estariam em melhores condições de execução.

Nesse processo pós-pandemia, a educação continuará vivenciando possibilidades, desafios e dilemas muito distintos dos vivenciados pelo sistema educacional formado e forjado ao longo dos séculos. A aprendizagem dos alunos permanece como o objetivo das aulas (Kenski, 2003) e o professor continua tendo um papel imprescindível, nesse processo (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2010).

De certa maneira, os impactos da pandemia COVID-19 reproduzem desigualdades que já existiam na sociedade brasileira, pois os indivíduos privilegiados economicamente e com acesso ao ensino privado e às TDICs conseguem minimizar os efeitos pandêmicos, num prazo relativamente curto, por meio da continuidade educacional, que tem se servido da modalidade do ensino remoto. Sobre as desigualdades que ficaram ainda mais escancaradas, no período de pandemia, Tiballi (2020, p. 04) afirma que:

[...] a pandemia provocada pela Covid-19 escancarou para o mundo as desigualdades sociais e, em decorrência destas, as desigualdades educativas que já estavam postas. Não foi a Covid-19 que instaurou os problemas que impedem o aluno pobre de acompanhar o ensino por meio de plataformas virtuais. A grande maioria dos alunos pobres já não conseguia acompanhar os programas escolares com aulas presenciais, já tinha baixa frequência às aulas e as escolas já não sabiam o que fazer com os alunos que, por suas precárias condições materiais de vida, apresentavam dificuldade para

atender as demandas das escolas e passavam a compor os índices estatísticos de baixo desempenho escolar.

Para Cunha, Silva e Silva (2020, p. 36), os sistemas educacionais têm um considerável desafio no período pós-pandêmico: “[...] o de reparar as perdas acarretadas pelo ensino remoto.”. Nessa perspectiva, a escola deverá voltar-se para a eliminação das desigualdades, propiciando aos estudantes, sobretudo aos que foram excluídos pela falta de acesso aos recursos tecnológicos, no período de pandemia, “[...] as aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania.” Igualmente, é essencial que os sistemas de ensino analisem e se apropriem de novas formas de executar o processo pedagógico, com ou sem o uso das tecnologias.

No período pós-COVID-19, pode ser que a educação, aqui especificamente a Educação Básica, se adapte cada vez mais rapidamente aos avanços ensejados pelas TDICs, particularmente no contexto da “forma de realizar” o processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, Costa e Nascimento (2020, n.p.) afirmam que “[...] o ensino remoto abre precedentes para novas formas de aprender e reaprender e para descobrirmos um mundo de oportunidades e a amplitude que tem a educação.” Contudo, para que tais mudanças alcancem o maior número de estudantes possíveis, é imprescindível permitir também o acesso e o uso das TDICs, por meio de políticas e metodologias que efetivem a sua democratização. Portanto, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, devem ser encaradas como política pública estratégica, através de investimentos em educação mediada por tecnologia, os quais privilegiem programas prioritários para letramento e educação digital (Freire, 1996; Oliveira, 2011) e alocação de recursos suficientes para efetiva inclusão digital (Martins, 2020; Cunha; Silva; Silva, 2020).

Por isso, no próximo tópico, serão examinados dois documentos do Governo Federal, de maneira breve, porém linear, com o objetivo de conduzir o leitor a uma lógica que facilite a constituição de um pensamento reflexivo, relacionado ao tema abordado. Também será debatido o papel fundamental do professor como auxiliador e mediador no processo de educação digital dos estudantes, ainda que ele vivencie inúmeros desafios e dificuldades para alcançar esse objetivo. Por último, serão apontados desafios e possibilidades que os professores enfrentam, nesse processo de inclusão e exclusão digital dos seus estudantes.

O professor e o desafio de utilizar as TDICs

A sociedade atual está repleta dos chamados “nativos digitais” (Prensky, 2001), aqueles que vivem num cenário social profundamente impactado pelas tecnologias mais recentes e que usam tais tecnologias e mídias digitais como elemento complementar de suas vidas, embora não as empreguem, em larga escala, com fins educacionais – pelo menos antes do contexto pandêmico. Certamente, novas possibilidades de comunicação e expressão têm sido criadas, em virtude da presença da tecnologia em nossa sociedade moderna.

Na Educação Básica, os alunos necessitam ser orientados pelos professores, para que eles consigam utilizar a tecnologia de maneira consciente, crítica e responsável, tanto no contexto de sala de aula quanto para a resolução de situações cotidianas. Particularmente no Ensino Médio, espera-se que o aluno já tenha adquirido um papel mais proativo, quer no processo de aprendizagem, quer no uso das tecnologias. Todavia, não é esse caminho o percorrido: geralmente, tanto o aluno do Ensino Fundamental quanto o do Ensino Médio empregam os recursos tecnológicos não com objetivos educativos. E

quando as TDICs são usadas pelo professor, em vários casos, elas se tornam somente um instrumento que pouco agrega ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Falcão (2019, p. 65), “[...] é necessário considerar a cultura digital dentro do contexto atual da vida de um adolescente, pois esta tem promovido continuamente mudanças significativas na sociedade contemporânea, entre elas, a curiosidade mencionada por Freire (1996).” Entretanto, um desafio para as escolas consiste na implementação efetiva desses recursos. Analogamente, o que tem se percebido no contexto escolar é o uso da tecnologia de forma meramente instrumental, se a mesma ocorrer para cumprimento de tarefas repetitivas, pouco criativas, por vezes desumanizantes. Um dos motivos para esse uso instrumental pode ser o fato de os professores não terem uma formação tecnológica que considere a criticidade e a reflexão do saber tecnológico. Além disso, a exclusão digital não é uma realidade somente para os alunos, mas também para os docentes que não têm acesso às TDICs.

Para alcançar tais objetivos propostos, é imperioso assumir a importância do contexto sociocultural e institucional concreto da escola, sugerindo ações, condições e processos necessários a um ensino que não se restrinja à prática de competências somente pragmáticas, ou que se limite às atividades e aos momentos de socialização, segundo também enfatiza Libâneo (2006). É fundamental, portanto, uma educação cada vez mais inclusiva e igualitária, igualmente no que tange às apropriações das TDICs, no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a educação do século XXI, é preciso que se reflita nela também como um direito ao acesso do conhecimento, a tecnologias desenvolvidas mais recentemente, à troca de experiências e linguagens. De acordo com Koch (2013, p. 12), esse contexto configura um mundo

novo e “[...] diferente do universo familiar, que os complementa, para desta forma, prepará-los [...] a fim de que possam se inserir num mundo cheio de possibilidades, mas necessitando de indivíduos críticos, criativos, solidários e preocupados com a vida de todo o planeta.”

É importante observar que Lévy (2010) destaca a função das tecnologias, como auxiliadoras de novas maneiras de acesso à informação e o desenvolvimento de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Ainda conforme esse autor, com o surgimento do ciberespaço³ e, conseqüentemente, da cibercultura, o saber se associa a uma perspectiva de educação, o que vai influenciar e transformar também o processo de ensino e aprendizagem. Essa mudança ocorre justamente em virtude das mais variadas formas de construção do conhecimento, as quais levam em conta o acesso à informação de modo democratizado.

A legislação e a política pública voltadas para a educação precisam também propiciar essa democratização às TDICs, seja no sentido físico, por meio da disponibilização de computadores à escola, por exemplo, seja no sentido de refletir e propor mudanças no processo e na construção das aprendizagens. Todavia, tais mudanças não devem estar focadas somente “[...] nos recursos tecnológicos em si, e sim no professor, que desempenha um papel primordial no uso consciente desses meios.” (Serra; Araújo; Pereira, 2020, p. 207).

No contexto da pandemia, ocorreu a mudança do ensino presencial para o remoto, fator que representou um grande desafio para o docente, o qual precisou se reinventar, para aprender “na raça” como usar as TDICs, no desenvolvimento de suas aulas. Ainda com respeito a esse

³ Podem ser definidos como espaços virtuais “[...] que apoiam processos educacionais, os quais permitem, entre outros recursos de aprendizagem, o compartilhamento de conteúdos, a execução de atividades e a comunicação entre os sujeitos envolvidos.” (Maciel, 2018, p. 07).

aspecto, Rondini, Pedro e Duarte (2020) identificam, numa pesquisa efetuada com os professores, no mês de maio de 2020, que uma parcela significativa dos docentes pesquisados (88,9%) afirmou fazer uso desses recursos tecnológicos em sua práxis docente, antes mesmo do contexto emergencial provocado pela pandemia da COVID-19.

Analogamente, os dados dessa pesquisa apontam para problemas que já eram vivenciados pelos professores, no ensino presencial, mas que, em certa medida, se agravaram no ensino remoto. Um exemplo disso é a exclusão vivenciada pelos estudantes que faziam parte do público para o qual os professores entrevistados ministraram suas aulas, em 2020. Nessa perspectiva, vale a pena retomar a observação de Avelino e Mendes (2020, p. 57): “[...] além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade.”

Ainda segundo a investigação de Rondini, Pedro e Duarte (2020), mais da metade dos professores entrevistados não acredita que suas aulas ficaram mais interessantes com os aparatos tecnológicos que estavam utilizando, durante o contexto do ensino remoto emergencial. A partir dessa informação, pode-se refletir que, apesar de a tecnologia ser um recurso útil para o processo de ensino-aprendizagem, ela não pode ser vista e nem trabalhada como um fim em si mesma, porque o professor continua ocupando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem (Duran, 2008).

Nessa linha, um assunto importante relacionado a essa discussão se refere à falta de formação continuada dos professores para a convivência com os recursos tecnológicos, aliada à ausência que esses mesmos recursos acarretam a desigualdade tecnológica entre os próprios docentes, o que, conseqüentemente, torna os docentes sem

acesso às TDIC despreparados para incluir tecnologias cada vez mais recentes em suas práticas pedagógicas. De acordo com a análise de Ribeiro Junior *a* (2020), é fundamental levar em conta que, de forma majoritária, não se utilizam as TDICs nas formações acadêmicas, no decorrer da formação inicial nos diversos cursos de licenciatura, de sorte que é necessário primeiramente investir na capacitação docente, para apresentar as diversas possibilidades da tecnologia, no contexto educacional. Ainda acerca dessa discussão, os autores reforçam que os professores necessitam de condições favoráveis para a “[...] execução de atividades remotas e, ao mesmo tempo, o Estado deve afiançar capacitações para o trabalho seguro com tecnologias de informação e comunicação no ofício docente.” (2020, p. 114).

O contexto atual, cada vez mais influenciado pelas tecnologias, ora facilita o acesso das pessoas à informação e ao conhecimento, ora estimula o imediatismo e a velocidade das desinformações; ora as tecnologias se tornam fatores de inclusão social, ora de exclusão. Todavia, o fato é que o docente também não pode negar a relevância das tecnologias, no processo de ensino e aprendizagem, pois tal atitude representaria uma “[...] barreira ao intercâmbio de pensamento.” (Pugens; Habowski; Conte, 2019, n.p.). A importância das tecnologias no processo de aprendizagem pode ser comprovada no período da pandemia, quando as aulas presenciais foram suspensas, embora o acesso às TDICs não alcance democraticamente todos os estudantes.

À guisa de conclusão

Diante de uma discussão tão relevante e atual, pode-se tecer algumas considerações finais. Uma delas refere-se ao próprio contexto pandêmico que contribuiu para o isolamento e o distanciamento social.

Dessa forma, a utilização das tecnologias de informação e comunicação contribuem para a reflexão a respeito de possíveis melhorias, para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, é imprescindível ponderar sobre o papel do professor, o qual precisa ser agente ativo e capaz de gerenciar mudanças, em seu cotidiano pedagógico.

Outra consideração pertinente está relacionada à função social da instituição escolar, no período pré e pós-pandêmico. É fundamental entender-se que a adoção da tecnologia educacional para o Ensino Básico potencializou novas aprendizagens para os professores, ainda que o foco tenha sido os estudantes. Quando foi anunciada, no Brasil, a suspensão repentina das aulas presenciais, em março de 2020, em virtude da proliferação da pandemia ocasionada pelo coronavírus, a reorganização e o replanejamento das atividades do ano letivo aconteceram num período extremamente curto.

Seja no contexto de escolas públicas, seja no das privadas, perguntas e questionamentos surgiram em profusão – foi quase uma situação de se dar um “tiro no escuro”: ao se adotar as atividades *on-line*, quantos estudantes acessam a internet de suas casas? Quantos deles possuem equipamentos eletrônicos adequados para o ensino remoto? Como adaptar o ensino formulado até então, para ser realizado de modo presencial, para o ambiente *on-line*? E ainda mais: ao migrar para o ambiente *on-line*, a educação permanecerá sendo um direito ou se tornará um privilégio concedido a poucos? Ela incluirá ou excluirá os nossos estudantes?

O debate acerca do caráter inclusivo e/ou exclusivo do emprego das TDICs remonta ao período anterior ao ensino remoto motivado pela pandemia, ou seja, está relacionado ao próprio contexto de surgimento dessas tecnologias. No entanto, tal discussão se tornou ainda mais atual, ao se considerar o contexto atual da educação brasileira. Ligado a esse

aspecto, vale a pena considerar que, além do acesso à internet e da posse de equipamentos digitais adequados, acontece igualmente, de maneira desigual, na sociedade brasileira, de modo que nem todos os estudantes e usuários se familiarizam e se apropriam das tecnologias citadas anteriormente, a ponto de saber usá-las com o objetivo voltado para a aprendizagem.

Como observado ao longo das páginas deste capítulo, diversos estudos apontaram para o caráter ora inclusivo, ora exclusivo das TDICs, indicando a totalização de privilégios e de reforço de desigualdades sociais, educacionais e digitais. Diante do contexto em questão, tornado mais grave pela pandemia de coronavírus que fechou escolas, durante quase todo o ano de 2020 (inclusive 2021), é primordial o debate sobre a necessidade de democratização do acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, fator imperativo para manter a conexão entre escolas (só públicas) e estudantes, nesses tempos de crise. É, portanto, fazer com que as TDICs sejam de fato um instrumento democrático, questionando como lidar com um processo histórico de tal gravidade, sem acentuar ainda mais as desigualdades sociais.

O uso das TDICs, por si só, não garante ao aluno a aprendizagem dos aspectos fundamentais relacionados ao ensino de conteúdos. Assim como computador e celular não são necessariamente sinônimos de inclusão, também não são os melhores recursos para a aprendizagem. Da mesma forma, a utilização das TDICs, numa determinada escola, não quer dizer que aquela instituição é a que possui a metodologia mais moderna e eficiente, porque é a mediação humana na utilização desses recursos que fará toda a diferença. As tecnologias somente “farão a diferença”, se existir um cuidado especial com os sistemas humanos e sociais.

Referências

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19.

Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. **Revista ENCANTAR** – Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, 2020.

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

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. In: **Jornal da Universidade**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934/2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria no 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020a.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, p. 1-26, 2020.

CASTELLS, M. O. **O Fim do Milênio**. Era da Informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M.; FERNANDEZ-ARDEVOL, M.; LINCHUAN QIU, J.; SEY, A. **Mobile Communication and Society**: a global perspective. MIT Press: Cambridge, Massachusetts, 2016.

- CORRÊA, A. G.; MILL, D. R. S. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Hierarquia Social dos Objetos no campo da Educação: testes empíricos. **Educar em Revista**, v. 36, p. 01-20, 2020.
- COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**, VII., out. 2020, Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2020.
- COSTA, R. L. Recomendações de Uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação da BNCC para a Educação Básica e a Realidade Escolar Brasileira. **Revista Anápolis**, v. 11. n. 2, p. 69-89, 2020.
- CRUZ, P.; MONTEIRO, L. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. São Paulo: Moderna, 2019.
- CUNHA, L. F. F.; SILVA, A. S.; SILVA, A. P. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. In: **Revista Com Censo**, v. 7. n. 3, p. 27-37, 2020.
- DURAN, D. **Alfabetismo Digital e Desenvolvimento**: das afirmações às interrogações. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FALCÃO, P. M. P. **Educação e Tecnologias Digitais no Contexto das Escolas Públicas do Estado de São Paulo**: um estudo no campo CTS. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARARI, Y. N. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

- KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 10, p. 01-10, 2003.
- KOCH, M. Z. **As tecnologias no cotidiano escolar**: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem. 2013. 36 f. Monografia (Especialização Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação a Distância – Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.
- LADEIRA, F. F. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino de Geografia: para além de visões instrumentais. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v.29, e029, 2022.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2010.
- MACIEL, C. Apresentação. In: MACIEL, C. (org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. EdUFMT: Cuiabá, 2018. p. 07-10.
- MARTINS, R. X. A Covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **EmRede** - Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020.
- MILL, D. (org.). **Escritos sobre educação** – Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013.
- MILL, D. et al. **Educação e tecnologias**: reflexões e contribuições teórico-práticas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.
- MILL, D. et al. **Escritos sobre Educação e Tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

MOREIRA, D. A. F.; RIBEIRO, P. R. M.; TOLEDO, R. B.; LEMES, S. S. Educação e Tecnologia de Informação e Comunicação (TDIC): reflexão teórica sobre a democratização da informação aliada à inclusão digital. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias** - Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

NASCIMENTO, N. A. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

OLIVEIRA, T. S. **O uso das novas tecnologias no ensino de História: o blog como ferramenta educativa no Ensino Médio**. Monografia (Graduação) – Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

PALÚ, J. A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 87-106.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PUGENS, N.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. Paradoxos da docência em tempos de cultura digital. In: **Anais do Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação**, IV, 2019, Rio Grande do Sul: PUCRS, 2019.

REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016.

RIBEIRO JUNIOR, M. C. et. al. Ensino Remoto em tempos de COVID-19: aplicações e dificuldades de acesso nos estados do Piauí e do Maranhão. In: **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 03, n. 09, p. 107-126, 2020.

- RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Práxis docente e a pandemia do covid-19: percepções dos PROFESSORES. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação e Tecnologias**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020.
- SAHB, W. F.; ALMEIDA, F. J. Tecnologia como direito: As TDIC e o desafio da educação escolar. **Portal Metodista de Periódicos Científicos e Acadêmicos**, Piracicaba, v. 23, n. 2, p. 69-91, 2016.
- SANCHO, J. M. S. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- SANTOS, F. N. T.; RODRIGUES, L. A. R. Tecnologias digitais da comunicação e informação: perspectivas e desafios para o ensino de história e novas tecnologias. In: **Anais do Congresso Internacional de Tecnologia na Educação - Educação, Tecnologia e a escola do futuro**, XIII. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015..
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 429-438, set. 2020.
- SENHORAS, E. M. A pandemia do novo coronavírus no contexto da cultura pop zumbi. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 1, n. 3, 2020.
- SERRA, I.; ARAUJO, E. F. M.; PEREIRA, M. R. O. Tecnologias digitais no contexto da educação: novas perspectivas nos processos de ensinar e aprender. MILL, D. et al. **Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 205-218.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- SOUZA, L.; VALER, S. O uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação profissional: contextualizações com o mundo do trabalho. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 35, p. 328-352, 2022.

- TEIXEIRA, A. C.; BRANDÃO, E. J. R. Internet e democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social. **RENOTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v. 1, n.1, p. 01-07, 2003.
- TIBALLI, E. F. A. Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 01-14, 2020.
- TORTAJADA, J.; PELÁEZ, A. (Eds.). **Ciencia, tecnologia y sociedad**. Madrid: Sistema, 1997.
- VALENTE, J. A. As Tecnologias Digitais e os Diferentes Letramentos. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 1. n. 44, p. 12-15, 2007.
- VELOSO, B. Da autonomia à tecnologia: Paulo Freire como base epistemológica à pesquisa sobre educação e tecnologias. In: MILL, D. et al. **Escritos sobre Educação e Tecnologias: entre provocações, percepções e vivências**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020, p. 61-75.

4

A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE: O CURRÍCULO OCULTO COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DE MÃO-DE-OBRA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Giuseppe Ricardo Passarini

Edilson Moreira de Oliveira

Para se entender como o currículo pode influenciar e direcionar a formação humana atual deve-se buscar, em um contexto histórico, os elementos que fundamentam a própria formação humana e a sociedade organizada sob o cunho capitalista. Existe, portanto, a necessidade de compreensão das relações sociais dentro das escolas, em especial as de ensino médio técnico, por meio de uma leitura da educação e sua trajetória histórico-social. Sugere-se relacionar o processo educativo ao sistema de produção vigente e, conseqüentemente, à organização social estabelecida por este sistema. De maneira geral, a forma que se produz algo determinará a dinâmica do processo educativo.

É possível constatar que o modelo de ensino, desde sua origem, é determinado pelo modo de produção material, como o artesanal, em que o artesão planejava a produção do objeto pretendido na perspectiva da totalidade, e, então, desenvolvia o plano e avaliava seu produto. Este processo de produção material era, também, modelo do processo educativo, em que o artesão também ensina o aprendiz, na perspectiva da totalidade. Neste processo educativo, o artesão articulava a ciência, a arte e a técnica. (Arnoni, 2018 p.02)

No exemplo acima, tem-se que o trabalho produtivo passava pelo planejamento, pela produção e pela avaliação do resultado. Todas estas etapas foram realizadas pelo próprio sujeito produtor. Já na perspectiva do modelo industrial de produção, a fragmentação das atividades é o ponto fundamental de sua organização.

É sabido que no modelo capitalista existem basicamente dois grupos. O que se ocupa da atividade da produção e o que deve administrá-la. Um modelo que se baseia na divisão de classes sociais. Portanto, fragmentado também deve ser o conhecimento. Sendo assim, a educação neste sistema “dosa” o que será apresentado ao sujeito, que recebe somente as informações a que se refere sua parte na cadeia produtiva. Logo, a educação escolar é mais um instrumento de manutenção do sistema produtivo, “formando empregados que tenham conhecimentos suficientes para acionar o instrumental tecnológico e gerar riqueza” (Arnoni, 2018, p.03). É fácil concluir que, na perspectiva do capital, a educação não busca evoluir o indivíduo, mas sim uma manutenção de sua educação para que este seja uma ferramenta eficiente em suas linhas de produção.

Isto posto, observa-se a necessidade de fundamentar teoricamente uma discussão, analisando inicialmente como se dá a relação entre os meios de produção e a estruturação da sociedade. Em seguida, deve-se buscar compreender como esta dinâmica se apresenta especificamente na educação, ou seja, que reflexo existe entre os meios de produção, a organização da sociedade e o sistema educativo. Nesta linha, é necessário caracterizar e diferenciar as atividades laborativa e educativa, tanto sob o ponto de vista do capital quanto na perspectiva humana.

O materialismo histórico dialético de Marx

Marx, em seus estudos datados do final do século XIX, apresentou o materialismo histórico-dialético como uma forma de interpretar e entender a realidade. Sua teoria, considerada política, sociológica e econômica, foi proposta em um momento em que as relações sociais

estavam sendo orientadas sob um modo de produção emergente, o modo de produção capitalista.

Seu método propõe uma análise dialética materialista da sociedade, partindo, inicialmente de sua descrição, a partir de um contexto aparente, posto de imediato. Posteriormente, confronta-se esta descrição com a realidade historicamente estabelecida, analisando seus aspectos mais profundos, tentando compreendê-la sob diversos pontos de vista. Por seu método, ao se retornar, a sociedade não é mais a mesma, visto que os pontos de vista se expandiram e se modificaram em relação ao que se conhecia até então. Em outras palavras, a realidade para ser entendida deve ser pensada. Considera-se que após este “exercício”, a realidade compreendida será mais completa que a observada inicialmente.

Para Marx, a forma que se deve observar um fenômeno social é por meio de categorias. O intelecto humano cria inúmeras categorias com este objetivo. São exemplos as noções de tempo, espaço, gênero, substância etc. Pode-se entender categorias como instrumentos criados mentalmente para o auxílio no entendimento da realidade. No caso específico do materialismo histórico-dialético tem-se a totalidade, ou seja, sua categoria central. A totalidade, como vista por Marx, é o entendimento de que a partir do modo de produção dominante são determinados os modos de produção subordinados e as relações sociais. Entretanto, não se considera que exista uma hierarquia. Sendo assim, as relações sociais, a partir do modo de produção dominante podem influenciar neste último e este, por sua vez nos modos de produção subordinados. A totalidade é o que existe em comum entre todos, ou seja, o que pode ser identificado como característico e determinante de um comportamento, uma forma de articulação que estabelece o movimento da sociedade como um todo.

Em termos gerais, o sentido materialista da teoria vem da ideia que os homens interagem com a natureza, entre eles e em sociedade, tentando obter o que é necessário para sua sobrevivência e prosperidade. Para Marx a história é consequência do que ele denominou de produção material. Como produção material se entende toda e qualquer ação realizada para fomentar justamente o princípio da sobrevivência e prosperidade. Porém, esta produção material age diretamente não somente no meio natural, modificando-o conforme as determinantes humanas, como também modifica o próprio indivíduo. Este, passa a agir e pensar conforme os meios produtivos se modificam, adequando-se às premissas, procedimentos e ações que os fundamentam.

Como consequência, tem-se que a produção material determina a organização social, intelectual e política de uma época. Por este raciocínio, as instituições, os fundamentos legais, os comportamentos sociais são moldados ideologicamente em função dos meios de produção que os sustentam. Entretanto, para que estes últimos existam, é necessário justificá-los. Logo, o ideal influencia o material e este se baseia no primeiro. E isto é uma constante quando se resgata a história humana. Para Marx a mudança é frequente e efetiva, principalmente levando-se em conta o contexto histórico em que acontece. O momento determinará como o homem se organiza e realiza as ações para conseguir permanecer sobre a face da Terra, modificando-se a si próprio, adaptando-se à ideologia vigente.

A conotação dialética do termo é algo que se manifesta por um princípio, o da diferença de classes. Marx afirma que para existir a produção material no sistema capitalista devem existir dois conjuntos. São eles as forças produtivas e as relações de produção. As primeiras permitem a produção. Consideram-se as máquinas, insumos e recursos

necessários para se produzir algo. Neste conjunto encontra-se também a mão de obra. Já as relações de produção ocorrem entre os proprietários dos meios de produção e os que detêm somente a força de trabalho. Eis que o conflito se estabelece. Com interesses e objetivos distintos iniciam-se as divergências que levam às lutas. Proprietários visando a obter o máximo de lucro e proletários cedendo sua força de trabalho fomentam o dialético, o movimento “tese-antítese-síntese”, ou seja, os conflitos entre os opostos geram um novo conceito que faz surgir uma nova organização.

Portanto, o materialismo histórico-dialético explica-se como sendo esta caminhada incessante do ser humano na busca de formas de produzir o que é necessário para sua sobrevivência e prosperidade, que ocorre de maneiras diferentes conforme a época, os contextos e os pensamentos presentes no momento que acontece que gera uma luta de contrários originando um novo contexto social.

A formação humana no mundo capitalista

O que se coloca agora é como o materialismo histórico-dialético se manifesta na educação. Como dito anteriormente, verifica-se que a educação é adequada ao modelo de produção estabelecido. Neste sentido, afirmar que para cada sistema sociopolítico-produtivo exista uma forma de organização escolar não soa estranho.

Quando se retoma o modelo produtivo do artesão, por exemplo, constata-se que o ensino era baseado na transmissão da arte, da ciência e da técnica para os aprendizes. Em uma convivência diária, o conhecimento era transmitido de forma processual e humana, uma vez que o patrimônio acumulado pelo artesão era apresentado e apreendido pelo discípulo. Não existiam fragmentações de papéis ou de posições em

cadeias produtivas. A produção e conseqüentemente o seu ensino era um contínuo de afazeres com o objetivo de obtenção de um produto único, com as características específicas de seus produtores.

Quando se considera a forma capitalista, verifica-se que esta passa a organizar o trabalho de maneira fragmentada, separando as etapas de produção de maneira especializada, tentando obter uma produção seriada, em que os produtos são alheios aos seus produtores, iguais e em grande quantidade. São exemplos os modelos “Taylorista” e “Fordista” de produção. Nos dois casos a organização, disciplina e eficiência são objetivos a serem alcançados nesta forma de produção. Sendo assim, o ensino passa a seguir os mesmos princípios, ou seja, surge a figura da escola, organizada na forma de uma oficina. Com estas características, este modelo de ensino repassa somente o conhecimento necessário à parte do objeto na linha de produção. Um modelo

[...] de educação escolar, que proporcionava uma aprendizagem mais eficiente, com redução de custos. Os princípios da disciplina e da ordem inerente ao trabalho manufatureiro foram transpostos para a aula e o professor assumiu a função de mestre-do-ensino que, como o mestre-de-obra, deveria concentrar-se em sua tarefa e seguir a ordem pré-estabelecida para o ensino. (Arnoni, 2014, p.04)

Um modelo que reflete os elementos da produção capitalista, com a divisão do trabalho criando uma manufatura fragmentada, que evolui para algo em escala industrial, refletindo na organização da escola moderna.

A diferença entre a prática buscada na educação direcionada pelo capital é a práxis educativa visando a formação humana está em seus sentidos fundamentais. A primeira volta-se para as atividades humanas dotadas de utilidade, no sentido de executar algo que foi inicialmente teorizado, ou seja, está associada como sendo o contrário do teórico. Já

a práxis possui um sentido mais filosófico e profundo, pois atravessa o conceito de utilidade e busca uma ação transformadora. Pode ser caracterizada como uma atividade por meio da qual o homem cria e transforma o mundo, a história e a si mesmo. É uma ação universal livre e criativa que transcende e não se prende inicialmente a apenas uma teoria ou mesmo não possui uma relação de causa e efeito. Busca modificar o homem de maneira subjetiva e consciente.

Portanto, se o modo de produção determina a forma com que a sociedade se relaciona, pode-se afirmar que o modo de produção determinará o modelo de ensino. No modelo capitalista a formação é unilateral e não permite o sujeito usufruir da riqueza socialmente produzida, uma vez que prepara o homem para uma operação dentro de uma cadeia de produção, alienando-o da totalidade do trabalho universal. Portanto, é o oposto do que prega Marx, ou seja, a práxis educativa deve ser baseada na necessidade observada dentro de um contexto social, orientada pela prévia-ideação, posicionando os sujeitos sempre em direção à emancipação humana visualizando o ponto de chegada de todo o processo, realizando-se na sua execução e manifestando-se na identidade com objeto operado.

O trabalho na perspectiva marxista

Sob o ponto de vista de Marx, a atividade laborativa não deve simplesmente atender aos interesses do capitalismo. Para ele, o trabalho deve conter elementos essencialmente humanos, voltados principalmente para a satisfação de necessidades vindas da sociedade. Nesta perspectiva, mudam-se os fins ou objetivos direcionadores da ação humana sobre a natureza e da própria humanidade.

Por agir teleologicamente, o trabalho humano diferencia-se por ter uma intenção, estabelecendo um fim e buscando os meios para obtê-lo. Em outras palavras, o homem submete a natureza, seus elementos e o ambiente à sua volta às suas vontades. Sendo assim, seus atos não são fortuitos, possuem subjetividade, uma vez que, na tentativa de interagir com os elementos do ambiente, pensa e executa.

Para se fazer entender, Marx definiu o que denomina de trabalho universal, ou seja, uma abordagem do trabalho em que se busca a apropriação e a submissão dos elementos naturais, criando os “valores de uso”. Uma forma de agir, em que a satisfação de uma necessidade é premissa nas ações humanas. Para tanto, o trabalho não dependerá de modelos sociais ou produtivos, já que o convívio com as necessidades é uma constante para a humanidade.

O trabalho universal apresenta três elementos essenciais, que o caracterizam como um processo. Como o primeiro se tem a intencionalidade. É por meio dela que o homem se movimenta para a execução de uma ação, partindo de um pensamento no qual o produto o satisfará. Um exercício de pensar e executar, que busca modificar o cenário inicial vislumbrando um resultado específico. No caminho entre o subjetivo e o objetivo ocorre não somente a transformação do material operado pelo homem, mas também a transformação do próprio homem. Ao ver o resultado, vê-se transformado, pois foi desafiado e mostrou-se capaz de fazê-lo.

Um segundo elemento é o objeto, a matéria a qual é aplicado o trabalho. Havendo uma intenção, um projeto, é pelo objeto que a ação do trabalho se dará. A necessidade gera uma intencionalidade que será materializada no objeto selecionado. Por fim, apresentam-se os instrumentos do trabalho, os meios que se colocam entre o homem e o objeto para que o último seja transformado.

Tais instrumentos caracterizam-se como elementos condutores da ação entre a necessidade e a intenção, o objeto e o resultado do trabalho. Sua criação só é possível no decorrer de um constante aprendizado em relação à sua própria fabricação, sua utilização e o próprio objeto operado. Logo, depende de conhecimentos acumulados e compartilhados socialmente, ou seja, evolui processualmente. Considerando principalmente que o instrumental do trabalho gera conhecimento, pode-se verificar que a geração deste conhecimento se caracteriza como uma ação que molda não somente o objeto em que opera, tendo como origem uma necessidade, mas também o próprio homem e, conseqüentemente, a sociedade e suas relações.

Na perspectiva de Marx, é pela atividade laborativa que o homem usa o conhecimento produzido historicamente. É pelo uso do instrumental que se aplica o conhecimento, gerando um resultado no objeto operado, transformando o objeto, o homem e a sociedade com novas possibilidades e necessidades, tudo de uma maneira cíclica, que caracteriza a forma processual que este fenômeno ocorre. Sendo assim, atividade humana laborativa direciona o sujeito para uma formação completa, em que articula todo o necessário para produzir e avaliar o resultado desta produção.

O currículo na sociedade capitalista

O termo currículo começa a aparecer na literatura no início do século XIX, impulsionado pela industrialização e movimentos imigratórios para os Estados Unidos. Acontecendo ao mesmo tempo em que cresciam os estudos sobre os processos produtivos, a tendência e necessidade de racionalização é citada como um forte impulsionador, principalmente na administração da educação.

Contaminados pelo pensamento e pelos termos em voga na época, as especificações e medições do que se conhecia como currículo são apresentadas em estudos voltados principalmente para aproximá-lo da dinâmica das fábricas. Logo, no início dos anos 1920, o currículo era visto como “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2016). Vê-se, portanto, algo voltado à produção em série, à massificação.

Entretanto, o estudo do currículo muda conforme o momento que se apresenta. O caminho passa pela análise de um instrumento de racionalização e padronização da educação, que busca entender o ensino e a aprendizagem e culmina para observações e posições preocupadas com o multiculturalismo, a identidade de gênero e o poder sobre as culturas. Silva (2016) propõe a apresentação de três correntes de estudo do currículo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas. Nas primeiras, encontra-se uma pretensão neutra, focando no conceito de “definições” e organização, sem muita preocupação com seus efeitos. Nas demais, se discutem as relações de poder, da “hierarquia” social e das reais consequências desta organização. O deslocamento dos conceitos meramente pedagógicos (ensino, aprendizagem, avaliação, didática etc.) para conceitos de ideologia e de poder, permitiram vislumbrar o currículo de uma outra perspectiva.

Por isso, analisar teoricamente o currículo nos princípios do materialismo histórico-dialético, nas relações da sociedade capitalista e nas atividades humanas laborativas e educativas, mostra-se fundamental para o entendimento das relações dentro da escola.

Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo

deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. (Silva, 2016, p. 15)

Em outras palavras, cada tipo de currículo organiza o conhecimento de acordo com o “modelo” de pessoa que pretende formar. Pessoas racionais, ideológicas, otimizadas, competitivas, críticas etc. Nesta perspectiva, é correto pensar que o currículo está intimamente ligado a moldar o indivíduo, a uma questão de identidade.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade. (Silva, 2016, p. 15)

O que fica obscuro é que o indivíduo, muitas vezes, não percebe que está sendo moldado, que está sendo direcionado para agir de determinada forma indo, inclusive contra sua própria natureza. A literatura que iniciou os estudos sobre o currículo surgiu em uma época de grandes transformações sociais, principalmente nos EUA. A economia, a política e a cultura buscavam moldar a educação das massas de forma a atender as visões e objetivos particulares do crescente movimento econômico e industrial do início do Séc. XIX. Estudiosos do assunto colocavam sua visão sobre pontos voltados ao indivíduo e não simplesmente ao processo de organização e administração da educação.

Buscava-se formar um adulto capaz de atender às necessidades do modelo capitalista emergente. O foco era a pesquisa e o mapeamento das habilidades necessárias para que as pessoas pudessem ocupar suas funções dentro da economia de forma que seu retorno financeiro fosse otimizado. Assim, o currículo deveria ser organizado de forma que permitisse formar o indivíduo para este fim.

Os adeptos às teorias críticas do currículo vão adiante do conceito apenas organizacional. Partem de uma análise para além da economia e buscam o verdadeiro objetivo da educação.

[...] a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus meios ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado. Isto pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos do estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (Silva, 2016, p. 31)

Observam o arranjo e questionam se a desigualdade e as injustiças sociais são frutos ou consequências de como a educação é posta para a população. Sob o ponto de vista da organização vigente, analisando a dinâmica social em sua totalidade é fácil reconhecer que o sistema capitalista buscará sempre formas de se manter e até perpetuar. Uma delas é a educação.

O currículo oculto como ferramenta

Vê-se que a escola pode e é utilizada para reprodução e institucionalização de formas de dominação e de exercício do poder. Mesmo sem ainda ser definido, pode-se constatar que aqui se encontra a dinâmica do currículo oculto. Nos textos que apresentam os planos de curso de diversas escolas, encontram-se sempre frases com as expressões: “formar um cidadão crítico”; “demonstrar capacidade de análise”; “demonstrar capacidade de organização”; “demonstrar visão sistêmica”; “demonstrar capacidade para tomar decisões” etc.

Crítica, análise, tomada de decisões, visão sistêmica são palavras que não condizem com ambientes em que predominam o controle e a observação pormenorizada, como é o caso da indústria. Assim, analisar a educação sob o ponto de vista marxista é verificar qual a relação existente entre a escola e a economia, entre a formação e a prática, entre os indivíduos e as relações sociais a que estão submetidos. O que se verifica é uma reprodução das relações sociais existentes no ambiente de trabalho dentro do ambiente escolar. Cumprimento de ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade são atitudes esperadas de um trabalhador subordinado. Capacidade de comando, planejamento, autonomia são características de profissionais voltados ao comando e às esferas ocupacionais superiores.

Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita. (Silva, 2016, p. 33)

O termo “currículo oculto” aparece na literatura em meados dos anos 1960. Os autores da época observavam que existia algo além da estruturação dos conteúdos e temas desenvolvidos em sala de aula. Preocupados com as consequências da forma com que o capitalismo tratou a educação no início do século XIX, principalmente nos EUA, viam nas relações sociais dentro da escola um fator motivador que iniciava um processo de molde e adequação dos indivíduos ao sistema vigente. Para os estudiosos, não era o conteúdo explícito trabalhado nas aulas, mas sim a forma de exercer o poder que moldava a educação. Crianças expostas às relações sociais com forte tendência ao controle e a uma hierarquização tendiam a atuarem melhor dentro do sistema capitalista.

Tal como um ambiente fabril, pensar educação voltava-se à organização, ao monitoramento e à busca de eficiência para que as estruturas educacionais atendessem ao capitalismo da mesma forma que uma empresa buscava lucro.

Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo. (Silva, 2016, p. 78)

As “certas coisas” são, na verdade, comportamentos esperados das pessoas que exercem as atividades de produção. Sob o ponto de vista da educação, buscam-se atitudes e comportamentos desejáveis ao verdadeiro objetivo do sistema capitalista, moldando crianças e jovens para atuarem e viverem dentro de uma estrutura injusta e exploratória, sem questioná-la: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem para aprendizagens sociais relevantes.” (Silva, 2016, p. 78).

Na perspectiva do currículo oculto, as “aprendizagens sociais relevantes” são atitudes, comportamentos, valores e orientações direcionadas para que crianças e jovens se encaixem nas estruturas sociais determinadas, ou seja, crianças e jovens que se tornarão adultos conformistas, obedientes e individualistas, atitudes próprias e esperadas de pessoas das ditas “classes operárias”, subordinadas à classe dominante. Segundo a literatura, estruturas educacionais voltadas à formação de mão de obra para o capital tendem a ter tais “valores” exacerbados e diretamente aplicados. Em contrapartida, escolas idealizadas para a educação de gestores do capital apresentam traços sociais voltados à dominação e ao controle.

A forma com que isso é conseguido passa necessariamente pelas relações sociais na escola, ou seja, pela forma com que alunos, professores e administração escolar interagem. Basicamente, três elementos contribuem para a dinâmica: a organização do espaço escolar, as normas predominantes e a categorização. O primeiro é a diferenciação entre ambientes com espaço rigidamente estruturados e organizados em comparação às estruturas físicas mais abertas e flexíveis. Sobre as normas, têm-se os rituais, regulamentos e regras que determinam as relações e suas demonstrações entre a comunidade escolar, ou seja, acesso e diálogo entre as diversas “instâncias” dentro da escola (alunos, professores, coordenadores, direção etc.). Por fim, a categorização apresenta-se quando se organiza o ambiente diferenciando os mais aptos, os gêneros, o tipo de ensino (acadêmico ou profissionalizante) etc.

Portanto, na perspectiva do capital não é somente o conteúdo aparente que formará o indivíduo para atuar na vida adulta, com seus temas e assuntos relevantes. As formas com que ele agirá dentro de sua classe social determinarão seu sucesso. Suas atitudes e comportamentos serão aceitos ou não se forem a favor ou contra o que se espera dentro de uma estrutura voltada à dicotomia social. Quando se entende e se visualiza o currículo oculto, faz-se uma crítica aos objetivos da educação. Sendo assim, não se deve somente identificá-lo, mas entender as estruturas sociais que se encontram por trás de seus princípios. Basicamente, estudar o currículo oculto é estudar o paralelo que existe entre as relações sociais presentes dentro da escola e as que predominam no ambiente do trabalho.

Uma mudança de perspectiva

A revisão bibliográfica enfatiza o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e mais especificamente do currículo. Sem uma leitura mais profunda, a execução das atividades docentes provavelmente não levará em consideração todo o conteúdo trazido pela compreensão do materialismo histórico-dialético, da formação humana no mundo capitalista, das características e diferenciação das atividades humanas laborativas e educativas, muito menos do uso do currículo para formação humana na sociedade atual.

De uma maneira despreziosa e, por não dizer até ingênua, os professores são levados a desenvolver seu trabalho pensando em contribuir para a formação de um aluno livre no seu pensar. Entretanto, com o entendimento do modelo dominante verifica-se que a formação não é estruturada para esta ação. Mesmo que a análise possa ser pessoal e subjetiva, pois o foco são suas experiências em sala, deve haver uma evolução na forma de pensar a sociedade e suas relações. É na observação do confronto entre o ideal e o real que a perspectiva se modifica.

A visão inicial pode vir carregada de categorias de senso comum. No estudo buscando entender a formação humana no mundo atual, o entendimento do mundo cotidiano fica suspenso e choca-se com a realidade trazida pelos conceitos, especificamente o do currículo oculto. Em um primeiro momento, pode ficar claro que o significado das ações desenvolvidas em sala esteja ligado a uma concepção de mundo, ao significado que o professor dá à realidade.

Inicialmente entende-se que os planos de curso são constituídos de fatos ou conceitos teóricos que justificavam a adoção de uma

estrutura voltada à formação e habilitação de profissionais que atendem a um mundo desafiador e que busquem uma constante evolução. Assim, no currículo os estudantes devem ser direcionados para desenvolverem uma atitude proativa e de “livre pensar”, buscando comportamentos que tragam soluções inovadoras e criativas para as demandas do mundo do trabalho e da sociedade.

O conflito se estabelece aqui. O currículo determina algo expansivo, moderno, libertador, entretanto a prática determina comportamentos. A análise destacada é justamente a busca pelo entendimento do embate entre as ações do professor e o currículo oculto. Sugere-se que a atividade docente deve se distanciar destes cenários. Diferentemente de atividades direcionadas e coordenadas para resultados pré-determinados, o desenvolvimento criativo de soluções pode fugir da organização rígida e buscar uma ação mais livre. Reorganização de carteiras, uso de equipamentos para testes e simulações, consultas não planejadas às obras presentes na biblioteca, são alguns exemplos de ações que podem ser aplicadas às aulas. Deve-se optar constantemente por ambientes e relações mais dinâmicos e flexíveis, contrários a uma estrutura física rígida, às relações hierárquicas delimitadas e à categorização do conhecimento e de gênero. As aulas podem tender a um ambiente de trânsito livre no que diz respeito às tentativas e busca de soluções e, principalmente, agregador.

O atrito entre o currículo e o currículo oculto pode acontecer quando as atividades desenvolvidas estiverem totalmente de acordo com o estabelecido no plano de curso, porém, sua prática provoca uma conduta que contradiz o que é estabelecido como “correto” nas relações sociais existentes no futuro ambiente de trabalho. Veladamente buscase o cumprimento de ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade

nas atitudes dos alunos. Aprendizagens sociais consideradas relevantes e demonstradas por meio de comportamentos, valores e orientações direcionadas para que os estudantes se encaixem na estrutura social determinada, uma indústria, por exemplo. Nestes ambientes, jovens devem se tornar pessoas das classes operárias, subordinadas à classe dominante. O currículo oculto pode demonstrar claramente uma estrutura educacional voltada à formação de mão de obra para o capital e não para a emancipação humana. Portanto, analisar as relações sob o ponto de vista do currículo oculto pode deixar clara a diferença entre o discurso que se apresenta nos planos de curso e o que a sociedade capitalista industrial efetivamente busca, ou seja, um aluno “crítico” versus um funcionário “obediente”.

Diferentemente do que pode ser esperado pela estrutura rígida da escola, os alunos podem ser encorajados a ter uma atitude investigativa, inicialmente revendo sua própria experiência, o seu próprio mundo vivido. As aulas podem se caracterizar como um local, um momento em que o docente e os alunos possam reexaminar os significados dados como prontos e naturais, ou seja, reinventando sua formação e o que se espera deles ao final de um curso. Dando ênfase na experiência, na construção do conhecimento o significado do aprendizado pode passar a ser algo mais profundamente pessoal e subjetivo, tanto para professor quanto para alunos.

Uma das possibilidades de se atingir tal objetivo é a prática dos conceitos de trabalho universal, utilizando-se de ferramentas voltadas para este fim, tais como a Metodologia da Mediação Dialética (MMD). Ao fomentar os significados que os alunos atribuem às aulas, o professor os estimula a reconstituírem seu percurso de aprendizagem, através da linguagem, demonstrando a experiência vivida por todos os envolvidos na situação. Na MMD, por exemplo, são utilizadas as experiências

individuais dos alunos para aplicação do conhecimento organizado, ou seja, os saberes "objetivos" do conhecimento organizado para o desenvolvimento das percepções e experiências "subjetivas" dos alunos. No momento em que acontecem as conexões entre o conhecimento que deve ser desenvolvido (guiado pelo plano de curso) com o contexto socioeconômico dos alunos, imagina-se que o trabalho contribua para a transformação dos próprios indivíduos. Deve-se buscar uma maior compreensão da dinâmica social de forma que fomente o agir mais consciente, responsável e comprometido com o trabalho de ensinar e o ato de aprender. Sempre preocupado com sua formação docente, o professor deve examinar a própria trajetória escolar e educacional, buscando nas experiências, nos episódios e sentimentos as conexões entre ele e o trabalho que desenvolve. Um percurso que transforma não somente o docente, mas sua formação e os alunos com quem desenvolve seu trabalho.

Referências

- ARNONI, M. E. B. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. **X Seminário De La Red Estrado**. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa. Salvador. 2014.
- ARNONI, M. E. B. Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo. In: PERINELLI NETO, H. (org.). **Ensino e teorias** - diálogos com a epistemologia e a ontologia. Porto Alegre: FI, 2018, p. 15-49.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

5

FILOSOFIA E SOCIOLOGIA: UM ENSINO PROATIVO EM REFLEXÃO

Sinomar Ferreira do Rio

Introdução

A Lei 11.684/2008, sancionada em 2 de junho de 2008, alterando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional), determina a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nas séries do Ensino Médio. Essa determinação coloca a exigência de se pensar acerca de como ensiná-las. A questão de como aplicar tais ensinamentos parece colocar um duplo problema, que acaba por ofuscar, ou mesmo inviabilizar, o exercício dessas atividades de pensamento. Um deles está circunscrito na concepção rígida de que a filosofia é um saber conceitual acerca da realidade, produzido historicamente, de modo que seu ensino deve se efetivar essencialmente como uma exegese histórica de conceitos e sistemas filosóficos.

Essa mesma problemática incorre, à sua maneira, no ensino de Sociologia, quando se opera também uma apresentação conceitual dos pensadores desse campo do saber, isto é, uma transmissão desse saber instituído e de difícil compreensão para o jovem dessa etapa de ensino, geralmente não habituado a acessar com persistência esse modo de pensar científico. Ao proceder desse modo, o ensino de Filosofia e Sociologia se constitui como uma revisão de conceitos e de sistemas mediante procedimentos técnicos que não podem ser afrouxados, em momento algum, uma vez que a apreensão apropriada desses conceitos e sistemas depende, justamente, desse zelo técnico. Nesse caso, o ensinar e o apreender Filosofia e Sociologia dão-se como um processo de

especialização, cuja preocupação central é dirimir, pela técnica exegética, possíveis desacordos interpretativos acerca de uma obra e, particularmente, de um conceito. A lógica desse procedimento desconecta quase completamente os problemas próprios da vida contemporânea do exercício de pensar a vida e a sociedade: o que ensina e o que aprende, ao se exercitarem nesses estudos, se colocam em um universo de problemas que não são os problemas que o rodeiam vivamente.

Outro problema se manifesta mediante as iniciativas de se ensinar Filosofia e Sociologia sem qualquer preocupação de rigor conceitual. Neste caso, busca-se trabalhar Filosofia e Sociologia por meio de ocorrências do cotidiano, daquilo que se dá como experiência imediata. Essa iniciativa de trabalhar essas disciplinas tende a se deter no próprio imediato das relações que fizeram ponto de partida, e dele não se descolar. Nesse exercício, docente e educando tendem a se prender a uma prática pedagógica em que o pretense fazer filosófico e sociológico em sala de aula se limita a um jogo de opiniões, reflexos das condições e circunstâncias vividas na imediatez da vida cotidiana. Desprezando o conteúdo sistematizado - próprio dessas disciplinas consagrado pelo seu rigor conceitual - educador e educando, no seu aparente exercício de pensar, detêm-se no imediato. Falta neste caso o pensar sistemático, a busca de compreensão conceitual dos valores estruturadores desta vida cotidiana, pois é preciso pensar para além do imediato. É preciso se desconectar das aparências para ver as conexões essenciais que conduzem, ordenadamente, a vida em sociedade.

Ao colocarmos os problemas nesses termos, queremos discutir o ensino dessas disciplinas como um movimento de pensamento sistemático, porém conectado com as questões fundamentais da vida, de modo que seja uma expressão comprometida com o viver. Uma dificuldade que se coloca em primeira ordem circunscreve o problema

metodológico, que pode assim ser apresentado: como pensar os conteúdos de Filosofia e Sociologia juntos aos jovens secundaristas, de maneira que aprendam esses conteúdos como pensamento de seu existir, isto é, como significações de sua realidade existencial.

A colocação do problema já indica um encaminhamento para sua solução: o de ser um esforço intelectual que reposicione seu fazer como diálogo comunicativo que parta do cotidiano e, sem dele sair, exerça no seu interior um movimento de sistematização dos elementos que o compõem. Ou seja, especular um ensinar Filosofia e Sociologia que se dê como um processo de categorização conceitual da realidade vivida em seus problemas fundamentais. Nessa forma, o ensino se dará no cotidiano, mas sem estar determinado pela imediatez e preso às condições e circunstâncias factuais próprias da cotidianidade. Será um pensar sobre os fatos e as circunstâncias, ou seja, sobre os valores e fundamentos que firmam e sustentam a realidade vivida, de maneira a buscar razões que nos deem explicações acerca das condições existentes a que estamos submetidos. Razões que, quando descobertas, poderão exigir de nós mudança de comportamento e de atitude perante os fatos, bem como das circunstâncias em que os fatos são gerados.

O ensino de Filosofia e Sociologia como um fazer pelo interior das vivências

Para atingirmos o potencial que o ensino de Filosofia e Sociologia têm para oferecer, precisamos recorrer às teorias que nos permitam visualizar as dificuldades dessas duas atividades de se inserirem nas vivências em geral, além de visualizar as possibilidades de suas inserções e os efeitos esperados de seus fazeres. Agnes Heller - para começarmos com uma autora que colocou em estudo a vida cotidiana - nos permite compreender as condições e condicionantes que constituem o modo de

ser característico da vida comum, isto é, a vida de todo ser humano. Entender essa forma de vida permite, por contraste, acessar o que compreende ser a vida humana quando se manifesta em seu modo de ser genérico, quando esse ser, em vivência cotidiana, supera em certos momentos sua cotidianidade e vive o seu ser humano-genérico. É nessa esfera da vida que o pensar filosófico e sociológico estão compreendidos, o que significa que o pensar de tais modos se dá como uma experiência humana em que, na ocasião desse exercício, o indivíduo se coloca no exercício de pensar a si em sua humanidade, eclipsando, por assim dizer, todas as particularidades próprias de sua cotidianidade.

Vida cotidiana e vida não-cotidiana são duas categorias que pretendem explicar maneiras de ser do ser humano no mundo. Introduzindo a maneira pela qual o indivíduo se comporta na esfera da vida cotidiana e da vida não-cotidiana, Vandei Pinto da Silva, assinala que:

[...] enquanto a vida cotidiana é a vida de todo homem e é dirigida pela espontaneidade (há relação não consciente com as atividades próprias dessa esfera da vida humana), a vida não-cotidiana requer a intencionalidade (uma relação consciente com o conteúdo e a forma das atividades, próprias dessa esfera mais elaborada da vida humana. Assim, são raros os casos dos indivíduos que conseguem superar os limites da particularidade (que é um dos polos constitutivos de sua individualidade) e dirigir suas ações prioritariamente para o humano genérico (para o outro polo que constitui a sua individualidade – a generalidade), ou seja, para as atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade. É preciso esclarecer, porém, que não é possível traçar um limite rígido entre o comportamento cotidiano e o comportamento não-cotidiano (a elevação ao humano genérico), pois todo indivíduo é, simultaneamente, ser particular e ser genérico (2000, p.130).

A definição que Silva nos dá acerca do conceito de vida cotidiana e vida não cotidiana nos coloca no centro da dificuldade de se pensar como um indivíduo, envolvido na cotidianidade, venha a experienciar a generalidade de sua humanidade, o humano-genérico. Como vemos pela

lente do comentador, a vida cotidiana se dá com vivências individuais não decididas individualmente, ou seja, os indivíduos comportam-se de modo espontâneo, e isso quer dizer que os indivíduos efetivam suas ações sem que eles mesmos as definam mediadas por finalidades intencionalmente queridas. Em certo sentido, as finalidades já estão dadas nas relações: os indivíduos realizam o que está dado como condição de realização, distribuídas nas funções cotidianas.

A implicação disso parece ser de que as ações não são conscientes das implicações últimas que as envolvem, podendo ser ações negativamente comprometedoras à manutenção e ao desenvolvimento da coletividade a qual esse indivíduo, que age como ser particular, é inerente e dela depende. A superação desse modo de viver - o viver na cotidianidade - não pensado pela generalidade que o compreende, se mostra como uma exigência moral e mesmo ética. A vida não-cotidiana se coloca como o modo mais apropriado de se comportar no mundo, uma vez que essa esfera da vida se efetiva mediada por uma consciência e por intencionalidades próprias. Mas o problema a ser enfrentado é o de como produzir as condições de superação de uma vida cotidiana para uma vida não-cotidiana quando essa se mostra, na leitura do comentador, como ocorrências raras.

A discussão desse problema, mediante a compreensão dos conceitos de vida cotidiana e vida não-cotidiana, coloca em desenvolvimento a nossa análise acerca do alcance de um ensino de Filosofia e Sociologia que resultem em efeitos positivos nas séries do ensino médio, isto é, nos coloca diante do problema de como efetivar o ensino de tais disciplinas cujo aprendizado concreto requer a experiência de sua própria natureza, que é pensar a realidade conceitualmente. O desafio que se apresenta é duplo, pois as disciplinas de Filosofia e Sociologia devem - em nossa compreensão da razão de ser de cada qual - entrar no mundo das

experiências vividas pelos jovens educandos e ao mesmo tempo efetivar junto a esses jovens uma experiência de pensamento que se desenvolva como apreensão conceitual da realidade vivida, de modo a propiciar-lhes uma apreensão de mundo mediado pelo pensamento reflexivo e analítico de sua cotidianidade.

A esse problema central, as análises da filósofa húngara nos ajuda a entender os principais impasses para a efetivação de um ensino de Filosofia e Sociologia que se deem como experiência de pensamento, isto é, de um ensinamento de Filosofia e Sociologia em que os educandos se tornem capazes de compreender as relações em que estão envolvidos, de modo a apreender sua realidade vivida de maneira conceitual, e assim sistematizar suas experiências dando a elas finalidades intencionalmente queridas.

Vemos essa possibilidade quando verificamos que a vida cotidiana, que é a vida de todo ser humano, “[...] não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira essência da substância social”. (Heller, 2008, p. 34). Sendo essa a condição fundamental da vida cotidiana, podemos inferir que ela, por princípio, está carregada de pensamento universal; está apenas subsumido pelas necessidades práticas da vida particular, própria da cotidianidade. Assim, pensar a cotidianidade de modo sistemático pela filosofia e pela sociologia, é se encontrar com a historicidade organizadora, de modo oculto, da vida cotidiana. Podemos dizer, por esse raciocínio, que um determinado povo em um dado momento se organiza pelos valores que foram formulados historicamente e vulgarizados pelas exigências da vida cotidiana. A questão do viver cotidiano, na sua diferença ao ser humano-genérico, parece estar no como o indivíduo se comporta em suas atividades diárias.

Na vivência cotidiana os indivíduos se fragmentam nos diversos papéis ou funções que a vida cotidiana impõe como necessidades

organizativas. Nenhuma função é vivida em tal intensidade e profundidade que venha a excluir as outras. É uma vivência de superfície em que a consciência não se encontra nos motivos desse fazer. Nesse modo de viver, a consciência apenas desempenha as funcionalidades às quais está submetida em suas vivências particulares.

Como nos mostra Heller (2008), as funções organizadas na cotidianidade são organizadas hierarquicamente por um centro substancial. Por exemplo, o modo de produção capitalista organiza as relações de trabalho, de consumo, de tempo livre. Dessa organização vem todo o funcionamento da vida em sociedade, em que cada indivíduo particular deverá operar as funções que esse sistema define como condições de existência. Esse sistema, por sua vez, é um modo de ser desenhado conflituosamente num processo histórico, como uma luta interna das próprias relações sociais. Um movimento de reflexão desse processo conduz a consciência à apreensão do movimento de negação no próprio interior das vivências em curso, permitindo a compreensão dos fins, ou seja, das finalidades instituídas por essa nova ordem de organização da vida cotidiana. O indivíduo, em posse da compreensão desse processo, pode mesmo pôr em revisão os valores definidores de como devemos nos comportar na vida particular. Nesse ato, o indivíduo se faz consciência e, portanto, se apropria das intencionalidades forjadoras da funcionalidade da vida social. Nesse momento, o indivíduo se encontra com sua própria humanidade histórica, com seu humano-genérico. Essa passagem do indivíduo em suas vivências particulares, próprias do cotidiano, para o humano-genérico, está sempre aberta, uma vez que “[...] Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano” (Heller, 2008, p. 36).

O humano genérico, segundo Heller, não está fora da interioridade do ser particular. Essas duas dimensões da vida, a particular e a genérica, coexistem no mesmo ser. Elas estão apenas, por força mesmo das exigências da vida particular, que é a vida de todo ser humano, sem comunicação entre si. Ou como Heller nos diz, “[...] Os choques entre particularidade e generalidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana; ambas se submetem, sucessivamente, uma à outra do aludido modo, ou seja, ‘mudamente’” (2008, p. 38).

A quebra dessa condição de vida muda entre essas duas dimensões da individualidade para colocá-las em comunicação efetiva, e assim fazer com que o indivíduo particular faça consciência da humanidade que o compreende em sua generalidade, propiciando, assim, a capacidade de efetivar intencionalidades próprias em seu agir, o que implica arrefecer a tendência espontânea, natural da cotidianidade, requer experiências artísticas e científicas. “As formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência” (Heller, 2008, p. 42).

Entre as ciências, aqui nos interessa as ciências humanas, em particular a Filosofia e a Sociologia. Essas duas ciências, cada qual com suas especificidades, fazem um movimento de pensar por teoria a realidade em vivência. Seu movimento é de penetração nos processos constitutivos da realidade. O próprio exercício que Heller efetiva no livro em referência é ele mesmo um movimento teorizador da vida individual em suas duas dimensões, a particular (cotidiana) e a genérica (a não-cotidiano). Observa-se que a autora mostra, teoricamente, a dificuldade da passagem da vida cotidiana para a vivência humano-genérica. Todavia, também mostra como é latente - na própria cotidianidade - o humano-genérico, de modo a não estar impedido de todo ser humano particular experienciar a generalidade que o

compreende, uma vez que seu próprio cotidiano é ele mesmo, ainda que não consciente, expressão de sua humanidade-genérica.

O exercício das disciplinas de Filosofia e Sociologia junto aos jovens de ensino médio pode elevá-los a compreensão de si e do mundo em que habita, o que seria uma experiência não cotidiana. Por essas experiências serem capazes de inserir, junto à cotidianidade, um processo de formação da consciência dos processos históricos produtores das condições de existência humana coletiva, isto é, um certo conhecimento das origens de si e do mundo no qual vive cotidianamente, arrefecendo a tendência à alienação no interior da esfera da cotidianidade. Não se trata aqui de requerer que esses jovens se tornem, eles mesmos, teóricos da realidade e conduzam todas as vivências particulares a essa condição. A própria autora em referência adverte que:

[...] As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível das práxis quando é atividade humana-genérica consciente (Heller, 2008, p. 49).

Entretanto, a autora mostra que a estrutura da vida cotidiana não é necessariamente alienada, de modo que pode se constituir um modo de vida no qual os indivíduos sigam sua rotina e efetivem os papéis estabelecidos, conscientes de si, nas relações que partilham. Assim ocorrendo, os indivíduos realizam suas tarefas com consciência das intencionalidades que as produziram, tornando-se assim, participantes da elaboração, da expressão e da manutenção dos papéis e funções da rotina. Nesse modo de ser, ainda que as tarefas sejam realizadas cotidianamente sem serem pensadas quanto a sua realização, os indivíduos que as realizam sabem de antemão os motivos e as implicações que são inerentes a esse fazer.

Em uma esfera da cotidianidade que seja assim constituída, as vivências particulares não estão alheias aos processos geradores dessa própria cotidianidade, e nisso estaria toda a diferença quanto à qualidade de vida em curso cotidianamente. Isto porque ela tem em si a disposição em se fazer práxis, isto é, em pensar a sua prática cotidiana e, por esse movimento, redefinir também cotidianamente uma nova cotidianidade. Uma mudança que pode ser parcial ou total quando a estabelecida não mais se mostrar funcional para os interesses das particularidades expressiva da generalidade que a compreende, isto é, da coletividade humana da qual essas particularidades são inerentes.

Para não sermos contraditório com a afirmação que trouxemos da autora, essa mudança, que se daria por efeito de uma cotidianidade que se pensa em seu fazer, seria a passagem de uma cotidianidade para outra, um momento de ajuste das práticas, uma parada momentânea de certos setores da cotidianidade. Feita correção, a prática cotidiana seguiria em seu viver propriamente dito como prática não teorizada, pois se assim fosse as ações se estancaria: a vida cotidiana é fluxo contínuo de práticas não pensadas na ocasião de suas ocorrências, ainda que os agentes particulares tenham consciência de suas práticas cotidianas, não sendo, portanto, alienados de seus fazeres. Essa possibilidade de vida cotidiana não alienada é anunciada nos dizeres da autora ao considerar que:

Mas a estrutura da vida cotidiana, embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, *não é de nenhum modo necessariamente alienada*. Sublinhamos, mais uma vez, que as formas de pensamento e comportamento produzidos nessa estrutura podem perfeitamente deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidade de explicitação, permitindo-lhe – enquanto unidade consciente do humano-genérico e do indivíduo particular – uma condensação ‘prismática’ por assim dizer, da experiência da cotidianidade, de tal modo que essa possa manifestar como essência unitária das formas heterogêneas das atividades próprias da cotidianidade e nelas objetivar-se (Heller, 2008, p. 57-8).

Seguindo esse raciocínio, a vida cotidiana traz em si - uma vez que ela “não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico” (Heller, 2008, p. 34) – as condições de conscientização dos processos geradores de seu modo de ser determinado em uma época determinada. A história de seu acontecer não é alheio a ela, de modo que as ações praticadas pelos indivíduos particulares expressam a historicidade que compreende a organização desse cotidiano no qual as ações se realizam. Para dizer com a autora: “A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, *simultaneamente*, ser particular e ser genérico” (Heller, 2008, p. 34).

Vemos nessa condição própria de todo ser humano a viabilidade de se pensar um processo de ensino que convide sempre o ser particular a sentir o ser genérico que também lhe é constitutivo, de modo que tenha sempre a disposição de rever seu comportamento particular quando esse se mostrar inadequado ao ser humano-genérico. A filosofia e Sociologia, entre as ciências e as artes, têm esse potencial por excelência por serem ciências que analisam e teorizam a realidade com foco direto no ser humano em suas relações com a totalidade existente. Não se trata, como já dissemos, em transformar o jovem estudante do ensino médio em filósofos ou sociólogos profissionais, mas sim de oportunizar a consciência da generalidade de sua humanidade por meio das teorias que lhe são apresentadas e, mediante a compreensão e assimilação dessas teorias, levá-los a compreender que são participantes da sua história, também agentes de seu presente, preparatórios de seu futuro.

Gramsci expõe outra expressão de pensamento que contribui com o nosso esforço em reforçar a necessidade de um ensino de Filosofia e Sociologia como maneira de trazer à consciência que as formas de organização social são resultados exclusivos dos modos que o ser humano produz sua história. A tese inicial do filósofo é a de que todo

ser humano é filósofo, uma vez que participa vivamente da concepção de mundo em vigor. A questão é se vive essa filosofia de modo consciente ou inconsciente.

O mesmo pensamento pode ser aplicado à Sociologia, uma vez que todo ser humano é também habitado por vivência sociológica por ser um ser histórico em vivência social. No caso de uma vivência inconsciente dessas formas de pensar pré-existentes e que se dá com a grande maioria, cada ser humano vive ignorante das condições forjadoras dos princípios reguladores de sua vida individual e social. Quando a vivência da filosofia em vigor – o que se estende a vida sociológica – se der conscientemente, cada ser humano estará sempre de pronto a rever criticamente as condições e condicionantes forjadores de princípios geradores dos valores e dos ideais dominantes, de modo a estar sempre de pronto a afirmá-lo ou negá-lo, conforme se mostraram benéficos ou não para a vida em sociedade. Gramsci nos encaminha essa compreensão ao colocar sua proposta investigativa nos seguintes termos:

Após demonstrar que todos são filósofos, ainda que a seu modo, inconscientemente [...], passa-se ao segundo momento, ao momento da crítica e da consciência, ou seja, ao seguinte problema: é preferível "pensar" sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, "participar" de uma concepção de mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos muitos grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira consciente e crítica e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (Gramsci, 2004, p.93-94).

A concepção de que todo ser humano é filósofo (sociólogo), apresenta-se como elemento motivador para pensarmos um ensino de

filosofia e sociologia que sejam fatores de transitividade desse ser que as vive de modo inconsciente para um ser que passe a viver em formação de sua autonomia no seu pensar a vida e a vida em sociedade. A importância social dessa passagem fica evidente quando ponderamos que essa ou aquela concepção de mundo se constitui como tendência organizadora da vida individual, que por sua vez é o resultado retroativo das relações efetivadas socialmente, gerando e mantendo uma dada organização social. O que está em questão é a formação e consolidação de rede de valores que definem o modo de ser do ser humano em suas relações. Nesse sentido, uma concepção de mundo inconsciente, ou seja, sem compreensão clara e objetiva da origem e de seus propósitos, tende a constituir defesas de teses acerca da realidade, em suas diversas dimensões, cujas orientações podem conduzir a resultados fatídicos e catastróficos para vida individual e coletiva.

Os ensinamentos de filosofia e sociologia são pensados aqui como atividades que orientam cada personalidade a se organizar por si mesmo no mundo, de modo a ser um movimento de pensamento produtor de indivíduos capacitados a refletir e compreender os princípios geradores de valores profícuos para a vida, sendo essa vida não outra que a vida social. Esse modo de ser da vida humana, consciente dos princípios orientadores e organizadores da vida em sociedade, tende a gerar no seu interior a capacidade reflexiva de mudança de paradigma existencial quando os atuais não mais forem suficientes para a boa condução da organização social.

Esse modo de ser, capaz de se redefinir e estabelecer valores promotores de um viver em sociedade condizente com o interesse geral, coloca-se frente à realidade como um ser político, uma vez que decidirá os fins aos quais devem confluir as ações individuais e os meios para suas efetivações. Em outras palavras, esse modo de ser se efetiva na

medida em que os indivíduos se tornem capazes de revisar os valores orientadores de suas vidas em sociedade, de modo a mantê-los ou criar novos, conforme as necessidades para um bem viver socialmente. Assim se efetivando, constitui-se uma unidade entre o individual e o universal, ou seja, entre a vida individual em sua efetivação social e a vida social em sua expressão personificada nas vidas individuais.

Mas como começar esse trabalho indutor da passagem de uma filosofia, própria de todo ser humano, inconsciente para uma filosofia consciente? Como estamos colocando em destaque, todo ser humano é filósofo porque partilha, enquanto consciência imediata, isto é, enquanto consciência que não revisou os fundamentos mediante os quais as concepções de mundo (que se fizeram suas) foram forjadas. O ser humano nessa condição - a de não ter se elevado a consciência de si como ser pensador de si e do mundo - vive imerso no senso comum. O trabalho de elevação cultural, gerador de um movimento de consciência autônoma no interior das vivências, até a compreensão de sua condição natural de filósofo (e sociólogo), deve, segundo o Gramsci, partir das concepções de mundo que constituem o universo existencial desses que passarão pelo processo de estudo. Assim nos instrui o autor em referência:

No ensino de filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber). E já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião em segundo, e só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais (Gramsci, 2004, p. 119).

O processo deve ser progressivo, partindo das experiências próprias das vivências do dia-a-dia, dessa esfera da vida na qual todo ser humano está inserido, o senso comum, passando pela religião e só chegando aos sistemas produzidos pelos filósofos profissionais. Esse progresso é interessante, pois é certo que ao iniciar a sistematização do próprio senso comum, ao qual o aluno comunga inicialmente, estará já se encontrando com as diversas formas de pensamentos, ainda que difusos nessa primeira ordem de estudo, que serão verificados a origem quando se desenvolver a análise para as religiões e para os sistemas filosóficos. Ou seja, se verá no processo que tudo que pensava no comum, foram concepções difundidas em diversos matizes no interior da cultura ao qual pertence, de modo a se perceber sempre filosofando de modo inconsciente das origens desses pensamentos. Por certo, ao final desse processo se terá - e essa consequência nos parece natural - a formação de uma consciência metódica, capaz de ponderar e revisar as concepções de mundo até então vividas sem suas práticas diárias, podendo mesmo elevar a si mesmo ao ato de forjar para si sua concepção de mundo original. E não mais como um movimento individual, mas social, uma vez que será um movimento articulado no interior da cultura para produzir cultura, isto é, novas concepções de mundo condizente às necessidades sociais percebidas em suas urgências. É um processo orgânico, para falar ainda como Gramsci, formador de intelectuais orgânicos, pensadores da vida requerendo a elevação da humanidade à vivência que a compreende, a dignidade plena.

É com esse posicionamento que entrevemos que os ensinamentos de filosofia e sociologia podem contribuir para gerar este modo de ser, isto é, esses ensinamentos podem afetar os indivíduos consolidados em seus cotidianos e produzir neles uma experiência de consciência crítica dos princípios e valores, orientadores de suas ações, que lhes são dados de

forma difusa e mantidos de forma acrítica, isto é, sem consciência objetiva de suas implicações.

Nessa mesma trilha vemos seguir Luis Althusser. O autor, em seu livro intitulado *Iniciação à filosofia para os não filósofos*, mostra que há duas práticas de produzir concepções de mundo, a idealista e a materialista, que se instituíram como modos opostos de pensar em luta histórica. Historicamente elas são forjadas no interior dos embates sociais como esforço em se firmar, cada qual com seu conjunto de ideias, o domínio sobre o pensar social. O processo de produção dessas duas matrizes de pensamento se constitui de modo divergente na forma, no conteúdo e na estratégia de sua transmissão, seu ensino. A idealista é forjada como sendo, de princípio, separada das relações sociais próprias da vida corrente, como algo que vem de cima a explicar toda a realidade, de modo atemporal. Seu conteúdo, por ser uma abstração das vivências sociais, responde a certos interesses de uma certa classe social como sendo um pensar o ser em sua generalidade.

O seu ensino se constitui como um processo de deslocamento das questões concretas das relações sociais. Atua como um ensino especializado que requer contínuo aprofundamento dessa ou daquela obra filosófica e, incluímos a sociológica, desse ou daquele movimento de pensamento, como se tudo que deve ser pensado já está dado nessa filosofia e nessa sociologia que se deram como forma da realidade. No processo de seu fazer e de seu ensinar não se escuta e não se considera as questões que estão sendo postas nas relações sociais em seus embates existenciais. Ela se dá a si própria como sendo em si e por si.

A materialista, por sua vez, é forjada no interior das relações sociais como escuta das questões prementes dessas vivências, de modo a ser seu conteúdo, de partida, social e seu ensino ser ao mesmo tempo esse aprendizado. Nas palavras de Althusser:

[...] A tradição materialista não eleva a filosofia acima dos conhecimentos: convida os homens a buscar fora de si mesmos, nas práticas, nos acontecimentos e nas lutas – mas sem deixar de lado as obras filosóficas –, com o que aprender a filosofar (2020, p. 37, *italico do autor*).

Em outras palavras, a prática materialista se constitui mediante a prática pensada e - como mostra o autor ao longo de sua análise – em razão de a prática se dar no campo das lutas de classe, ela se faz teoria filosófica e sociológica em luta com as formas idealista de pensar. Seu trabalho é, respondendo às questões advindas da classe que vive sobre o domínio da classe que se fez diretora (a classe hegemônica), combater a ideologia dominante que a prática idealista sustenta no campo do pensar.

O pensamento materialista, quando seguimos mais profundamente o autor, trabalha no interior das relações sociais como um pensar da prática da luta de classe no campo das ideias, de modo a estar ela também em embate que busca superar as formas de pensar idealistas para se colocar como pensamento orientador das relações sociais, ou melhor, como um pensar social de sua prática social. É no campo das ideias que se trava a luta entre essas duas tendências do pensamento estruturante da vida e da vida em sociedade. O esforço de superação da ideologia dominante requer a tomada de posição de orientação das relações sociais, que até o momento estão sobre o controle da classe dominante.

Nesse sentido, como podemos consultar junto ao autor, a ideologia se faz quando certas ideias entram nas relações sociais na qualidade de orientadoras dos comportamentos expressos nessas relações sociais. Isso implica que o pensamento materialista, em sua luta no campo das ideias, deve se impor como novas ideias com força para firmarem-se como orientadoras das relações sociais, o que quer dizer que sua atividade é se fazer também movimento ideológico.

Ainda segundo o autor, não é possível escapar dessa sujeição. A própria condição do homem é estar sujeito às ideias que se organizam como orientadoras de suas ações na vida em sociedade. Conforme o autor:

[...] E como os indivíduos sempre são sujeitos, ou seja, sempre já estão assujeitado a uma ideologia (o homem é por natureza um animal ideológico), precisamos dizer, para sermos consequentes, que a ideologia transforma o conteúdo (as ideais) das “consciências”, interpelando os sujeitos como sujeitos, ou seja, fazendo os indivíduos concretos (já sujeitos) passarem de uma ideologia dominante para uma ideologia nova, que luta para alcançar a dominação sobre a antiga através dos indivíduos (Althusser, 2020, p. 151).

Nessa luta ideológica, o pensamento materialista deve centrar suas forças para se pôr como a nova ideologia, como orientação das relações e das vivências sociais. Como se trata de uma ideologia constituída a partir da prática, como revisora dessa prática vivida socialmente, ela se constitui como prática pensada em contínuo pensar sobre si. Nesse caso, a sua imposição ou o assujeitamento que os indivíduos sofrem desse movimento ideológico, agora materialista, dá-se como um processo de compreensão social que se mantém em revisão e transformação das ideias que se erigiram orientadoras quando tais ideias se mostrarem inadequadas para a vida social. Por esse prisma, isso se constitui como sistema de ideias orientadoras das relações sociais, isso que o autor denomina de ideologia, é ideológica enquanto forma – ser um sistema de ideias orientadoras das relações sociais –, mas não seu conteúdo. Isto porque seu conteúdo é constituído no interior das vivências sociais mediado pelo pensamento social que se compreende em seu fazer, ou seja, o seu conteúdo é sempre esclarecido pelo pensamento social.

Mas considera ainda Althusser que há outra filosofia, denominada pelo autor, como “natural” e “espontânea”. Essa filosofia se constitui como organização das ideias que cada indivíduo forja para si em seu viver, formando, assim, um sistema orientador de suas ações no dia-a-

dia. Esse sistema de ideias acaba por responder, à sua maneira, às grandes questões que perpassam o indivíduo em sua relação com o mundo. Ele atribui sentido à vida, às intempéries da existência, permitindo ao indivíduo seguir mesmo diante de eventos que o circunstanciam e definem sua vida sem que ele mesmo tenha conhecimento objetivo de suas causas. Por ser “espontânea”, isto é, não refletida, essa filosofia cria uma postura de aceitação dos acontecimentos como são. Ainda que se constitua como atividade orientadora das ações, tanto diante dos infortúnios quanto dos acontecimentos felizes, dando significação para respectivas vivências, sendo uma filosofia da resignação. Nas palavras do autor:

[...] Mas, na verdade, quando não é ‘educada’ e transformada, por exemplo, pela luta política, essa atitude aparentemente ativa expressa quase sempre um refúgio na *passividade*. É sem dúvida, admitamos, uma atividade do homem, mas que pode ser profundamente *passiva* e *conformista*, pois nesta concepção filosófica “espontânea” não se está em questão agir positivamente no mundo [...] Atividade, portanto, mas passiva; atividade, portanto, mas resignada (Althusser, 2020, p. 40-41).

Os ensinamentos de filosofia e sociologia, nessa perspectiva, devem entrar em diálogos espontâneos, forjados por cada aluno mediante seu universo existencial, gerando embate dessas ideias para formar a consciência crítica do fazer humano, o pensar a realidade. Nesse ponto, vemos um alinhamento com o que vimos acima, ainda que guardadas as suas especificidades ou variações próprias a cada construção teórica acerca do tema. Parece ser esse trabalho filosófico e sociológico como prática educadora, transformadora por meio da prática política implicada em seus fazeres didáticos, comprometidos em trazer para a vivência coletiva as verdades (ou ideologias) consideradas e vividas socialmente, como pensa Althusser. Mediado pelas contribuições de Heller, é por meio desses ensinamentos que se pode ativar nas vivências do

cotidiano comportamento social intencional, elevando as vivências individuais do cotidiano para experiência de comportamento não-cotidiano. Ou ainda seguindo Gramsci, a atividade filosófica e sociológica são as que podem efetivar o que há de filósofo e sociólogo em cada ser humano de modo a fazer com que os indivíduos compreendam que vivem sempre segundo uma concepção de mundo, e, nessa compreensão, vem a ser consciência da concepção que adotará por ser adequada a vida em sociedade ou, não sendo o caso constatado, participar da elaboração de uma que responda adequadamente às questões sociais em exigência de atenção.

Considerações finais

O ensino das disciplinas de filosofia e sociologia para jovens em idade escolar, seja como parte da preparação para o ingresso no ensino superior, seja como preparação para assumir as responsabilidades da vida corrente, enfrenta o desafio de fazer com que essas disciplinas sejam compreendidas como formas de pensar a existência ela mesma e a vida em sociedade. Em suas atividades próprias, essas disciplinas deveriam - por serem, em seu fazer, mediadoras de movimentos de pensamento formadores de ideias e conceitos da realidade - mobilizar as consciências participantes desse processo e ativar no interior da vida social um processo progressivo de conscientização, libertadora das determinações, cujos efeitos últimos são de negação da humanidade enquanto vida que se quer plena.

Ainda que faça parte de suas funções educativas, é de fácil constatação que seus ensinamentos se mostram em geral com pouca efetividade quanto à essa conscientização das condições de existência e de sua transformação, quando necessária. Não se constata nas vivências

individuais em suas relações sociais a constituição de uma tendência que se expanda por si mesma como consciência revisora das condições de existência historicamente produzidas, pois se assim se desse estaríamos em um movimento objetivo de atuação criando condições de superação disso ou daquilo que se mostre inadequado para o existir, tal como um pensamento humanista compreende.

A constituição de um movimento de pensamento crítico é necessário para o processo de avanço frente as condições de realidade estabelecidas teoricamente e vividas por mediação das teorias em vigência. As grandes mudanças na história foram feitas por essas disciplinas de pensamento. O surgimento da filosofia na Antiguidade Clássica se deu como um movimento de revisão dos fundamentos que sustentavam a cultura desse povo determinado, o Grego. E essa revisão se dá mesmo no interior dessas vivências, gerando de modo processual novas concepções, novos valores, novos modos de entender a realidade e a vida humana que nela habita.

Se saltarmos da antiguidade clássica para a era moderna, vemos todo um trabalho de pensamento operando e alterando os fundamentos até então vigentes, erigidos por Platão e Aristóteles e que foram repensados e substituídos progressivamente por uma nova visão de realidade. E da mesma forma, esse movimento instaurador desse novo modo, o moderno, de conceber a realidade e a humanidade que nela habita foi forjado por um processo de revisão conceitual.

Nesse novo mundo, conceitualmente estabelecido, a vida e os valores humanos ganharam novas definições. Como a historiografia nos relata, o movimento de pensamento moderno colocou frente ao homem a possibilidade indefinida de modificar a natureza para produzir, se assim quisesse, o bem-estar humano. Podemos constatar nos escritos de Descartes e Bacon a vontade de instaurar uma ciência -

fundamentada na metafísica que cada qual elaborava à sua maneira - ativa e geradora de meios de ampliação de condições de bem-estar, ou como eles diziam, da felicidade humana. Mas como se vê atualmente em seus efeitos, houve um desvio dessas intenções iniciais, invertendo mesmo o desejado ou o possível que essa ciência trazia como promessa.

A vida humana, ao invés de se tornar liberta das determinações imediatas de sobrevivência, foi tornada, ela mesma, meio material, ou mercadora, de um sistema (que não é outra coisa que um conjunto de ideias criadas pelas relações humanas em seu processo histórico), o capitalista. Vozes mais contemporâneas surgiram denunciando que esse sistema de produção, ao fazer do homem um ser livre para vender sua força de trabalho (seu tempo, sua existência, sua vitalidade), tornou esse mesmo homem alienado do seu próprio trabalho ao constituir uma lógica gerenciadora e expropriadora de seu tempo, de sua força produtiva.

O trabalho, que seria a sua condição de emancipação enquanto ser humano no mundo - pois pelo trabalho, compreendido como a ação do homem sobre a natureza para gerar seus meios de sobrevivência - tornou-se o próprio processo de sua desumanização, uma vez que, enredado na lógica do capital, o trabalho tornou-se um valor de mercado, uma mercadora. Karl Marx foi a grande voz a denunciar e a convidar a tomada de consciência desse processo negador da vida. A ele, entre outras vozes, seguiu os autores que aqui trouxemos neste trabalho, Heller, Gramsci, Althusser para pensar os meios de superação dessas condições que ainda mantêm a existência aquém de suas possibilidades de gozo como vida plena de sua humanidade.

Falta ainda um movimento de consciência que se amplie no interior da humanidade e retome, ou tome, para si a condução da sua história, comprometida com suas próprias condições de existência. A necessidade dessa consciência como vontade modificadora dessa forma de viver,

instituída pela modernidade e levada ao seu extremo a capacidade técnica de transformar a natureza em mercadora - o que inclui o próprio ser humana - se faz cada vez mais urgente ao custo, se não se der a tempo, de tornar a vida humana inviável como forma de vida. Atualmente, a ciência que acompanha os eventos climáticos da natureza vem informando constantemente do limiar de não retorno, isto é, de uma alteração tal das condições climáticas na qual a vida se constituiu ao longo do tempo que não mais se restauram. O quadro é gravíssimo e segue sem revisão e adesão suficiente para se fazer força modificadoras das concepções condutoras das vivências cotidianas ao redor do mundo.

Mas ainda com certo entusiasmo ou, pelo menos, como vontade de que essa tomada de consciência se dê e se amplie de maneira a se fazer força modificadora das condições destrutivas em vigor - que o trabalho trouxe em discussão as possibilidades de ativação das consciências adormecidas em suas vivências comuns e cotidianas. Entre outras, o ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia detêm, em particular, o ofício de pensar a realidade e a vida que a constituiu em suas diversas dimensões.

É preciso o exercício do pensar coletivamente. É preciso decidir sobre a existência que se quer, no caso de se querer ainda existir, pois, seguindo os dizeres de um filósofo contemporâneo:

A humanidade, meio esmagada sob o peso dos progressos que fez. Não sabe suficientemente que o seu futuro depende dela. Cabe-lhe ver, para começar, se quer continuar a viver. Cabe-lhe perguntar-se, em seguida, se quer viver somente, ou fornecer o esforço necessário para que se cumpra, até mesmo no nosso planeta refractário, a função essencial do universo, que é uma máquina de fazer deuses (Bergson, 2005, p. 262)

Esse trabalho pensa a Filosofia e Sociologia como a oportunidade de colocar a vida em sua humanidade, pensamento de si e esforço

transformador que eleve a humanidade à consciência de sua força criadora de novas realidades, em que o viver se plenifique em sua dignidade humana.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Iniciação à Filosofia para os não filósofos**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.
- BERGSON, H. **As duas fontes da moral e da religião**. Coimbra/Portugal: Almedina, 2005.
- DEBRUN, M. **Gramsci: filosofia, política e bom-senso**. Campinas: Centro de Lógica e Epistemologia, 2001.
- GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- PEIXOTO, A. J. (org.). **Filosofia, Educação e Cidadania**. Campinas: Editora Alínea, 2001.
- SILVA, V. P. Cotidiano e Filosofia no Ensino Médio: medições. In: BROCANELLI, C. R.; NOVAIS, H. T. (Editores). **Educação em revista**. Marília: Oficina Universitária, 2000. Volume 12.

6

PROCESSOS EDUCATIVOS NOS RAMOS DA TERNURA: POSSIBILIDADES DE UMA ÉTICA DO CUIDADO

Ângelo Giuseppe Xavier Lima

Ana Paula Leivar Brancaloni

Letícia Franco de Souza

Educação - radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências traçado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no impossível e roçam as possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (Rufino, 2021, p.6).

Descolonização - atos partidos nos vazios daquilo que se arroga o único curso possível. Defesa, ataque, ginga de corpo, malandragem que contraria, esculhamba, rasura, transgride, desmente e destrona o modelo dominante. Folha que se canta para extrair o remédio e o veneno. Remédio para recuperar sonhos, firmar a liga, fechar o corpo, imanar o velho e o novo que farão guarda de proteção à palmeira que sustenta a aldeia. Veneno para azeitar o ferro, soprar pó e fumaça que quebram a maldição. Prática cotidiana implicada com a diversidade e o caráter ecológico das existências. Capacidade de responder com a vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e enfraquecem o esquecimento (Rufino, 2021, p. 6).

A mortificação

É certo e duvidoso que se vive a excrescência de uma colonização brutal do pensamento. A vida comunal em nossos dias passa por um momento histórico cultural que a rapta aos confins do ódio e da indiferença. Não é exagero assumirmos que a vida nos dias atuais, a circular pelos cenários da educação, testemunha outro momento periclitante dos laços sociais que alegrem homens e mulheres,

arrastando-os às singulares diferenças que os impedem de sentir a beleza estranha do apelo sintrópico que acossa tudo que é vivo.

Marcada pelos riscos e desencantos que sustentam nossa época, a plataforma ético-política de nossos sistemas educacionais parece desconhecer o apelo. Embebida pela quase naturalização do abandono do vivo à sua própria sorte em meio a redes sociais e tecnologias protéticas ao próprio pensamento, tais sistemas, submersos nas agonias dos conclames neoliberais, parece não perceber a profunda produção do individualismo que dispõe sobre viventes o aterro sanitário de uma era que pouco sabe e muito não deseja saber sobre os restos que produz.

Ameaçar os individualismos parece ser a função maior dos sistemas educacionais, mas, o desafio não se encerra aí. Entre inúmeras questões arroladas nos processos de construção e transmissão de saberes, chama atenção a peleja epistemológica aparentemente sutil e que não deixa de ser deveras grave a todo o construto educacional, operar as forças entrópicas que o move, revolvendo saberes dando medida da vida.

Nas operações da chamada *epistemè* moderna o conceito de entropia, ao manter forte filiação com as ciências duras, tem seu uso quase restrito ao platô das ciências naturais. No entanto, subrepticamente, sua presença se estende de forma generalizada aos demais territórios de produção de saber, o que nos leva a desconfiar do seu papel aparentemente coadjuvante na formação da orientação epistemológica do campo no qual a educação formal assenta suas bases.

A entropia não é apenas um conceito que retrata uma lealdade oculta entre vida e degradação, pode ser considerado também como um *dispositivo* à elaboração de estratégias de ensino capazes de gestar, direta ou indiretamente, uma coerência teórica entre arcaibouços epistemológicos que se avizinham, mas que nem sempre admitem

comungar princípios, o que certamente contribuem para um aprendizado significativo obediente à lógica, o que não quer dizer ser essa a garantia de significados profícuos.

Enquanto dispositivo conceitual, a entropia se apresenta à *epistemè* moderna como um ponto de fuga que orienta o desenho dos modelos à realidade físico-química dos seres e das coisas. Nos seus contornos faz aparecer nuances ético-políticas capazes de levantar problemas no âmago da história das ciências que o implica, irremediavelmente, tal realidade com dimensão humana (Cunha, 2013). Delineando perspectivas que levam a interrogar: que energias habitam as palavras que as tornam tão explosivas? Tal querela não permite desenhos interessantes da vida comum que atravessam os modelos fechados das ciências duras?

A presença do conceito de entropia, sub-reptícia, ocupa espaços inusitados pelos contextos políticos e sociais que circunscrevem o campo educacional. Não raro, é o que *move e comove* a cultura moderna, deveras traçada por seus efeitos, ora escalonando a vida, ora distorcendo a realidade da mesma.

O caráter termal do termo, se aplica necessariamente aos vivos, pois nestes, a atividade, à revelia dos desejos dos físicos, movimentam “elementos” quase estranhos à natureza da física, desafiando a mecânica ao mover e operar com energias metafísicas.

A dinâmica dos vivos nos obriga a questionar o arranjo autocrático que diploma o humano como sonho de uma unidade mecânica fechada, fórmula fria e evanescente que se destina a degradação. Aqui, nos reportamos ao contexto distópico em que o fim da vida da maioria dos seres humanos e espécies outras se apresenta quase como inevitável. O que faz com sejamos plotados em cenários que se prospectam como pós-apocalípticos, acinzentados e brutalizados pela violência descomunal

vivida na falência do coletivo que resiste à diferença, tomando-a como ameaça, negando-se a elaborar o mal-estar inerente produzido pelos encontros das singularidades. Eis um horizonte, certamente, desafiador às manobras educacionais.

Os desenhos das políticas de educação, como os vemos e como os sentimos, apresentam-se frequentemente por um empuxo ao enfrentamento das perspectivas de seus modelos, e nenhuma é mais dolorida e amedrontadora do que aquela que atrai nosso olhar para a profundidade do relevo em que se assentam os planos e as composições promovidas por interesses econômicos, políticos e sociais.

Esse será sempre o problema que tem no em si, sua própria garantia de cura¹ para a dor e o sofrimento que se impõe a vida no contexto educacional, irremediavelmente condicionada às relações culturais, dispensando da elaboração a efervescência de muitos outros vivos dispostos como constituintes, tanto de dentro quanto de fora da suposta unidade, o que faz com que nos interroguemos sobre nossa disposição arrogante, quiçá, de indiferença, como a única garantia à diplomação da vida humana que desejamos como centro gravitacional de toda existência, mas que, a revelia do nosso desejo, não raro o contradizendo, ela própria também deseja ser diferente.

Considerando a universalidade dos princípios da física e suas leis, é inegável que a têmpera humana obedece a degradação, cabe perguntar, se na energia dos afetos, que em nenhuma temperatura precisa abriga-se, não reside a força que não só esquentava a mecânica corporal movendo-a por atos, como também, encerra o calor que confunde a massa tomada como um todo definitivo humano? Mas, como

¹ Cura aqui é um termo que se assenta no contexto do curtume, onde reside a origem da palavra a partir do expediente de esticar o couro evitando produzir maiores danos, o que na medicina sinalizaria-se como efeitos iatrogênicos.

possibilidades múltiplas de existência, a vida causa, inspira detalhes, constrange sistemas, deforma naturezas, informa dúvidas, exige conhecimentos, quer ser, ter valor, propósitos. Como se não bastasse, ela é capaz de apontar índices ousando rir diversidades. Com alegria, a vida se anuncia em sintropia.

Se somos realmente sabedores dos limites e dos vícios dos desenhos educacionais que contornamos, se, sabemos ainda sobre as razões dos sofrimentos que eles produzem, não deveríamos estar nos perguntando sobre o que nos comove nesse mundo? Não deveríamos, em nosso íntimo, enfrentar o que nos agita rumo a manutenção do modelo? O que fazemos não descompassa do que sonhamos fazer? Afinal, não sabemos que a cultura tem dono? Que o mercado nos fez presa de suas leis é um fato duro e comovente. Que a vida se move em sintropia, não seria outro fato estarrecedor que nos convoca a repensar todo o sistema no qual encontra-se aquartelada a potência da vida nos meios educacionais? Não chegou o momento de repensar, inclusive, nossas vaidades pessoais que sustentam os modelos que seguimos?

Depois de conhecer os limites e os vícios do modelo predominante de pensamento, e uma vez que nós - civilização moderna - nos descobrimos desencantados, talvez seja o momento de investigarmos o que nos dá potência de vida ou onde encontramos propósito. Cada um pode chamar como melhor lhe convier conforme suas referências, mas o que importa saber é o que nos move e o que nos comove. O que nos afeta, entenece ou perturba é também aquilo que nos abala e, sobretudo, o que nos faz abalar daqui para ali. O que nos tira da inércia. O que nos faz sair da intenção e chegar a ação (Andrade; Pasini, 2022, p.213).

Não deixa de ser curioso que ao abandonar a antiga concepção de energia, a física moderna, por pura convenção que se impõe como modelo, veta o direito de existir à potência metafísica do amor à vida e à alegria. Lança em seu aterro sanitário o entulho aristotélico com todos

os penduricalhos tomistas clássicos, e sem perder um segundo do seu precioso tempo, avexa edificar sobre tal entulho o forte que promete proteger o conceito de energia como força que se intenta conservar enquanto poder que se deseja instituir.

Eis a encruzilhada desafiadora. Ao obstáculo epistemológico circunscrito, somam-se outros desafios não menos importantes, a dimensão ético-política implicada com a força dos conceitos como assunção da sintropia, móbil vital entre viventes. Na interseção desses caminhos encontra-se a cooperação, a sintropia, a relação empática como um simples ato de ternura capaz de promover a complexidade da alegria na partilha de vidas que se agregam, se aproximam, sendo estas capazes de sentir juntas o que a relação as afetam de forma singular. Aqui está a força que pode movimentar os processos formativos nos quais se gesta a potência da educação no enfrentamento das monstruosidades paridas em tempos históricos disruptivos.

Do platô educacional vê-se com bastante evidência o trânsito dessas monstruosidades, nele também, sofre-se seus efeitos. Em momentos de rupturas a dor de existir que cada professor e aluno vivencia é a mesma que move um mundo em agonia, um mundo, como nos inspira Gramsci, por meio de um de seus aforismos, assombrado por monstros.

Não residiria na plataforma educacional, a potência capaz de ouvir as duras mensagens que as monstruosidades endereçam ao nosso tempo? Não seria aí também o lugar de uma verve que compreendendo seu tempo instrumentaliza os seus a transformá-lo?

Que testemunhamos um tempo de grandes transformações é um fato, que assistimos também o trânsito dessas monstruosidades pelo campo educacional, é outro fato que nos desafia a enfrentar os impactos indolores produzidos por uma disposição monstruosa que se insiste presente em nosso tempo, o sonho de uma ética de ares indolores.

A psicanálise em contraposição à disposição mortificante, nos conta da perspectiva da ética do cuidado, gestada inicialmente pensando o contexto de atuação clínica. Mortificação e vivificação estão, portanto, postas como posicionamentos ético-político-afetivos. Ferenczi (2011a), já nos idos de 1909, em seu texto “*Psicanálise e pedagogia*” denunciava os efeitos nefastos de uma educação, pretensamente neutra, pautada na hipocrisia. Como nos alerta:

A educação moral edificada sobre o recalçamento produz em todo homem saudável um certo grau de neurose e origina as condições sociais atualmente em vigor, em que a palavra de ordem do patriotismo encobre de maneira muito evidente, interesses egoístas, em que sob a bandeira da felicidade social da humanidade, propaga-se o esmagamento tirânico da vontade individual, em que na religião se venera seja um remédio contra o medo e a morte - orientação egoísta - seja um modo lícito de intolerância mútua [...] A neurose e o egoísmo hipócrita são, portanto, o resultado de uma educação pautada em dogmas que negligenciam a verdadeira psicologia do homem. [...] A hipocrisia é certamente um dos mais característicos sintomas do homem civilizado de nossos dias (Ferenczi, 2011a, p. 43).

Dizemos, portanto, que muitos processos formativos favorecem o recalçamento de ideias que serão, na aparência consciente, substituídas pelo julgamento autoritário que degenera possibilidades de ser, assim como encontros honestos e generosos. Nesse contexto, temos o clima ideal para a existência de uma empatia seletiva, conforme nos diz Kupermann (2024), apoiado em Butler, em detrimento da possibilidade de uma empatia por tudo o que é vivo e pelo movimento da vida. Assim, temos o imperativo do individualismo. Nessa fervura, em que ódio e intolerância, ganham sabores acentuados, temos o elixir embevecedor que sequestra os espíritos. Kupermann (2024, p. 01) nomeia como “espíritos”: “a capacidade humana de pensar empatiamente, ou seja, pensar como o sofrimento - nosso e do outro - nos afeta.” Como afirma o autor, na condição de espíritos sequestrados são recrudescidas nossas

paixões narcísicas, sendo comprometida nossa condição de pensar empaticamente. Refletindo teoricamente sobre a condição de sequestro dos espíritos, o autor nos traz o conceito ferencziano de “identificação com o agressor”. Segundo ele, “trata-se de um mecanismo psíquico de defesa por meio do qual, frente a uma violação física ou moral traumática, a vítima ou o grupo vilipendiado, desenvolvem um vínculo afetivo com seus agressores. A violência suprema nos faz regredir, e regredidos somos como crianças vulneráveis, amamos aqueles dos quais nossas vidas dependem, ainda que sejam nossos sequestradores” (Kupermann, 2024, p. 02). Contudo, além do amor submisso, há outra forma de vínculo afetivo aprisionante, é o ódio destruidor que nos faz igual àquele que nos subjugou. Seguimos no primado da entropia, tendo o seu êmulo - a sintropia - enfraquecida.

Destaca-se que o ódio destruidor causa grande desprazer para quem o experiencia, trazendo em sua contraface o desmentido que tem por função minimizar o horror que fora testemunhado. Diante disso, negam-se violências de toda ordem que são impetradas em uma sociedade injusta, utilitária e mortificante, em que espíritos sequestrados, colonizados por seus agressores ou anestesiados pelo desmentido, vagam feito mortos-vivos. Fica-nos como questão: é possível fazer frente a ética mortificante, possibilitando-nos sentir a beleza estranha do apelo sintrópico? É possível constituir uma ética do cuidado voltada aos processos educacionais, articulando as questões próprias do contexto brasileiro? Entendemos que sim e convidamos leitores e leitoras a seguirem conosco macerando as ervas de nossa terra e de outros mares, na busca de unguentos para os nossos dias, em que, por meio da fervura da ternura e do reencantamento, sejam promovidas outras alquimias.

Princípios da Ética do cuidado: vivificando existências

Como se reaviva o morto, ou não se deixa mortificar o que está vivo? Em outros termos, como desencarceramos corpos e formas de existência, possibilitando caminhos ternos de construção de sua própria estilística que possa trazer encantamento a si e se coloque em direção e movimento de vida? Como rompermos com o processo mais restritamente entrópico colonizador que se estende até nossos dias, como afirma Rufino? Com a colonização que “é uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia” (Rufino, 2016, p. 09).

Estamos aqui, diante da empreitada de promover ruptura com processos educacionais apartados do vivo, das vidas em movimento, sustentadas pela hipocrisia, instaladores de desmentidos e reprodutores da linguagem da paixão – própria da hegemonia opressiva – que silencia a linguagem da ternura, emudece a palavra evocativa que promove movimento de criação (Ferenzi, 2011c). Assim, a linguagem da ternura, aquela é do campo lúdico, própria da criança/sujeito e que se diferencia da linguagem violenta e excessiva da paixão do adulto/dominador, seja exercida evocando a singularidade, promovendo o encontro, possibilitando sentir o outro em si, sentir sua “dor emudecida” (Kupermann, 2019a, p.100). Entendendo a relação empática como um campo de afetações, nos parece justo dizer de um movimento de sentir junto a dor que afeta a ambos, ainda que distintamente.

No processo de revitalização dos corpos e existências, tantas vezes, já moribundas pela hipocrisia que nega que somos seres pulsionais e desejantes, nas tentativas de enquadramento de uma educação pretensamente neutra, mas que pretende produzir corpos e sujeitos individualistas, identificados com seus agressores, performadores da

cisheteronormatividade, do machismo, do racismo e do classismo, é fulcral ousarmos acordes dissonantes que promovam nos ouvidos incômodos disruptivos.

Ressaltamos a emergência da vivificação das existências em cenário de recrudescimento de discursos conservadores e mortificantes, dentro e fora dos muros escolares, frente a bestialidades como os “movimentos anti-gênero” e “Escola Sem Partido” (Barzotto; Seffner, 2020). Sim! Que esses acordes vibrem nossas dores e insatisfações, mas com a ternura necessária para que não sucumbamos ao julgamento cruel da tirania superegoica e, assim, possamos generosamente nos reconhecermos como humanos, falíveis e precários. Que possamos escapar aos cancelamentos, acolhendo nossos limites, nossas perdas, com a generosidade que nos permite sonhar o que ainda não somos capazes de ser.

A humildade e aceitação do desamparo, estariam nas fibras da construção de laços sociais menos traumatogênicos, em que não seja necessário o apego a uma figura ilusoriamente capaz de aplacar as angústias de nossa existência, seja o grande pai, deus (dos céus ou o mercado) ou guru. Apropriados de nosso desamparo, poderíamos também ter olhos e ouvidos mais sensíveis às dores profundas que acometem diferenciadamente as pessoas a depender de sua classe social, raça e gênero. E na medida em que as dores sejam socialmente reconhecidas, possam ser, conforme Pombo e Birman (2022), sofrimentos partilhados a serem enfrentados e transformados.

Pombo e Birman (2022), a partir das conceituações de Butler, convida-nos a nos aproximarmos dos conceitos de precário e precarização. Aponta-nos que a precariedade nos acompanha como seres humanos que somos, no desamparo de sermos finitos, falíveis e órfãos sem a possibilidade de respostas absolutas sobre o nascer, o viver

e o morrer. Por outro lado, vivemos em uma sociedade desigual que promove a precarização de vidas e existências, marcadamente por processos de injustiça social, em que raça, gênero e classe contam de forma determinante no acesso aos direitos e cuidados sociais, o que inclui o direito à vida. Assim, vivemos em uma sociedade em que a precarização é distribuída de forma desigual, o que lança um grande número de pessoas à condição de vidas que não valem a pena e que nem sequer terão a sua perda pranteada (Butler, 2019). Negar ou silenciar a precarização de vidas institui o desmentido social também no âmbito escolar. Dizemos de desmentido social quando todo um grupo ou sociedade não reconhecem a violência sofrida por outras pessoas ou grupo. Conforme Canavêz e Verztman (2021, p.7), “somos igualmente conscientes da abrangência do seu conceito de desmentido para outras formas de abuso, de sujeição e de humilhação”, portanto, ultrapassando o âmbito individual. Como afirma Kupermann (2019a), a indiferença à dor do outro, ao portar-se como se nada tivesse acontecido, tem os efeitos mais nefastos para quem viveu a violência.

No que se refere à precariedade, em seu reconhecimento e assunção estariam nossas possibilidades de encontros mais honestos, significativos e transformadores, tarefa maior da educação. Segundo Ferenczi (2011a), o movimento de nos reconhecermos em nossas fragilidades, nossos demônios interiores, nossa finitude, nossas imperfeições, descontroles e multiplicidades teríamos condições de estarmos com o outro de forma mais inteira, honesta e não hipócrita. Dessa feita, seríamos mais capazes de lidar com nossos desejos, inclusive com aqueles cuja satisfação poderia impingir danos ao outro. Através desse olhar em que o sujeito e outro ganham existência é que também se autoriza abrir mão da concepção de ser humano como “o centro voluntário do mundo”.

Descolonizar a educação do sentido absoluto, eis a convocação Rufino (2021), rompendo com o imperativo da linguagem da paixão como nos convida Ferenczi (2011d), rasurando, transgredindo, destronando! Reconhecendo a necessária intencionalidade dos processos educativos, no sentido da promoção de laços sociais acolhedores. Soltando as línguas, fazendo-as cantar feito folhas para extrair o remédio e o veneno. E é nesse cruzo que se promove o encontro de Rufino, intelectual de nossos dias, proseando com Ferenczi intelectual de outro século, prosa que sonha, que se “arrebata e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências traçado em afeto, conflito, beleza, jogo, peleja e festa (Rufino, 2021, p. 06).” Assim, o nosso encontro com Ferenczi se dá também em certa cabula, em um caminho de elasticidade, como ele próprio nos provoca ao longo de sua obra, em que nessas terras tupiniquins sua teoria não chegue em “dia duma bruta chuva²”, vestindo os indígenas, mas nos apropriemos dela em “uma manhã de sol” em que possa nadar nu e alegre nas águas frescas. Como afirma Rufino:

Em outras palavras, praticar estripulias no campo do saber confi-gura-se como um exercício crítico que propõe o lançamento de diferentes perspectivas de mundo em uma dinâmica cruzada. Cada intersecção gerada nesses cruzamentos compreende-se como uma fronteira que ressalta a emer-gência de outros caminhos para a invenção e releitura do mundo (2016, p. 59).

Seguimos aqui, promovendo nossa estripulia no campo do saber, fazendo Ferenczi baixar em terreiro decolonial e sonhando que os encontros promovidos possam afrontar o primado epistemológico, ético e político da mortificação, construindo utopia de que com folhas,

² Referência a poema de Oswald de Andrade.

raízes, organismos que vivem e podem vicejar feito agrofloresta, em campo de ternura e alegria, promova-se a sintropia.

No banhado das águas frescas, é necessário libertar o corpo das amarras ortopédicas de um dado discurso racionalizante e médico. Propor vitalização e ética do cuidado em processos formativos é também reabitar a escola com a presença de corpos que possam bailar juntos. Ferenczi (2011b), nos diz: o corpo ultrapassa a própria fisiologia. De que nos serve um corpo proibido de se alegrar? De sentir em suas entranhas as delícias e as dores de ser no mundo e ser com outros? Assim, um dado pensamento médico é insuficiente, na medida em que negligencia fatores psicológicos, desconsiderando como o prazer e o sofrimento psíquicos produzem modificações no funcionamento dos órgãos, bem como no organismo de forma mais ampla. Isso, pois:

A fisiologia concebe o organismo como uma simples máquina para trabalhar, cuja única função é realizar o máximo de trabalho útil com um mínimo consumo de energia, quando o organismo é feito de alegria de viver e esforçar-se, por conseguinte, para obter o máximo de prazer possível para cada órgão e para cada organismo como um todo, ignorando com frequência, quando assim procede, a economia recomendada pelo princípio de utilidade (Ferenczi, 2011b, p. 381).

Ampliando o sentido dançarino para além da relação estabelecida com o corpo, institui-se uma ética em que o princípio da utilidade perde sua força, frente à premência de uma via sensível, fora da qual não se promove educação de fato, mas apenas inculcação e sustentação de relações opressivas. Como fundamentos da ética do cuidado, temos: a empatia, a hospitalidade e, podemos dizer, sobre a saúde dos educadores (cuidar de quem educa). A ética do cuidado foi inicialmente pensada tendo em vista a psicanálise e atuação do psicanalista em contexto clínico, contudo, nos oferece importantes reflexões quando tomamos por questão os processos formativos.

A hospitalidade nos conta da condição de recepção e encontro com o outro, respeitando-o como estrangeiro, alguém que possui sua língua própria, que não pode ser silenciada ou colonizada, se o que se preza é o cuidado. A mesma pode ser ampliada para o contexto da condição humana. Como afirma Kupermann:

Cada um de nós experimenta, no momento da chegada ao mundo como *infans*, o desafio do paradoxo indicado por Derridá: sermos reconhecidos na comunidade humana mesmo antes de falar a língua que estamos destinados a adotar, que legitimaria nossa permanência em determinada cultura. A leitura de *A criança mal acolhida e sua pulsão de morte* nos permite, assim, que somos todos estrangeiros em busca de asilo e hospitalidade (2019a, p. 197).

A empatia nos convoca para além de sentir com, mas sentir dentro, na capacidade de sentir o outro em si. Segundo Kupermann (2019a), a hospitalidade e a empatia são condições para que a linguagem da ternura. O autor destaca a importância da ternura para o caminho expansivo da introjeção, assim como para a constituição “do narcisismo primário e do ego prazer freudiano” (Kupermann, 2019a, p. 102). Conforme Kupermann (2019b) a: “tendência inextinguível do movimento psíquico é promover a “introjeção” responsável pela constituição dos sentidos por meio dos quais o sujeito se reconhece como o criador dos objetos merecedores do seu investimento amoroso” (Kupermann, 2019b, p.187).

Na experiência da linguagem ternura, seria possível o resgate da “exuberância pulsional”, bem como do brincar. Esse movimento possibilita que o sujeito evoque objetos à implicação dos seus desejos. Convoca-se a uma linguagem capaz de convidar e acolher o sentido de singularidade dos sujeitos. Assim, possibilita-se o emprego da palavra evocativa de uma poética criativa de si e do mundo (Kupermann, 2019a). Como afirma:

A empatia guarda uma estreita relação com a “união” entre si e os objetos que caracterizam a introjeção constitutiva da subjetividade. Ela é o índice da insuficiência com que nós nos deparamos cada vez que buscamos definir o sujeito em referência à sua individualidade, aponta cada vez mais para nossa permeabilidade psíquica cada vez que nos disponibilizamos ao exercício de afetação que se superpõe ao transferencial nas análises. Tal como uma música que preenche determinado ambiente passando, no entanto, muitas vezes despercebido, a empatia cria um espaço intermediário, uma ponte que favorece a constituição de um campo de afetação (Kupermann, 2019a, p.114).

Como nos diz Gondar (2012), é fundamental o reconhecimento da própria vulnerabilidade. Chegamos à criança que existe em cada um de nós, nos encontrando com nossa própria criança, abrindo mão de uma posição verticalizada, constitutiva do suposto saber, promovendo o encontro entre os infantes. Pois, como afirma Ferenczi, “a impressão que se tem é a de duas crianças igualmente assustadas que trocam suas experiências, que em consequência de um mesmo destino se compreendem e buscam instintivamente tranquilizar-se” (Ferenczi, 2011c, p. 91).

Nossos processos formativos são compostos por estrangeiros, como todos somos, desejantes de asilo e hospitalidade, um tanto assustados pelas durezas da vida, mas que podem aprender ou reaprender a brincar com outros que somos capazes de sentir dentro de nós, assim como os outros estando disponíveis a nos abrigar dentro de si. Dizemos de nova condição de ordenamento, pautado não na onipotência autoritária, mas na ternura do brincar e do abrigar cuidadosamente outros dentro de si. Trata-se de um ordenamento fluido que tem como primado cuidar do vivo entre tantas vidas.

Portanto, sensibilidade e afetação são constituintes dos processos educativos, pois no silenciamento dos mesmos temos o imperativo da utilidade... a vida não é do estatuto do útil. Teríamos assim, uma escola

mais “crianceira”, em que o processo de conhecer se dá embrenhado da via sensível de ser da forma mais honesta e espontânea possível, na relação com outros. Assim nos diz Rufino em seu sonho de escola:

Ao meu ver, uma das principais características que firmam o caráter de uma lógica dominante, sendo também centrada no adulto, é a perda da brincadeira como estado matricial do ser. Como a existência é parte de uma natureza brincante, ela é conduzida como desvio na medida em que brincar não é coisa para adultos, e ser adulto é a condição a priori desse mundo que não brinca - somente produz, consome, descarta e visa o lucro. Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão da liberdade de ser é um ato de descolonização (Rufino, 2021, p. 56).

A colonização de corpos e existências pelos imperativos do classicismo, racismo e cisheteronormatividade, sustentados por uma sociedade desigual, podem ser encabulados pelo brincar, pela empatia, pela hospitalidade quando as mesmas são assumidas como pilares dos encontros. Obviamente são fundamentos contrários aos grandes sistemas educacionais que têm, na educação, um grande negócio, investindo em tecnicismo, padronização e mortificação das relações que se pautam no utilitarismo. Assim, trata-se de questão ética, mas também essencialmente de questão política; os afetos precisam afrontar a condição vigente com vistas a arrombar a sustentação do mercado educacional.

Da mesma forma, não se promovem mudanças em processos educativos sem atenção à formação de professores, o que também passa por dimensões éticas e políticas. Quando se trata da ética do cuidado em contexto clínico, dizemos da saúde do analista, da possibilidade de

realizar sua análise pessoal e cuidar de si (Kupermann, 2019a). Dizemos o mesmo sobre nossos educadores e educadoras e da importância de serem cuidados não apenas oferecendo formações técnicas, mas espaços de escuta e acolhimento para que possam também soltar suas línguas, encontrarem-se de forma acolhida com suas fragilidades, assim como condições criativas.

Frequentemente as crianças brincam de “escolinha”, construindo combinados sobre quem será professor/a e quem serão estudantes. Nas brincadeiras, entre broncas, conquistas, ensinamentos, muitas vezes, também assistimos autoritarismos, mas o que nos ficam mais nítidos são a importância e o impacto que as experiências escolares têm em nossas vidas. Sem a pretensão de responsabilizar a escola pela promoção de transformações sociais amplas, mas sim, atribuir seu devido valor, nós educadores somos figuras fundamentais nos processos introjetivos de crianças e jovens e, portanto, compomos com eles complexas relações afetivas. Os processos educacionais são tão fundamentais que comparecemos nos momentos mais preciosos e caros à criança, no seu modo de elaborar e se relacionar com o mundo, que é o brincar.

Convidamo-nos, então, à brincadeira, quem nós educadores - quando crianças - gostaríamos de ter como professor? Em que medida, nós educadores, estamos, ou não, com nossos espíritos sequestrados, identificados com nossos agressores? Mas são questões que merecem ser acolhidas em partilha, justamente por isso dizemos de processos de formação de professores também alicerçados na ética do cuidado, o que certamente não agrada às grandes empresas vendedoras de produtos e sistemas educacionais com seus combos tecnicistas. Precisamos afetar a engrenagem... sabotar a maquinaria com as folhas e sementes da floresta que germinarão entre os denteados de ferro.

Educação, cuidado e sintropia: órfãos na partilha da comunidade de destino

Nascer é ser desafiado a aprender os repertórios culturais de um povo em constante movimento em sua época. Para tanto, necessário se faz o desenvolvimento da aprendizagem em meio a coletividades que nem sempre concordam com os acordos tácitos exigidos à vida comunal.

Entre inúmeras técnicas civilizatórias que balizam comportamentos, restringindo interesses na mesma medida que coagem e punem os ameaçadores desejos singulares e/ou coletivos que se apresentam à vida humana, a cultura aos poucos se verte como um paradoxo vigilante que atravessa gerações. Se por um lado sua transmissão conta com a aceitação da renúncia como medida de segurança mútua, por outro, promove o mal-estar como condição *sine qua non* às peripécias do viver juntos.

Nessa plataforma sobrevivem os humanos, ora mitigando suas dores, ora prospectando a cura para os sofrimentos irremediáveis que inevitavelmente a cultura produz. Nesse contexto, a educação é um exercício permanente, continuado e contextualizado erigido sobre a promessa de um modo de vida menos sôfrego que uma geração lega a outra, mas que, não deixa, ela própria, de produzir seus efeitos dolorosos. Portanto, educar deve ser um impiedoso ato amoroso, tendo como horizonte a consciência de seus limites e efeitos, assim como o compromisso ético com o cuidado e com a sustentação de laços sociais não traumatogênicos. Como afirmam Almeida e Naffah Neto:

Uma ação educativa pautada na reflexão, no respeito e na empatia, é o que fundamenta a teoria ferencziana. Ferenczi pensou num modo de libertar o sujeito da repressão e de permitir a elaboração de ideias construídas com base na coletividade. Uma crítica realizada no início dos anos 1900, mas que cabe perfeitamente em nossos dias atuais. A aprendizagem só ocorre de

forma eficaz quando possibilita ao sujeito a expressão e o desenvolvimento de sua verdadeira personalidade. Qualquer imposição de dogmas nos remete a estados repressivos e inibidores da criatividade e da originalidade. Nesse aspecto, pensamos que a educação pode aprender, em muitos sentidos, com as formulações teóricas de Sándor Ferenczi, ao construir uma conduta de ensino respaldada na empatia, na criatividade e na liberdade de expressão dos alunos (2019, p. 274).

Na condição de encontros hospitaleiros e empáticos, em processos educativos que reconheçam seus limites e, inclusive, os efeitos dolorosos de seu passado e presente, podemos congregiar uma dimensão relacional do tempo. Quais seriam nossas heranças doloridas de nossos processos educacionais, quando desencantados e colonizadores? Que desencantos produziram em nós, os quais seguimos perpetuando? Ao nos questionarmos e soltarmos nossas línguas e amarras, o passado pode ser acolhido com sua condição perturbadora do presente, para que aquilo que foi violento possa ser reconhecido e transformado.

Nessa perspectiva, erros do passado são recebidos no presente como contra-exemplo para nossas construções futuras. O presente, ao ser assombrado pelo passado, pode ser reelaborado, atuando para que cessem os apagamentos e reproduções de violências sociais, assim como o passado se transforma, na medida em que transformamos nosso olhar sobre ele. Na empreitada da construção de memória, tem-se um aliado no primado ético na luta contra a violência e os apagamentos sofridos (Souza; Garcez, 2020). Do movimento entrópico da violência atemporal e desmedida, ao fortalecimento da sintropia em um tempo que se organiza para reconhecer dores e transformar horizontes, eis a pretensão de movimento que é, em si, coletivo.

Nas condições contraditórias da relação com a cultura, sua construção e transmissão, empreende-se a energia disruptiva ao caminho entendido como natural da degradação e da morte,

serpenteando “no impossível e roçam as possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade” (Rufino, 2021, p. 06). A vida posta como subversão à decomposição e aniquilamento, convoca os viventes a se encontrarem munidos de escuta hospitaleira e empática. Contrafrente ao caminhar entrópico, a energia intensa e terna do brincar compartilhado, entre seres que se reconhecem em sua orfandade (desprovidos de grandes certezas, mestres e pais), apropriados de um passado que não está pronto e enterrado, mas que vem falante nos dizer de horizontes que merecem ser diferentes, por meio da gira decolonial em que se sustenta a “capacidade de responder com a vida a um sistema de mortandade. Atos guerreiros que honram e comungam das aspirações de liberdade e justiça, e enfraquecem o esquecimento” (Rufino, 2021, p. 06)

A aposta esperançosa se prolonga para o sonhar processos educativos que favoreçam a construção de uma comunidade de destino, condição essencialmente ética. Como afirma Gondar (2012), o conceito de comunidade de destino tem sua origem nas ciências sociais com o intuito de diferenciar-se da ideia de comunidade de origem em que os laços que a sustentam são de sangue. Diferente disso, na comunidade de destino a reunião se dá sem que haja lideranças, certezas, ou caminhos prévios. Nela, a construção coletiva, o compartilhar de um mesmo destino, por meio de relações de co-participação, constitui a vinculação alicerçada na amizade e na confiança.

O conhecimento é o insumo da educação, sem ele nada se faz. O saber requer aquecer ternamente o desejo de conhecer, condição que se arrola na responsabilidade com o que já se sabe, apontando para o que se pretende ainda saber, o que incide sobre tais relações estratégicas sintrópicas. Mas saber implica, sobretudo, em reconhecer a transitoriedade e precariedade do conhecimento, assim como de tudo o

que é vivo, aceitando nossa parca condição de termos melhores perguntas, que nos movem a horizontes, do que respostas. Nesse ordenamento fluido de busca de construção de sentidos para a vida e motivos para se viver, é que podemos nos encorajar a desafiar as degenerescências do individualismo e confiarmos nos encontros e na sua capacidade de promoverem crescimentos mútuos. Se não temos respostas absolutas e certezas, nas quais possamos nos agarrar, o que sustenta o nosso céu e os olhos no horizonte é a perspectiva ética do cuidado, sonhando tecer os fios que enredam nossa comunidade de destino, logo após as dunas de areia.

Referências

- ALMEIDA, A. P.; NAFFAH NETO, A. Psicanálise e educação escolar: ressonâncias de Sándor Ferenczi para uma pedagogia do cuidado. **Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 262-275, 2019.
- ANDRADE, D.; PASINI, F. **A Vida em Sintropia**. Labrador, 2022.
- BARZOTTO, C. E.; SEFFNER, F. Escola Sem Partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, 29(58), p. 150-16, 2020.
- BUTLER, J. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Autêntica Business, 2019.
- CANAVÊZ, F.; VERZTMAN, J. S. Somos capazes de escutar os desmentidos sociais?. **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 8, 2021.
- CUNHA, J. A. R.; SANTOS, O. P.; QUEIROZ, J. R. O. O ensino de Entropia com enfoque na História da Ciência. In: **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - IX ENPEC (2013)**. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7340858/mod_resource/content/1/R1522-1.pdf. Acesso em 24 de fevereiro de 2024.
- FERENCZI, S. Confusão de língua entre os adultos e a criança. In: **Obras Completas - Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 2011d, p. 97-106.

FERENCZI, S. Análise de crianças com adultos. In: **Obras Completas - Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 2011c, p. 79-95.

FERENCZI, S. Efeito vivificante e curativo do “ar fresco” e do “bom ar”. In: **Obras Completas - Psicanálise II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011b, p. 377-382.

FERENCZI, S. Psicanálise e pedagogia. In: **Obras Completas - Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes 2011a, p. 39-44.

GONDAR, J. Ferenczi como pensador político. **Cadernos de psicanálise** (Rio de Janeiro), v. 34, n. 27, p. 193-210, 2012.

KUPERMANN, D. Freud no Oriente Médio: Entre a Vítima e o Agressor. **Revista Cult**. n.302, p.01-05, 2024.

KUPERMANN, D. **Por que Ferenczi?** São Paulo: Editora Zagodoni, 2019a.

KUPERMANN, D. Ferenczi e os objetivos do tratamento psicanalítico: autenticidade, neocatarse, crianceria. **Estilos da clínica**., São Paulo, v. 24, n. 2, p. 182-194, ago. 2019b.

POMBO, M.; BIRMAN, J. Psicanálise, precariedade e identidade na atualidade. **Psicologia em Estudo**, v. 27, 2022.

RUFINO, L. **Vence demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2021.

RUFINO, L. Performances Afro-diaspóricas e Descolonialidade: o saber corporal a partir de Exu e suas encruzilhadas. **Antropolítica-Revista Contemporânea de Antropologia**, n. 40, 2016.

SOUZA, F. F.; GARCEZ, J. P. Trauma colonial e o testemunho do etnocídio Yanomami: uma leitura de marcados de Claudia Andujar. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, n. 17, p. 01-17, 2020.

7

ECOPEDAGOGIA E LEITURA DE MUNDO NA VIDA PLANETÁRIA

Ernesto Jacob Keim

Desafio ao Senso Comum

No debate referente ao que promove meios pelos quais a vida se caracteriza como bem maior, destaca-se a Fenomenologia do Ser Planetário, como uma abordagem metodológica, operativa e epistemológica para tratar das relações humanas no contexto planetário. Este texto traz a ecopedagogia como uma forma pela qual esse tema é tratado como reflexão, frente à complexidade que perpassa o que determina uma vida com dignidade. A Ecopedagogia é parte do sistema educativo, que se refere a como as pessoas conseguem expressar suas percepções referentes ao local planetário no qual vivem, isto é, como as pessoas leem o mundo para compreender suas interações bem como as implicações dela decorrentes.

Essa abordagem debate as interações dos humanos com tudo que está à sua volta e busca a compreensão das consequências decorrentes das ações que permeiam essas interações com o espaço planetário no qual vivem.

A Ecopedagogia é uma abordagem educativa com viés freiriano, cujo foco se volta para estabelecer formas e meios que estimulem a leitura do mundo, para então fazer a leitura do que já está registrado na forma de textos, com conteúdos e posturas que regem diferentes interações.

A Ecopedagogia vai além do que se convencionou nominar como Educação Ambiental, na medida em que a leitura de mundo contempla

a percepção dos integrantes materiais, imateriais e amateriais, conforme sustenta a perspectiva fenomenológica amparada em Schiller e caracterizada na proposição da Fenomenologia do Ser Planetário, que se encontra em fase de enunciação. As interações materiais, imateriais e amateriais constituem, conforme a perspectiva fenomenológica, as relações vitais e planetárias, caracterizando-se como debate que envolve as dimensões ambientais, culturais, sociais, econômicas e políticas, ao considerar complexidade própria dos aspectos objetivos e subjetivos a eles integrados numa perspectiva de infinito e eternidade.

Nesse processo, cabe destaque para a constituição da expressão Ecopedagogia, formada pela interação de duas palavras com significados muito específicos, ou seja, a expressão “eco”, de matriz grega *oikos*, a qual representa a moradia das pessoas e a expressão “pedagogia”, também advinda da cultura grega, segundo a qual o pedagogo era a pessoa que buscava a criança em casa para conduzi-la para a academia. Nesse trajeto, ele assumia o papel de provocador da criança, para que ela se manifestasse sobre o que ocorria à sua volta, além de atuar como um orientador do olhar e da percepção do infante, para tudo que constituía seu entorno. Assim, ao chegar na academia, a criança se defrontaria com textos escritos referentes à leitura de mundo que realizou em sua jornada exploratória, realizada em companhia do pedagogo.

Essa concepção amparada na herança grega própria de nosso contexto civilizatório, de certa forma aponta para a base epistemológica da Ecopedagogia, a qual se caracteriza como um conjunto de saberes que se amparam em posições defendidas por diferentes autores e posturas reconhecidas pela academia, o que dá sustentabilidade à complexidade reflexiva que envolve o tema vida com dignidade, que se constitui, em última análise, no foco prioritário da Ecopedagogia e, por extensão, da educação.

A atitude do pedagogo com o infante reflete a posição freiriana de primeiro ler o mundo para depois ler o que está escrito e sistematizado sobre o mundo. Essa atitude consolida uma posição que contribui no sentido de autonomia e libertação, as quais se amparam na percepção ambiental, com suas múltiplas possibilidades, dando-lhe a oportunidade de compreender como o texto grafado amplia sua percepção do mundo. É como uma compreensão de um texto referente que se alinha com o conjunto de registros reunidos sobre o tema vivido e sentido, que se constrói permanentemente em seu cotidiano.

Essa abordagem de vida como interação planetária, aponta para uma concepção de que a pessoa se identifica com elementos próprios da dinâmica planetária, trazendo a consciência de a vida se caracterizar como um processo permanente de interações com tudo que está a sua volta. Essa consciência é caracterizada como algo que interage e estabelece relações com elementos materiais, imateriais e amateriais, com os quais as pessoas conseguem sentir e perceber, as peculiaridades que apontam a presença de cada agente que compõem, e que percebe e sente, como constituinte da dinâmica vital.

Essa posição pode, de certa forma, romper a visão alienada de o ser humano se caracterizar apenas como quem ocupa um espaço caracterizado como fração planetária. Quando a pessoa se reconhece ocupando o planeta, ela constrói uma percepção de existente, que se manifesta, de certa forma, como ela sendo integrante viva do planeta. Essa condição ontológica o coloca na perspectiva de ser planetário e, como decorrência às interações que promove com tudo que está a sua volta, estimula-o a assumir uma posição de ser aquele que, munido da condição de ser consciente de Ser, amplia essa condição com uma perspectiva de reconhecer-se como tal, e também, por estar em relação com outros, desenvolve uma consciência de representação. Essas três

perspectivas, sustentam-se teoricamente em Milton Santos, com sua construção teórica relevante à condição de pertencimento; em Axel Honneth, com sua construção de reconhecer-se parte integrante das interações vitais próprias da dimensão planetária; e em Henri Lefebvre, com sua posição referente à forma como cada pessoa se representa nas interações ambientais das quais participa.

Essas três posições contribuem para consolidar a reflexão referente à condição da pessoa como ser amparado em uma ontologia, que o caracteriza como ser atuante na dinâmica vital. Para ilustrar essa tríade como agente direto da Ecopedagogia, apresento a seguir três blocos com questões, para que o estimado leitor, reflita como se situa nessa perspectiva ontológica. Assim, como ação de integração desses três autores, temos:

- Como eu me reconheço; Como me sinto pertencente; Como eu me represento
- O que faço para ser reconhecido; O que faço para ser pertencente; O que faço para ser representado;
- Como o outro me reconhece; Como o outro me faz pertencente; Como o outro me representa;

Com esse preâmbulo, a Ecopedagogia tem o propósito de retratar e referenciar a dinâmica da vida no planeta, ao evidenciar as permanentes interações de matriz fenomenológica que implicam envolvimento do humano como ser consciente de suas potencialidades, objetivas e subjetivas, marcadas na reflexão decorrente das questões apontadas logo acima. Essas três abordagens teóricas, contribuem para a conscientização do engajamento das pessoas como agentes integrantes da dinâmica vital planetária. Essa posição, no contexto educacional, coloca a Ecopedagogia numa condição independente do que se convencionou chamar Educação Ambiental.

Com base nessa premissa, a Ecopedagogia é antes um processo decifrador e decodificador de elementos, que podemos nominar como próprios de algo similar a uma linguagem que constitua a dinâmica planetária, a qual possibilita a compreensão e o debate do papel e das formas como a vida se manifesta e se caracteriza no cosmos.

Morfologia e leitura de mundo

A expressão morfologia foi incorporada na ciência por Johann Wolfgang von Goethe, ao observar o desenvolvimento de vegetais para compreender como deveria ser o agente central de tantas mudanças que ele nominou como metamorfoses, pelo fato delas serem definitivas e não voltarem ao estado anterior. A expressão morfologia significa que o pesquisador precisa conhecer em minúcias o que caracteriza a forma do que é investigado e de seus componentes, para compreender como se interrelacionam e interagem, promovendo mudanças nas partes, que se caracterizam como mudanças no todo.

Essa posição caracteriza a Ecopedagogia como algo que se alinha com o conhecimento que é alcançado com a compreensão da complexa dinâmica presente em cada integrante do sistema biosférico. Essa posição a sustenta como elemento inerente aos estudos que sustentam a vida como algo inerente ao planeta.

Essa afirmação implica a consideração de: como aspectos referentes à materialidade com seus elementos objetivos, constituem o que nominamos ambientes; de como aspectos referentes à imaterialidade como a dinâmica ecoreorganizativa e energética permeiam todas as ações infra e extraplanetárias; e como aspectos referentes à amaterialidade como sentimentos, emoções, intuições, cosmovisões, emancipações e culturas podem ser apontadas como

agentes que contribuem para evidenciar a vida planetária com sua complexidade.

Nessa direção, este texto caracteriza a Ecopedagogia como elemento que contribui no debate que envolve pólos contrários, estimulando o surgimento de compreensões decorrentes da interação dos saberes e conhecimentos de cada um e a percepção de cada um, frente ao que o contexto planetário oferece. Assim, a leitura de mundo significa a recepção e decodificação de registros ambientais que serão relacionados entre si com os registros internos de cada um, compreendendo uma percepção fenomenológica abrangente do contexto planetário.

Assim, a Leitura de Mundo se ampara na perspectiva da já citada dinâmica ecorreorganizativa de interações de materialidade, imaterialidade e amaterialidade, cuja interação simbiótica é inerente às relações e interações vitais planetárias. Essa dimensão ecorreorganizativa, aponta que os integrantes dos processos bio-físico-químicos que constituem o planeta, estão permanentemente em processo quase simultâneo de desorganização e reorganização, o que contribui para o equilíbrio homeostático. Essa proposta confronta a posição de auto-organização, pelo fato de ser improvável nessa teia com múltiplos fios circunstantes, haver a possibilidade de predominância de uma das fontes originais sobre os demais, e mais que isso, ao se considerar que nesse processo tão múltiplo e caótico, é muito improvável que um elemento tenha capacidade de por si só, organize-se de forma independente nesse contexto de tanta complexidade.

Assim, com o propósito de desafiar a posição alinhada ao senso comum da Ecopedagogia com a Educação Ambiental, este texto ressalta que a educação é de responsabilidade dos humanos como possibilidade de mediar cuidado e recuperação. Cuidado e recuperação, alinham-se

com a proposta freiriana de Leitura do Mundo como decorrência do processo objetivo e direto da percepção do que ocorre, para buscar nos registros já elaborados, os recursos necessários para desencadear ações consideradas adequadas a cada situação percebida. Cuidado e recuperação como decorrência da percepção direta dos humanos, também implicam numa condição de percepção subjetiva e sensitiva dos humanos, alinhando, mais uma vez, essa temática à interação direta da Ecopedagogia com a fenomenologia, apontando que o ato seguinte a ler o mundo de forma objetiva e direta, pode ser a leitura do que está subsumido na mente de cada observador.

É com o propósito de compreender a complexidade da vida que este texto alinha a Ecopedagogia a algo similar à decodificação da dinâmica ambiental, como se ela pudesse ser conformada a uma estrutura linguística, na qual se tem os elementos que constituem os componentes que lhe dão significados e sentidos, os quais são passíveis de diferentes manifestações, com base em sua natureza estrutural e que também apontam para diferentes relações de poder no conjunto das interações.

Assim, ao apresentarmos a dinâmica da vida planetária, comparando-a com uma linguagem, associamos a expressão “Leitura de Mundo” com interpretação de algo que nominamos de forma arbitrária como Linguagem da Natureza Planetária. Para elucidar o desenvolvimento desse processo de forma assimilável, de acordo com a Morfologia, o primeiro passo está em descrever minuciosamente os integrantes desta linguagem. Como passo seguinte, vem a identificação de como esses elementos interagem entre si, constituindo diferentes sentidos, de acordo com a compreensão que cada um possui dessas interações. E como culminância desse processo de leitura e interpretação, cabe destacar como as relações de poder se manifestam e interagem nessa interação de diferentes elementos, isto é, que

aspectos predominam uns sobre os outros numa dimensão objetiva, químico, física e biológica, e numa dimensão subjetiva, de economia, cultura e poder.

Assim, na perspectiva de compreender o significado dos diferentes componentes ambientais que integram a teia vital, cabe uma sistematização processual de verificação da abrangência econômica, política, social e cultural dentre tantas outras possibilidades, de relação e interação, para se compreender que os elementos constituintes dos espaços planetários, atuam na perspectiva de interações com os demais componentes que dividem espaços planetários próximos.

Essa perspectiva interativa mostra como cada um desses elementos está integrado com múltiplas possibilidades das que promovem a vida, ao manifestar-se com toda a sua plenitude, na constituição do sistema complexo que promove diferentes processos e variações, como as interações que caracterizam a complexidade do que é a vida num contexto de biosfera e biomas, mas cabe ainda debater que as relações e interações, quando contam com a participação e interação humana, podem contar com a interferência das relações de poder que permeiam as proposições humanas. Dessa posição temos a perspectiva Cibernética, por meio da qual, as ações e interações que se manifestam como comunicações e determinações, podem se manifestar tanto como informações, como comandos e controles.

Informação, comando e controle são três atributos que carregam formas de poder que interagem de forma direta na dinâmica ambiental fazendo valer intenções de proposições dos humanos que certamente impactam as relações ambientais, e é nessa perspectiva que esses três atributos, que constituem o que caracteriza a Cibernética, que é elemento estruturante das organizações das ações humanas tanto de produção, como de comunicação, as quais atuam como elementos

fundantes da Ecopedagogia na interpretação a que nos referimos ao propormos uma Linguagem da Natureza Planetária.

A perspectiva cibernética está em se identificar como cada agente planetário constituinte dos ambientes, atua de forma que se caracterize como agente de informação, de comando e de controle. Nesse sentido pedimos ao estimado leitor uma especial licença, para trazer da dinâmica comunicativa dos humanos, para uma comparação com os elementos constituintes da cibernética, aplicados à Linguagem da Natureza Planetária. Assim, temos que os componentes planetários ao interagirem entre si, podem manifestar ou evidenciar aspectos contingenciais de prioridade ou influência, além de considerar que esses componentes possam ter a ação humana como seu agente encaminhador e propulsor, caracterizando na percepção ambiental de como se portassem na forma de agentes integrantes de mensagens, que podem ser identificadas nas leituras que fazemos do mundo.

Nessa direção reflexiva cabe ainda explicitar que a natureza cibernética se manifesta pela forma como os componentes ambientais em suas interações agem e são percebidas e identificadas tanto como informação, quanto como comando e controle. Essa posição que referenda relações de ser, marcada como Cibernética Ambiental se apresenta como uma circunstância altamente relevante no contexto, deste ensaio que aponta três teorias de relação das pessoas consigo e com o que está em sua volta, evidenciando que não se trata de uma posição antropomórfica, mas de reflexão de como os humanos descrevem e explicitam as formas como no planeta, as reações entre seus agentes estruturantes se organizam e interagem entre si.

Com essa breve reflexão na qual apresentamos a ecopedagogia com foco freiriano, ressaltando a perspectiva de leitura do mundo, como se estivesse lidando com uma linguagem específica, que solicita de cada

leitor/intérprete o reconhecimento dos elementos que integram o contexto planetário, que compreende os diversos papéis e funções que cada um exerce na complexidade planetária bem como a relação de poder que tem em seu âmago, fundamentam operativamente essa proposição de leitura de mundo.

Ampliando o leque de posturas e procedimentos que contribuam para dar certa materialidade e esse processo, acrescentamos a dinâmica de mutabilidade manifesta pela expressão ecoreorganizativa, destacada acima, a qual incorpora a complexa e infinita teia de relações que ocorrem em todos os níveis constituintes da dinâmica planetária, desde o microcosmo até o macrocosmo, como expressão que pretende apontar para o infinito e o eterno, em direções opostas, por isso relevante para integrar a leitura de mundo.

Essa posição se sustenta na medida em que esse processo é regido e promovido por incrível tecido de modalidades energéticas, geradoras de impulsos, que desencadeiam contrações e respectivas distensões, as quais se apresentam como processos de atração e repulsão.

Essa dinâmica também tem foco na percepção do que promove as condições de agregação que caracterizam os estados cristalinos, e as dispersões que caracterizam os estados fluidos como vapores, cujas forças que as provocam são conhecidos como de coesão e atração, as quais atuam com diferentes graus de intensidade.

Assim, temos um cenário de transformações e mudanças estruturais, que ocorrem em processos caracterizados como sistemas altamente organizados e calibrados, que mantém uma dinâmica efetiva, repetitiva e simétrica, mas que conseguem manter suas funções em estado de plena função, o que nos traz de volta para a expressão Ecoreorganização. Essa expressão tem uma dinâmica importante para a compreensão da dinâmica ambiental, portanto, importante para a

leitura de mundo, a qual ocorre tanto em uma reação química, física e biológica, quanto em processos sociais, culturais e políticos, podendo ser apontada como indicativa de que os componentes do processo em observação, estão a todo tempo se desorganizando e simultaneamente se reorganizando num processo material e energético frenético e também hipo e hiperdimensionado, sem quebrar os resultados esperados desses sistemas.

Esse processo tão dinâmico nos dá a impressão de que na dimensão cósmica e planetária, tudo é movimento e tudo se mostra sob diferentes processos de contração-atração e distensão-repulsão. Na perspectiva da Ecoreorganização, equilíbrio é algo que decorre do fato de forças contrárias se equivalerem, fazendo com que o elemento em que atuam as forças, permaneça em repouso ou em movimento inalterado. Assim, equilíbrio não é um estado de ausência de forças, mas é um estado no qual o corpo está submetido a diversas forças convergentes e equivalentes.

Por essa abrangência, a Ecoreorganização se mostra como um elemento importante para a compreensão do que é relevante para a realização da leitura do mundo, e a essa dimensão se alinha a sincronicidade e os sistemas rizomáticos.

Na busca pela descrição de mais alguns elementos fundamentais da dinâmica ambiental, para viabilizar a leitura de mundo, como é o propósito central desse estudo, assumimos a palavra morfologia adotada como título desse item, para nos envolvermos com mais algum aspecto relevante, na medida em que reúne elementos descritivos da realidade planetária e múndica, na qual estamos imersos. A morfologia nos estimula a apontar características, que constituem o que nos leva a compreender o que seja sincronicidade, no contexto de identificação dos elementos essenciais, que organizam argumentos que deixam, de

forma objetiva, marcas e sinais que contribuem para uma efetiva e resolutive Leitura de Mundo, como é o propósito da Ecopedagogia.

Assim, na direção de apontar elementos referenciais para a leitura de mundo, com base na perspectiva da morfologia, destacamos a Ecoreorganização como um elemento ligado diretamente à complexidade das interações ambientais; a este se soma o segundo elemento de três, que é a Sincronicidade; e o terceiro que é a perspectiva de Dispersão Rizomática.

A sincronicidade trata a forma como eventos se mostram capazes de promover certo alinhamento, com outros que estão no mesmo espectro de atuação e influência. Esse conceito ganhou popularidade depois que foi desenvolvido por Carl Gustav Jung, para definir acontecimentos que se relacionam não por relação causal, mas terem significado, no que se refere à psique humana e por redundância à dinâmica ambiental, por isso importante para a Leitura de Mundo.

A Sincronicidade é portanto, algo que tem similaridade com a Ecoreorganização, pois ambas estão relacionadas, no âmago de uma dinâmica que se mostra com resultados que, de certa forma, manifestam estados de equilíbrio, mas sua ação se manifesta por meio da interpretação humana do que é percebido, identificado e descrito nos ambientes planetários, e é nesse ponto importante que ela se destaca nesse debate, na medida em que aponta a Leitura de Mundo como algo essencialmente humano como o é a educação.

Dessa forma a Ecoreorganização aponta aspectos materiais em relação com agentes imateriais, que caracterizam o que comumente é estabelecido como ecológico, e a sincronicidade aponta aspectos que a capacidade mental dos humanos consegue alcançar, ao associar e interagir diferentes eventos e circunstâncias, muitas delas provocadas

pela interação humana com os lugares planetárias com as quais interage, caracterizada em grande medida como a sociedade.

Como terceiro referencial importante para fundamentar e instrumentalizar a ação humana de leitura de mundo, apontamos a figura vegetal das raízes rizomáticas, para tratar a complexidade da vida planetária como uma vasta e incrível capacidade de elementos de conexão, constituindo-se, como o que forma, a rede interna própria dos humanos, conhecida como a mente e uma rede externa que se caracteriza como uma fantástica rede de ondas de comunicação. Essa estrutura, a mente, com localização e estrutura desconhecida no contexto dos humanos, representa a região da psique na qual os estímulos chegam, depois de captados pelas modalidades sensoriais, para interagirem com toda sorte de registros existentes no âmago da pessoa. Dessa interação decorrem as sensações, sentimentos, ações motoras e compreensões que oportunizam o que nominamos como memória e inteligência.

Esses três aspectos, Ecoreorganização, Sincronicidade e Sistema Rizomático, de certa forma, ressaltam a proposta de Felix Guattari, quando escreveu o livro *As Três Ecologias* e mostrou que ambiente, sociedade e subjetividade humana, na medida em que se apresentam radicalmente integradas entre si, representam o que pretendemos com estas linhas, ou seja, apontar aspectos, que ofereçam alguma operacionalidade ao que nominamos *Leitura de Mundo*, como algo a ser organizado e aprofundado por uma pedagogia, que se caracterize no cerne dos conhecimentos e posturas que desencadeiam o que caracteriza a *Ecopedagogia*.

A natureza da leitura de mundo

A dinâmica de intersecção nos processos linguísticos e, portanto, comunicativos que se organizam e se representam por atributos metodológicos e conceituais, como os apontados até aqui, foram trazidos para este texto, para identificar, caracterizar e descrever elementos de um sistema linguístico específico, ou seja, a linguagem que constitui e caracteriza a natureza planetária. Esta articulação se ampara na permissão que nos dá a metaforização de categorias capazes de ajudar a dar sentido na identificação de elementos estruturantes de comunicação no que nominamos como Linguagem Planetária.

Ela busca a compreensão de interações ambientais e vitais, por meio da identificação cuidadosa e criteriosa, do que se pode caracterizar como signos, que em relação, representem aspectos específicos que são identificados e interpretados, para viabilizar uma possível leitura representativa do que buscamos como Leitura de Mundo que é a matriz condutora deste texto.

Esses signos ao se apresentarem como elementos estruturantes da Linguagem Planetária, caracterizam-se como signos próprios desse sistema, ao incorporam as variações e especificidades, de cada um e a multiplicidade de sentidos que lhes cabe. Nesse processo cabe destaque para a 'cibernética ambiental' por meio da qual se debate as articulações de poder, que essa modalidade identitária da dinâmica ambiental representa, ou seja, a dimensão política que cada elemento estruturante exerce no contexto em foco. Essa articulação ocorre, de acordo com os sentidos e significados que cada pessoa atribui, ao que observa, resguardando, porém, a possibilidade de que essa leitura de mundo seja algo permanentemente mutante, pois dependerá de como o acervo pessoal de cada um, poderá interpretar as informações coletadas.

Espera-se assim, destacar as potencialidades interativas que se pode alcançar, ao adotarmos esses recursos para a Leitura de Mundo, com a qual se poderá alcançar significados vitais, culturais e históricos, que reúnam os agentes e elementos que são classificados como capazes de dar sentido às formas, como a comunicação se caracteriza como meio que possibilita compreensão das articulações decorrentes da premissa, de que a linguagem se caracteriza como elemento significativo na humanização. (Gutierrez, 1978) Por extensão, essa capacidade de humanização poderá também fundamentar a caracterização da pessoa humanizada como planetarizada e mundializada.

Trazendo essa posição para o debate do que ocorre na dinâmica planetária, tendo como elementos de mediação: a intervenção, a participação e a interação humana, apontamos como a linguagem nessa perspectiva, amplia os significados do que representa cada elemento enunciado e interpretado. Essa ampliação decorre da capacidade das pessoas perceberem, nuances tanto contraditórias quanto convergentes, de movimentos e de dinâmica planetária, bem como da constituição ambiental e local, de onde estejam posicionados e em relação, na superfície da biosfera.

Entende-se ainda, que essa identificação, mostra-se como uma leitura objetiva e material, cabendo a consideração de que a coleta de informações com os elementos indicados, podem alavancar aspectos de cultura, história e também, podem estabelecer subjetividades, como aspectos inerentes e decorrentes, da leitura de mundo.

Com esses recursos e meios, podemos mapear com alguma previsibilidade, o que seja viável perceber, nos espaços em que vivemos e convivemos com outros seres materiais e imateriais, e também outros seres vivos por meio de marcas de identificação de sentidos, estruturas e movimentos.

A essa argumentação, acrescenta-se a Estética como um ponto que é marca própria e referente da Fenomenologia do Ser Planetário, o qual se ampara na construção filosófica de Friedrich Schiller (1990), segundo a qual se tem a possibilidade de viabilizar com os dados coletados, a percepção de sentidos que animarão o afloramento da consciência de sentimentos e sensações, com os quais ele organiza sua concepção de estética (Keim, 2023), a qual, manifesta-se pela sensação que determinada estimulação sensorial impressiona e emociona quem a recebe e a capturou.

Essa concepção possibilita, entre outros aspectos, que se estabeleça e se caracterize o que é belo e sublime; justo e bondoso; e também entre outras possibilidades cujas noções permitam identificar o que pode viabilizar elementos a favor da vida com dignidade, como contraponto à barbárie.

Essa concepção de estética proposta por Schiller, e incorporada pela Fenomenologia do Ser Planetário, caracteriza-se como uma ação de enfrentamento às consequências anti-vida, propostas pela Indústria Cultural, como nos apontou Theodor Adorno. Essa posição denuncia que essa proposta tem como foco a lucratividade econômico-financeira, amparada na alienação e bestialização das pessoas que constituam a sociedade marcada como civilizada, e nessa direção a Leitura de Mundo, pode ser um agente de identificação e denúncia de elementos que a constitui.

Outro ponto que cabe ressaltar, como aspecto a ser ressaltado pela leitura de mundo, é o de que a Indústria Cultural privilegia sobremaneira a competição e a acumulação individual, em lugar da vida como processo marcado por cooperação e parceria. Esse ponto da leitura do mundo contribui para qualificar as ações planetárias, as quais,

quando se apresentam despojadas de adornos, mas são essenciais à vida, apontam para o sublime, conforme Immanuel Kant (Keim, 2023).

A capacidade humana de interagir com o que percebe e identifica como elementos de comunicação ambiental e planetária, que manifesta sentidos como elementos linguísticos ambientais, identificados e percebidos na construção de interpretações planetárias, por meio da Leitura de Mundo, conta ainda com as percepções Ecoreorganizativas, Sincrônicas e Rizomáticas, que lhe ampliam o alcance e a complexidade.

Essa capacidade se ampara na sintonia que é possibilitada com a potencialidade dos humanos de captar informações externas ao seu corpo por meio das modalidades sensoriais, o que estabelece registros que são intercambiados na mente de cada um gerando as sensações e os sentimentos que remetem as pessoas à dimensão de estética Schilleriana e à condição de ser ativo a favor da vida, o que possibilita o que sustenta esse texto, ao mostrar como a Ecopedagogia é um estudo referencial, para viabilizar a leitura de mundo, de forma consciente e crítica, de forma a fazer valer o que promove vida com dignidade e beleza esperançosa.

Para dar continuidade a essa temática, mas caminhando para o processo de interrupção desse texto, como reflexão que não consegue chegar a uma conclusão definitiva, devo apontar ainda para um aspecto que foi tratado de forma muito breve e superficial, mas que é fundamental para a compreensão de mais um elemento que vem a constituir esse acervo de elementos e passos, que juntos, no caminhar, formam os caminhos a serem e que são trilhados e compartilhados.

Estou me referindo ao que significa Conscientização, como contribuição para dotar o humano com elementos fundamentais para desencadear a natureza da Leitura de Mundo a que nos propomos promover no sentido de que favoreça a Vida com Dignidade.

Essa capacidade de percepção de como cada pessoa interage com o mundo, por meio de sua capacidade de Ler o Mundo, e conseguir incorporar diferentes percepções, pode caracterizar o que vem a ser consciência, como elemento humano que promove interação e desencadeia ações com implicações ambientais, culturais e sociais.

Nesse sentido, buscamos o significado de consciência numa perspectiva etimológica, para ilustrar a dinâmica própria dos significados das palavras, que sofrem mudanças conforme os caminhos que se alteram com os caminhar. Assim, consideramos que os significados das palavras, da mesma forma que as diferentes interpretações dos elementos que constituem a Linguagem Planetária, também se modificam, o que faz com que as leituras ambientais sejam sempre sujeitas a alterações.

Assim, as alterações, de abordagem etnográfica, apontam que o conhecimento da origem e da forma como as palavras chegaram até a concepção usual na atualidade, sendo o resultado de diversas e múltiplas metamorfoses, as quais são decorrentes de processos que marcam e estabelecem diferentes formas de ser, conforme a região, à época, a cultura e a dimensão ontológica dos seres humanos envolvidos.

Assim, por exemplo, proponho como elemento de exemplificação de construção de sentido, considerando diferenças de cultura, a palavra emancipação, que em nossa comunicação coloquial tem uma significação que todos consideram suficiente para atender ao que ela se destina, mas se buscarmos a origem dessa expressão, ocorrida no final do século XVIII, no alemão arcaico, emancipação era representada pela expressão *Mündigkeit* a qual aponta que um ser é considerado emancipado, quando alcança um estado considerado como uma maturidade luminosa (*Mündig...keit* = maturidade; Licht luz). *Emancipação também pode ser representada pela palavra *Mündigkeit**

que se diferencia da anterior pela ausência dos tremas, e passa a representar que a maturidade está relacionada com um estágio de verbalização luminosa (*Mundig* = expressão verbal emanada pela boca). No rastro dessa reflexão, trago ainda para se referir a mutabilidade e diversidade de formas para representar emancipação no idioma alemão, a palavra *mündighelligkeit* (*hellig* = luminosa), que significa maturidade luminosa numa concepção de júbilo.

Perceba que a expressão ‘emancipação’ tem no alemão várias formas de representação gráfica, cada qual com uma conotação que se coaduna com diferentes situações. Este exemplo ilustra a posição que defendemos de existir uma linguagem própria da natureza constituinte da dinâmica planetária, que é variada de acordo com quem a interpreta e decodifica. Da forma como foi representada acima, as palavras sofrem mudanças e se modificam de acordo com a sua aplicabilidade, decorrente do que esteja ocorrendo à sua volta. Assim também está sujeita toda Leitura de Mundo que realizamos, por isso ela nunca poderá ser definitiva.

Então para fechar essa posição que aponta a natureza para a leitura do mundo, cabe destacar a inconveniência nesse processo, do predomínio das dualidades, o que denota a necessidade de superar esse movimento pendular pela dinâmica circular ampara na adoção de um terceiro elemento de mediação e interpretação, que amplie a perspectiva de significação do que é observado e identificado no contexto planetário a que se refere a observação em pauta.

Efetivando a leitura de mundo

Como apontam as linhas iniciais deste texto, trago três possibilidades com as quais este artigo vai tratar as formas com que os

humanos se utilizam, para compreender e interpretar as sutilezas e complexidades ambientais, as quais indicam aspectos de interação e convivência ambiental, por nós especificado como espaços planetários, com os quais são estabelecidas interações com tudo que está à sua volta. Essas três possibilidades se apresentam na forma como as pessoas identificam elementos e agentes ambientais, como se fossem signos com os quais as pessoas organizam significados do que percebem e identificam como leitura de mundo.

Essa construção parte da premissa de que a leitura de mundo implica as diferentes interações que venham a estabelecer significados como se fossem palavras da natureza, e como tal, possuem identidade, passando a ser tratadas como alguém e não como algum, conforme defende o teorema que debate a interação entre educação e pesquisa científica, apresentada originalmente na pesquisa doutoral de Ernesto Jacob Keim (Keim, 1996), e ampliada para a forma como se apresenta na atualidade em apresentação no Youtube (Keim, 2024).

Essa posição aponta que um elemento se apresenta como alguém na medida em que se reconhece nele uma abrangência de natureza epistemológica, psicológica, política, transcendente, coletiva, paradigmática e autônoma. Em contrapartida, um elemento integrante do processo em pauta é caracterizado como algum, na medida que é reconhecido apenas como Social, Conceitual, Material e Individual. Essa caracterização dos integrantes dos debates ecopedagógicos, tem essa conotação, pelo fato de nesse estudo se considerar como vivas e como vidas, as interações dos humanos com tudo que constitui o que a cerca no cotidiano de sua existência.

Assim, a ecopedagogia é uma forma de leitura de mundo, que considera os signos que resultam no que tem significado, como

entidades vivas e atuantes como elementos ativos e com significados marcados pela dimensão de ser integrado ao planeta.

A título de fechamento de ciclo e anúncio de nova expansão espiral

Assim, temos a posição de que a convivência humana neste planeta, se caracteriza como interações que mostram intimidade e conhecimento dos elementos de interação. Segundo Paulo Freire essa interação e conhecimento/identificação se dá por meio da leitura dos elementos constituintes do lugar planetário, o que foi nomeado como leitura de mundo.

Partindo dessas premissas, aponto que esse processo, de leitura de mundo, fundamenta a consciência dos humanos como seres que se reconhecem em relação planetária e cósmica. Essa condição se aprimora com o desenvolvimento de cada pessoa identificar os elementos planetários vivos e não vivos, que estejam à sua volta no local planetário onde vive, para dessa forma compreender as características que marcam as relações decorrentes, não apenas como parcerias de dependência, mas como processo de compreensão das incontáveis e complexas possibilidades delas decorrentes.

Essa compreensão é de certa forma uma compreensão da condição de ser existente-ativo-consequente, o que é possibilitado pelo processo que nominamos como Ecopedagogia, segundo o qual essa compreensão é decorrente das leituras e interações subjetivas individuais, as quais estabelecem o que nominamos como esclarecimento consciente, o que promove o que caracteriza a emancipação do sujeito como ser integrado e ativo, na dinâmica planetária.

Sendo a ecopedagogia marcada como agente de interação planetária por meio da leitura de mundo, temos a possibilidade de que

esse ramo se evidencie como status próprio no contexto acadêmico e educacional, marcando que essa matéria transcende o que é nominado como Educação Ambiental ou como um anexo educativo dos estudos de ecologia. A Ecopedagogia tem um perfil acadêmico próprio, e é nesse sentido que esse texto busca argumentos, que não conseguem resolver uma posição fundamental, ou seja, a Ecopedagogia não se caracteriza como uma adjetivação da educação, mas se caracteriza como como um anexo que contribui para fazer da educação, um agente de libertação, autonomia e emancipação.

A Ecopedagogia é então uma abordagem cognitiva, que tem relação com a forma com que as pessoas aprendem a fazer a leitura do que caracteriza os meios e as estruturas com as quais se relaciona no contexto de vida planetária.

Cabe destaque que essa leitura implica na capacidade do humano leitor do mundo, portanto o humano ecopedagógico, se compreender como um ser que se percebe como Ser, que percebe o outro como sendo fundamental para sua identificação como existente, e que se percebe como agente de interação com o todo planetário e cósmico, manifesto pelas dimensões materiais e imateriais e que se percebe possuído de uma dimensão que nominamos de amaterial, por ser totalmente independente de interações materiais, por se situar no âmago da subjetividade, da inconsciência e da interioridade mais profunda de cada humano, e como decorrência na constituição do que Jung nominou como inconsciente coletivo, e que se manifesta como a cultura e como a cosmovisão do grupo social e espacial com o qual cada pessoa interage.

A amaterialidade a que nos referimos se caracteriza como o que, na essência subjetiva de cada pessoa, em situação que vai além da materialidade dos sistemas hormonais e neuronais, mas que se manifesta como a geração e consolidação da capacidade de pensar sentir

e elaborar emoções sentimentos, portanto, uma dimensão emocional/subjetiva.

Referências

BOFF, L. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, L. **Ecologia grito da Terra, grito dos Pobres**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

BOFF, L. **Ética & Eco-Espiritualidade**. Campinas: Verus Editora, 2003.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação**: Crítica à Ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2002

GUTIERREZ, F. **Linguagem Total**: Uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

KEIM, E. J. K. **Educação da Insurreição**. Jundiaí: Pacco Editorial, 2011

KEIM, E. J. K. **Beleza, Estética e Vida**: da estética como sensação e da beleza como vida. São Paulo: BT Acadêmica, 2023.

LEFÈBVRE, H. **La presencia y la ausencia**: contribucion a la teoria de las representaciones México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

MOURA, V. N. **A Pedagogia do Cuidado como Interação Ecopedagógica**. São Paulo: BT Acadêmica, 2023.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHILLER, F. **A Educação Estética do Homem**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

8

ARTE ENQUANTO PRINCÍPIO ARTICULADOR DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: CONCEPÇÃO/IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO MULTI/INTERDISCIPLINAR NA COOPERATIVA DE ENSINO/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Edilson Moreira de Oliveira
Simone Azevedo Buchala
Alexandre de Oliveira Martins
Fábio Renato Borges

Introdução

Trata o presente capítulo da concepção/implantação de um projeto multidisciplinar/interdisciplinar sobre e com educação ambiental, apresentado no Third World Environmental Education Congress/3WEEC, em 2006, na cidade de Turin – Itália. Embora decorridos quase duas dezenas de anos de sua realização e da apresentação dos resultados deste projeto, registramos o ineditismo do texto, citado na “Atti del 3° Congresso mondiale di educazione ambientale (3rd WEEC)”¹, sem a devida publicação.

Em nossa perspectiva, concebemos que a história é cíclica. Observamos fenômenos e eventos que se sucedem, baseando-se em preceitos por vezes rígidos e fechados em sua forma de compreender o mundo. Outras vezes, desencadeiam “modus vivendis” mais abertos, sistemas que buscam uma propensa liberdade.

¹ Third world environmental education congress/3WEEC, 2006, TURIN. Educational paths towards sustainability: Atti del 3° congresso mondiale di educazione ambientale/3° WEEC. Turin: Weec International Environmental Education Network, 2006, p. 286., v. 01. IN: https://weecnetwork.org/wn/wp-content/uploads/2019/12/ATTI-3rd-WEEC_2005_it.pdf

Essas transformações são observadas por ciclos desencadeados por fatos históricos específicos que revelam um pensamento histórico/filosófico, ou uma força política, militarizada ou não, ou reações adversas a regimes instaurados, ou seja, lutas pelo poder, sejam eles econômicos, políticos ou religiosos.

Anteriormente a questão era apenas temporal. As dificuldades de meios de transporte, comunicações e outras tecnologias eram impositivas, duradouras. Atualmente há, segundo a perspectiva pós-moderna, uma crise de paradigmas, pois com o mundo on-line, o que se firmou foi a rapidez de informações e também de ideias e concepções (Lévy, 1999).

Assim, instaura-se o caos sobre a verdade, a realidade, o estabelecido, o cotidiano, as instituições e a linguagem. Nos novos tempos parece que nada pode ser consolidado, gerando um problema para as instituições, no nosso caso a instituição educativa, e para a linguagem, principalmente a artística. Como ser atrativa, chamar a atenção nessa dimensão do “passageiro”?

Em busca de resposta e superação dessa problemática, nos propusemos a refletir sobre a educação por meio da arte, associando o processo constitutivo da aprendizagem ao processo constitutivo da obra: um caminho abstrato e imaterial que nos move em direção aos procedimentos materiais que concretizam a obra ou nossas ações no caminho educacional.

Evidente que há, em nosso intento, a intencionalidade de compreender arte e educação como processo e não produto embutido nesse argumento, razão pela qual elegemos como categoria central de nossa análise a questão do conhecimento, por ser o mesmo a premissa por meio da qual advogamos, (Oliveira e Buchala, 2003), a arte enquanto

princípio articulador da educação ambiental e o caminho pelo qual podemos empreender a relação necessária entre arte e educação.

Em nosso entendimento, os procedimentos artísticos, sua concepção e materialização se dão por meio de um sistema, como o descrito por Hegel (2008), o sistema artístico - composto pela obra de arte subjetiva, obra de arte objetiva e obra de arte política - em constante transformação histórica/temporal.

Também concebemos que essas transformações visam estendê-lo ou expandi-lo de modo a atingir esse constructo contemporâneo sem moldura, sem suporte e sem permanência, descaracterizando as clássicas manifestações artísticas encontradas em museus ou revisadas em grandes momentos de apresentação corpóreo musical, conduzindo a variação de manifestações unidas em uma instalação, por exemplo, que propõe a participação do receptor, ou a arte virtual que se altera conforme as escolhas ou programas dos dispositivos. Essa visão de extensão intencional determina novas construções e procedimentos dentro do sistema artístico, a exemplo do exposto por Buchala (2002), a qual acusa a existência de tal fato em nosso momento histórico.

Assim procedemos, pois, no campo das artes as teorias estéticas se incumbem de observar os procedimentos e materiais utilizados nas obras de manifestações artísticas distintas. O importante é atingir o belo artístico, por meio do estilo de época e pessoal do artista dentro de um sistema artístico escolhido pelo mesmo, partindo, de um esquema geral, pela busca do novo, do desvio dentro de um princípio dinâmico que pretende mimetizar a essência humana, culminando por incorporar as estruturas mais intrínsecas da concepção, da reflexão, do caráter do ser, indo além de uma estruturação meramente epistemológica, adentrando a busca pelo sentido ontológico da configuração do Ser.

Portanto compreendemos que cada obra de arte pode se revelar em seu universo circular e centrípeto, ou seja, por promover um olhar que volta sobre si mesmo para seu pequeno universo procedimental e material, adquire a capacidade de desvelar a obscuridade, o inaudível que compõe a natureza humana, tornando-se um termômetro das atitudes desse ser, possibilitando ao mesmo acesso e o conhecimento da sua essência, superando a dicotomia corpo/espírito, objetivo/ subjetivo, implantada em nossa moderna sociedade ocidental, pois, como argumenta Buchala (2002, p. 36) “o trabalho artístico se situa nesse campo de conversão do conteúdo subjetivo em corpo objetivo”.

Por sua vez, a ciência, uma das promotoras do desenvolvimento concreto e reflexivo da humanidade, tem a capacidade de desvendar esse processo de forma mais objetiva, tornando, assim, importante o papel científico do estudo dos procedimentos artísticos que embasam o pensamento racional e espiritual, em todas as épocas históricas conhecidas, a exemplo do prescrito por Kandinski (1990, p.244), pois:

A arte provoca transformação, porque nega o materialismo puro. O resultado, de tal mudança [transformação que a arte provoca] é o advento da ideia sintética na qual espírito e matéria formam um processo único. Na arte, o espírito é a ponte, a matéria [forma] é a expressão.

Nessa mesma perspectiva, argumenta Zamboni (2001, p.08) ao afirmar o fato de que:

[...] as atividades relacionadas ao conhecimento humano giram em torno de um componente lógico racional e inteligível, de um lado, e de um componente intuitivo e sensível, de outro, sendo assim tanto na produção do conhecimento científico, quanto na do conhecimento artístico.

Assim, levamos em consideração, no que diz respeito às pesquisas que enfocam o processo educativo, a temática ambiental e a relação

homem/natureza, as reflexões de Carvalho et al (1996, p. 83), que nos alerta para a necessidade de recuperarmos:

[...] a importância da dimensão estética da natureza para a realidade humana, que façamos o exercício de nos colocarmos frente ‘a antítese corriqueira entre arte e ciência, que separa as duas em diferentes setores culturais, a fim de que, enquanto setores culturais, possam ser administradas’ (Horkheimer e Adorno, 1989). É importante que as propostas educativas relacionadas com a temática ambiental estejam atentas para a dimensão estética da natureza e da própria ciência, para a ‘Beleza’ no trabalho de desvendar os mistérios do nosso mundo [...] para a necessidade de percebermos no processo de produção científica a sua dimensão estética, a presença de elementos dramáticos, trágicos e cômicos [...] o espaço aberto nestas experiências aos ‘atos criadores do espírito na arte e na ciência’(Bronowski, 1979), sem dúvida alguma, poderá criar brechas para a superação da antítese entre a dimensão racional e a dimensão estética do mundo.

Considerando essas reflexões e conscientes de que a natureza não apresenta capacidade de suporte (Barcelos et al, 2021) suficiente para receber ilimitadamente dejetos, tornando-se, assim, necessário reformular posturas, encaminhamentos e ações, necessitamos realizar o estudo de modelos anteriores, e que ainda nos influenciam, em busca do estabelecimento de rituais cotidianos mais significativos à relação homem-natureza.

Nessa perspectiva, nesse trabalho, pretendemos registrar a dinâmica desenvolvida na concepção/operacionalização de um projeto, no que diz respeito ao envolvimento/participação do coletivo dos professores que nele se envolveram, suas dúvidas, certezas, pré-conceitos e dificuldades em relação à linguagem, à produção do conhecimento científico que fundamenta as questões concernentes à temática ambiental, bem como registrar os limites de propostas de educação ambiental que não levem em conta os limites da lógica formal, a necessidade da lógica dialética, no processo de mediação pedagógica,

bem como o amplo potencial da linguagem artística enquanto potencializadora/articuladora das questões epistemológicas/ontológicas que necessitam serem discutidas na concepção/operacionalização de qualquer projeto de educação ambiental, que se proponha a não ser regido pela racionalidade instrumental.

Arte e educação: dos limites da lógica formal à necessidade da dialética

Conforme descrito por Oliveira (2004), no que diz respeito ao conhecimento e a(s) lógica(s) que estrutura(m) a sua constituição/construção, as posições assumidas por Parmênides de Eléia e por Heráclito de Éfeso, acerca do que seja a realidade, ou seja, em relação ao “Ser”, gera, no decorrer da filosofia grega e até em nossos dias, um esforço gigantesco para a solução deste dilema, pois, se a posição assumida por Heráclito for a correta, “o pensamento deverá ser um fluxo perpétuo e a verdade será a perpétua contradição dos seres em mudança contínua”, porém, se Parmênides tiver razão, “o mundo em que vivemos não terá sentido, não poderá ser conhecido, será uma aparência impensável e viveremos na ilusão” (Chauí, 1995, p.180).

No apogeu de seu desenvolvimento, a filosofia grega recebeu de Platão e de Aristóteles uma grande contribuição às questões levantadas sobre o problema da contradição/mudança e identidade/permanência do “Ser”, anteriormente formulados por Parmênides e Heráclito.

Platão, ao se posicionar sobre esta questão, considera ser razoável a posição de Heráclito, no que diz respeito ao mundo material, no qual a matéria e todos os seres estão sujeitos a constantes mudanças. Porém, observa o filósofo, Heráclito está certo somente no que diz respeito ao mundo de nossas sensações, percepções e opiniões, ou seja, ao que diz respeito ao mundo material, onde o devir e a mudança são permanentes:

Fundamentando-se no ‘mito da caverna’, Platão argumenta que apesar de estar de acordo com Heráclito, esse mundo material em que vivemos é meramente a **aparência**, uma sombra do mundo verdadeiro e real, ou seja, o mundo das **essências** imutáveis, ‘sem contradições nem oposições, sem transformação, onde nenhum ser passa para o seu contraditório’ (Chauí, 1995, p.181 - Grifos da autora).

Platão decide, então, operar com dois mundos distintos, ou seja, o mundo das essências, onde existe a matriz fiel e perfeita de todas as coisas (o mundo das ideias) e o mundo das aparências (mundo material) para justificar sua posição frente a questão da contradição/mudança e identidade/permanência do “Ser”, ou seja, de que o fundamento de toda verdade se encontra no mundo das ideias:

[...] se no mundo sensível [das aparências, mundo material] há vários cavalos diferentes, existe por outro lado, uma única ideia de cavalo. E para os diferentes círculos que percebemos, há uma só ideia de círculo. A pluralidade das coisas e as mudanças são próprias do mundo sensível; cada ideia, ao contrário, é única e imutável, existindo verdadeiramente, e não apenas no sentido ideal, tal como hoje comumente o entendemos. Assim, o mundo suprassensível ou inteligível existe de forma anterior e mais efetiva do que o mundo sensível. É ele o verdadeiro mundo real [...] as coisas sensíveis imitam as ideias que lhe correspondem, do mesmo modo como um pintor imita em seu quadro a natureza [...] [Portanto] Conhecer é assim, lembrar-se das ideias que foram contempladas pela alma, mas esquecidas por causa do apego do corpo às coisas sensíveis (Abrão, 1999, p. 50-51).

Segundo Cortella (2000), a posição assumida por Platão frente ao problema da contradição/mudança e identidade/permanência do “Ser”, pode ser compreendida a partir de suas reflexões sobre a origem do universo (cosmogonia). Retomando alguns antigos mitos e reorganizando-os numa vertente mais filosófica, o filósofo afirma que no início o que existia era o caos (*Cháos*, abismo, fenda, confusão), formado de matéria bruta, posteriormente trabalhada por um deus, uma espécie de demiurgo (*Demiourgós*: artífice, artesão), que introduz-

se no caos, transformando-o em cosmo (*kosmo*, universo, mundo). O autor nos chama atenção para o fato de que esse demiurgo não criou o cosmos, mas tão somente modelou a matéria prima já existente dando-lhe a formatação que conhecemos. Este aspecto da cosmogonia platônica é muito significativo, pois:

Ora, se o demiurgo modelou, é porque já havia modelos, ou seja, os originais nos quais ele se baseou para a execução de sua tarefa; esses originais eram as *eídōs* (ideias, e, no sentido platônico, as **essências** ou as **verdades** de tudo). Assim, as essências, ou verdades são anteriores à existência do nosso mundo, não pertencem a ele, por isso mesmo, não são materiais [...] se as verdades não são materiais, elas não se transformam (não nascem, não se modificam, não perecem), pois só o que é material está submetido ao tempo (medida de movimento, do surgir e do desaparecer); portanto, são **eternas** e **imutáveis** (Cortella, 2000, p.81-82 - Grifos do Autor).

Investigando o pensamento platônico, Chauí (1995) destaca as seguintes indagações oriundas do pensamento deste: como conhecer as essências separando-as das aparências? Como sair da caverna que nos aprisiona no mundo das aparências? A autora nos oferece a seguinte resposta: “Através de um **método** de pensamento e de linguagem chamado dialética” (Chauí, 1995, p.181 - Grifos da Autora). Acerca desta temática Bornheim (1983) afirma que:

[para Platão] deve existir também uma ciência - talvez a mais importante de todas - que se ocupe das relações do todo do real. Essa Ciência existe: é a dialética.

O que faz a dialética? Ela divide por gêneros a realidade, e ensina a ‘não tomar por outra uma forma que é a mesma, nem pela mesma uma forma que é outra’. Ensina, portanto, a adequar a relação certa, o modo de participação adequada, razão pela qual ‘em torno de cada forma há uma multiplicidade de ser e infinita quantidade de não-ser’ [...] Desse modo, o ser não é uma unidade imóvel, fechada em si, à maneira de Parmênides; ao contrário disso, o ser está na relação, o ser só é na relação [...] Entende-se, assim, que o ser não seja nem isto nem aquilo, justamente por constituir sempre um ‘terceiro termo’, e nisto está a razão de ser que possibilita a

participação: o ser não é apenas a mobilidade e a imobilidade, e sim aquilo que estes dois termos apresentam de comum. Deste modo, o ser se impõe como gênero supremo, que permite toda participação. (Bornheim, 1983, p.31-32)

Portanto, podemos, em síntese, enfatizar que os princípios filosóficos descritos por Parmênides e Heráclito tornaram-se o ponto de partida e o sustentáculo de distintas propostas filosóficas explicativas a respeito de como se processa a relação do ser com o pensamento, ou seja, de como se processa constituição/construção do conhecimento e da lógica que o rege, questão essa considerada a pedra angular do processo educativo, plenamente operante em nossos dias. Como nos relata Zamboni (2001, p. 09), ao comparar o processo artístico e a racionalidade lógica, a segunda:

[...] se funda em mecanismos próximos da racionalidade científica, de caráter explicativo, inteligível, distinguível, definível e passível de esquematização. Todas as manifestações artísticas possuem caráter lógico que, embora não exclusivo, constitui-se em evidentes formas de arrançamento e ordenação consciente e racional. O texto literário, por exemplo, muitas vezes traz consigo reflexões de caráter filosófico, ideológico, político que, embora assentados no pensamento lógico, nem por isso impedem que a obra seja de arte. Igualmente, outras linguagens podem ter vertentes lógicas sem que o resultado final deixe de ser arte.

Tais princípios nortearam posteriormente, em matizes distintas, a obra de Platão, Aristóteles, São Tomás de Aquino, Descartes e Kant, os quais se filiaram à proposta parmenídica e, também, Hegel e Marx, que fundamentaram seus princípios filosóficos a partir da perspectiva heraclitiana. Disso observa-se que, a partir do seu surgimento, ainda que não possuísse o avanço e a organização dos dias de hoje, em decorrência das contribuições de Hegel e de Marx, desde os primórdios do seu emprego, a dialética sofreu uma profunda influência, em termos lógicos, desses dois pensadores e, já tinha como objeto de seu ofício,

mesmo que ainda somente intuída, a alcunha de um princípio organizador do pensamento e da linguagem, tendo em vista a busca da verdade, por meio do *logos*

Para Oliveira (1996), a dialética nasceu com a filosofia, como uma tentativa de dar uma resposta racional às questões sobre o sentido do mundo e de nossas vidas, propostas por aqueles que têm necessidade de perguntar por seu Ser, por não possuir seu Ser próprio, de antemão, garantido. Instituiu-se, ainda, como tentativa de tematizar os primeiros princípios enquanto chave de inteligibilidade de toda a realidade e, portanto, o fundamento racional de todo o saber.

Segundo o autor, o homem experimenta seu próprio Ser como um advento, ou seja, como algo diante dele, que deve ser buscado, realizado, pois sua existência se manifesta não simplesmente como um fato, mas como uma tarefa, como uma permanente indagação sobre si mesmo, razão pela qual, nesse sentido, podemos definir o sujeito como um Ser de passagem, um Ser em constante fazer-se, um vir-a-ser, um processo. Portanto, o mesmo trata-se não de uma realidade fixa, definida de uma vez por todas, mas essencialmente de transcendência, pois o ser humano configura-se pelo movimento, característico do processo, no qual o superar-se é o que o constitui como homem, caracterizando o fato fundamental da existência humana, pois:

Ele é movimento, passagem, transcendência, uma vez que nenhuma de suas atividades, seja de conhecimento, seja de ação, é adequada a seu horizonte: toda atividade humana diz respeito a algo singular, o horizonte da vida humana, porém, é totalizante, é a totalidade da realidade em seu sentido. É por isto, por exemplo, que nenhuma pergunta pode satisfazer o desejo do saber humano, pois todo e qualquer saber enquanto singular é sempre superado e por isto transcendido pelo saber implícito da Totalidade em seu sentido. Falar do homem é, portanto, falar da Totalidade e, por esta razão mesma, o homem é aberto a tudo, é, essencialmente, um ser-em-relação (Oliveira, 1996, p. 11).

Por isso, somente podemos pensar num homem real referindo-o a um mundo, a um complexo de coisas, instituições, cultura, isto é, uma realidade transformada e trabalhada pelo sujeito, que num imenso e complexo processo de interação constrói, paulatinamente, o seu próprio Ser. O fato do Ser tornar-se capaz de dizer “Eu” só é possível porque se pode captar, distinguir-se de tudo o mais; o que, por sua vez, só é possível pela captação do todo, sua relação e distinção com o mesmo.

Entender, então, o Ser humano significa compreender suas relações, sua linguagem, captar a estrutura do movimento no qual o sujeito institui a si mesmo, ou seja, compreender a história enquanto a dimensão mais radical e necessária da vida humana, pois a mesma não é tão somente um desenrolar qualquer na cena do mundo, na qual o mesmo se acha simplesmente envolvido, mas o processo de aparecimento do mundo do homem, no qual esse se empenha com opção e responsabilidades carregadas de historicidade.

Assim, o ser humano manifesta-se como a presença da totalidade, porém, não uma totalidade como posse absoluta de si mesma, mas uma totalidade que é horizonte, que é perspectiva, razão pela qual precisa mediar-se, uma vez que ele é exatamente esse processo incessante de totalização e, por isso, um ser sempre histórico, pois nenhuma de suas realizações o torna capaz de esgotar seu horizonte ilimitado. Essa totalidade é inatingível e inexprimível totalmente, em qualquer forma concreta, razão pela qual o homem configura-se por ser, essencialmente uma tarefa interminável, um Ser-intermédio, um Ser de passagem, ou, como no entender de Paulo Freire (1996), um ser que, ao tomar consciência de sua finitude procura, por diferentes mediações, perpetuar-se.

Assim, no que diz respeito à relação do homem, organizado em sociedade, com a natureza, observamos que na trajetória da humanidade

não nos é possível compreender a “natureza”, enquanto uma totalidade, por meio de uma única definição, pois, como nos lembra Carvalho(1991, p.13), a definição ou a conceituação do que seja natureza “depende da percepção que temos dela, de nós próprios, e, portanto, da finalidade que daremos a ela, isto é, depende das formas e objetivos de nossa convivência social”. Portanto as explicações e as definições acerca da natureza jamais se dissociarão das ideias, e dos objetivos de mundo de quem a explique ou a defina. Nesse sentido podemos afirmar que a história da natureza confunde-se com a história dos homens, devido aos mesmos não se relacionarem com ela de forma abstrata e genérica, mas mediados pelas necessidades impostas pelo relacionamento que mantém entre si.

Portanto, ao advogarmos a arte como princípio articulador da educação ambiental, relacionamos arte e educação por meio de uma análise da relação homem/natureza, das suas riquezas e contradições, apresentando um enfoque que enfatiza duas vertentes básicas: a primeira, reconstruindo o olhar comprometido com a tradição, relaciona a ciência e as artes promovendo um espelhamento essencial que localiza e explica a relação homem/natureza e, a segunda, associada à própria sistemática em torno do processo educacional de transformação, constitui-se na observação da construção da linguagem que mediará essa nova abordagem, compondo o discurso da educação ambiental.

Quanto à primeira vertente, aludimos a Kandinski (1990), que diz que cada época tem sua fisionomia própria, porque em todos os domínios espirituais o ontem se transforma em hoje e a arte de hoje, por sua capacidade profética, adivinha o amanhã. O tempo para a arte é sagrado, circular, não contínuo, porque sempre há um eterno retorno, caracterizado por uma nostalgia das origens, em contraposição ao tempo cronológico, rotineiro do cotidiano, considerado pela ciência e pela história.

A obra de arte, então, traz em si uma função estética de construção do belo do estranhamento ou desvio e da eternidade dentro do seu espaço delimitado. A história da arte por sua vez, como uma ciência, pode propor uma discussão dentro de uma linha cronológica, visando analisar conceitos que sustentaram a relação homem/natureza, tornando-se, assim, um promissor princípio articulador por meio do qual podemos estabelecer propostas educativas que levem em conta a educação ambiental.

Na história mais recente, entendemos ser o período do Renascimento como marco para essa questão, uma vez que o mesmo se caracteriza por ser um período de mudanças radicais apresentadas por meio de tratados elaborados pelos grandes nomes desse período. Localizamos para nossa exposição Leonardo Da Vinci e Camões.

Nas obras desses autores, como observam Oliveira e Buchala (2003), o esquema clássico que as caracteriza, determina e é determinado pelo momento histórico e filosófico, característicos do Renascimento, no qual se concebia um valor essencial ao humano e a toda sua produção, uma vez que na percepção dos mesmos, em ambas as obras há aspectos matemáticos configurados que permitem às manifestações um caráter formal científico, tal como podemos encontrar na obra Santa Ana a Virgem e o Menino, de Da Vinci, e nos Sonetos, de Luís de Camões.

Observamos que a realização humana, presente na obra dos mesmos, fazia parte da natureza e por apresentar uma resolução absoluta, fechada, concebia retirar do meio ambiente o que fosse necessário para a realização humana e devolver a esse os dejetos, pois se acreditava em um único grande sistema, cujo centro fosse o homem, portanto garantia-lhe as vontades e o poder, e segundo Soffiati (2002,

p.31), “dando-lhe a falsa convicção de que nenhum laço mais o unia aos outros seres”.

De uma maneira simplificada, diríamos que essa visão se confirmou durante séculos, desviando-se no Romantismo, início do século XIX, cuja premissa básica era egocêntrica, mais subjetiva que a anterior clássica. Nesse, observamos um universo que buscava na idealização e na fuga da realidade as respostas para os problemas que começavam a ficar claros com o meio real onde viviam: cidades em crescimento desorganizado, aumento populacional, estudos comprovados sobre a extensão planetária, descobertas científicas em vários ramos dos quais não se podia conduzir com correção uma reflexão de juízo de valor.

O século XIX presta-se às discussões de um sistema com ritmo mais denso, cujos componentes se encontram em maior quantidade, apontando para uma multiplicação substancial dentro do antigo espaço planetário já todo descoberto e povoado. A literatura, enquanto uma das formas de expressão artísticas da época, mimetizando esse universo, produziu obras de base egocêntrica e por outro lado, na segunda metade do século, surgem obras que pretendiam retratar de forma realista as convicções da época.

Nessa última vertente, autores como Machado de Assis e Eça de Queiroz promoveram uma reflexão embasada pelas novas vitórias da indústria e pelo apego aos bens materiais. Contrariando a linha romântica, o termo Realista, fortemente presente na obra desses autores, vai nos lembrar alguém de espírito prático voltado à realidade, bem distante de uma visão fantasiosa de vida, por meio de uma linguagem simples, objetiva e despida dos volteios do Romantismo.

Assim, arte realista parece ter a função de educar e retratar a sociedade e recebe deste momento histórico a influência do positivismo

e determinismo de Augusto Comte e das ideias evolucionistas de Charles Darwin. Entretanto, esses dois autores realistas citados aqui, criticavam em suas obras o excesso da invasão de tais teorias na sociedade.

Em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, há uma forte crítica, por meio de um pensador ficcional, cuja criação foi a filosofia do “humanitismo”, a qual ironiza as “verdades científicas” apregoadas pelo cientificismo e determinismo da época. Ainda em *Eça de Queiroz*, de *As cidades e as Serras*, o dilema campo/cidade é vivenciado pelo personagem principal. Por meio de sua história, convivemos com as primeiras comodidades da vida moderna, seu uso, a inveja aos olhos alheios e a descoberta da essência *a posteriori* no campo, por meio das coisas simples, muito mais ritualísticas e originais.

Entretanto, essa invasão de elementos novos comprimidos naquela mesma realidade criou um movimento intenso em direção à desconstrução, à fragmentação, dando a impressão da instauração do caos nas artes e na vida cotidiana. Assim, iniciamos o século XX com muitas manifestações bélicas, lutas, guerras, busca de poder sobre um planeta conhecido e sem condição de expansão, a não ser que se buscasse o espaço, o que ocorreu num segundo momento.

Para atender a essas novas perspectivas ocorreu a especialização no campo industrial, científico e dessa especialização deriva uma nova visão de mundo fragmentada e cada vez mais dinâmica para acolher a demanda veloz das descobertas e da própria comunicação. A tradição artística foi se esvaindo, mediante a desestruturação que organiza um novo sistema artístico mais próximo dos pontos primitivos, como na pintura em que a figura se dissolve e sobra o traço, o ponto, a linha, ou na literatura, das estrofes organizadas dentro de processos sintáticos e semânticos, resta a palavra com seus esquemas gráficos e sonoros.

Entretanto a fragmentação ainda busca por meio das muitas partes do mosaico atingir o absoluto: dividir para poder somar seria a premissa.

Pela tradição, a cultura reúne hábitos impostos pelos conceitos de um grupo e só dependem do olhar, da maneira de enxergar as ações, os objetos e os seres. Sob um novo olhar, de ordem artística, o poeta revê os animais, as relações, o ser e coloca-os interagindo, faz sua reflexão de uma forma diferente e no final aponta a reunião de seres que apresentam um certo assemelhamento como cultura. Esse exemplo nos revela possibilidades novas de enxergar as velhas coisas, as velhas relações.

Sabe-se que o homem comanda as suas invenções, mas a natureza tem uma sistemática a ser respeitada, portanto não se pode agir como o homem renascentista, centrado em si mesmo, em função de nosso planeta não se expandir e a natureza não poder mais se dar e reciclar-se sem fim, pois com o advento da revolução industrial instala-se, em proporções preocupantes, um descompasso entre o tempo geológico e o tempo da produção capitalista.

Assim, compreendendo o homem e sua relação com a natureza, refazendo premissas e inter-relacionando os campos de reflexão poderemos recriar hábitos culturais necessários a nossa nova relação com o meio ambiente, a qual passará a considerar as relações intersistemas. O conhecimento global e cultural deve assinalar os novos parâmetros, refletindo, assim, sobre as relações que são fundamentais para a educação ambiental.

Assim, acreditamos que o até então exposto nos mostra uma consideração final a ser assinalada, complementando o referencial teórico já registrado, antes de nos ocuparmos em apresentar ao leitor o projeto multi/interdisciplinar sobre educação ambiental implantado na COOPEN/São José do Rio Preto - Brasil: a educação ambiental tem por tarefa promover o conhecimento humano de forma ampla para

proporcionar uma transformação humana que encaminhará novos hábitos sem ferir culturas, nem credos e mobilizar o homem de tal forma que possa apresentar ações mais sólidas, sem se preocupar com apenas aspectos econômicos e políticos, ou seja, é um modo contínuo sem medos, reclamações, catástrofes, autoritarismo, doutrinação, otimismo exagerados e por fim, nesse discurso deve imperar a paciência, a grande reflexão que elimina soluções imediatistas, sem a percepção do todo.

Nesse sentido, concebemos que os próprios textos literários e o universo artístico, plástico e musical apresentam-se como um princípio articulador do trabalho com a educação ambiental, sem desconsiderarmos os projetos, os conceitos e os experimentos das ciências, tais como a física, química, biologia, ecologia e das ciências sociais, pois as questões tratadas por todas essas áreas de certa forma estão contidas na reflexão artística e literária.

Relatos dos professores envolvidos

A educação, entendida como processo, pretende estabelecer um contato mais profundo entre o aluno e o professor, buscando uma maior integração de atividades e ideias e as manifestações artísticas podem ser o formato ideal para essa integração. A criatividade é muitas vezes esquecida, até menosprezada, esquece-se que no mundo contemporâneo, necessita-se dela para se resolver muitas questões, inclusive de ordem profissional. O educador precisa buscar principalmente esse universo esquecido nela própria desde a sua tenra infância para depois observar os processos que possam ser trabalhados com seus alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte (PCNs - Brasil, 1998) apontam para a importância do desenvolvimento da criatividade e

expressões do aluno, porém, sem esquecer que isso só acontece se houver um estudo da história e uma aprendizagem analítica das obras de arte mundiais, sejam elas de uma ou mais manifestações artísticas.

Para o aluno, então, deve-se formar uma consciência geral do que é arte, de quais os procedimentos necessários para se estruturar uma obra, de como analisá-las, de como se expressar. Assim, o mesmo poderá preparar-se para usar esse conhecimento que se inicia nas séries iniciais de ensino fundamental e às vezes de educação infantil como fonte para trabalhar, exprimir, concatenar outros conhecimentos de outra ordem como o meio ambiente e sua problemática, por exemplo.

A educação deve oferecer uma lógica tão integrada e eficientemente rápida para os nossos tempos que deveria ser comum um projeto escolar como esse em que a arte articule todas as disciplinas em busca de uma reflexão e mobilização mais ampla em torno de um único tema educacional, que dessa forma se integre aos conteúdos do cotidiano escolar. Assim, espera-se que a educação ambiental seja um moto-contínuo, revisitado a partir do momento que foi descoberto nos múltiplos campos do conhecimento por meio da articulação artística.

E por que a articulação artística e não de outra disciplina? Primeiramente, porque entendemos arte e educação como o processo anteriormente exposto. Depois porque a arte lida com dois aspectos, um material, concreto, o aspecto estrutural da obra e outro imaterial, abstrato, espiritual, na perspectiva de Kandinsky (1990), exigindo, assim, de uma proposta educativa que advogue a arte como princípio articulador da educação ambiental um adequado equacionamento entre a lógica formal de cunho aristotélico, a qual fundamenta a produção do conhecimento científico, ou seja, a lógica das formas, com a lógica dialética, preocupação essa almejada no trabalho educativo realizado pelos professores da COOPEN durante a Mostra Cultural do ano de 2005,

doravante registrada no relato de dois professores participante da mesma.

Relato 1

“A paz de que eu preciso”, a princípio, não pareceria estar em consonância com o título de uma mostra cultural cujo tema fosse o meio ambiente. O vocábulo *paz*, sobretudo numa contemporaneidade marcada por violência, poderia fazer remissão a um desejo de busca por serenidade urbana. Evidentemente, os conflitos urbanos não desautorizam a inclusão do tema em disciplinas correlatas à Biologia e cujo cerne de estudo seja o espaço e as transformações dele; teríamos, então e por exemplo, a Geografia ou a História. Ainda assim, para alguns o título não guardaria relações diretas com o tema a ser trabalhado.

Durante muito tempo, o senso comum distanciou as relações existentes entre o meio ambiente e, por exemplo, estratificação social, procurando educar o aluno a partir apenas de um profundo respeito pela natureza. Daí é que poderia advir, portanto, a falsa ideia de que “paz” não estaria necessariamente associada a questões ambientais e sim comportamentais. Então, nesse sentido, de fato, o título da referida mostra cultural estaria um tanto quanto incoerente com o tema escolhido, no caso, o meio ambiente.

Justamente para provocar uma desautomatização na compreensão daquilo que se entende por educação ambiental é que os professores da Cooperativa de Ensino Dr. Zerbini, de São José do Rio Preto, resolveram propor, na organização da mostra, um diferente conceito de “exposição” no que tange às instalações que seriam produzidas e apresentadas pelos alunos. Sem, no entanto, perder o sentido primeiro da reflexão que seria proposta, pensou-se, então, em uma estratégia que inserisse

explicitamente não o meio ambiente, mas sim o ser humano como causa e fim de toda prática preventiva relacionada ao meio ambiente.

Num evento cuja estruturação teórica fosse essa, difícil é imaginar uma mostra científica na qual se visse somente uma série de maquetes e estandes apresentando um conteúdo disciplinar de modo mais didático e mais prático, tendo o aluno apenas o papel de reproduzir aos visitantes o “script” dado previamente pelo professor.

Em outras palavras, e aí sim instalar-se-ia uma incoerência, difícil é imaginar que uma mostra cultural que colocasse o homem no centro das discussões pudesse apresentar apenas miniaturas bem confeccionadas por meio das quais se pudessem ver, por exemplo, o ciclo da água, ou a organização dos planetas no sistema solar, ou as esferas terrestres.

De igual maneira haveria limitação ao tema se somente fossem observadas nas exposições da mostra reproduções do corpo humano, com o intuito de esclarecer conceitos ligados à fisiologia. Enfim, qualquer exposição que não interagisse os alunos consigo e com os visitantes não estaria conforme a ideia pensada inicialmente.

Com essa ideia, então, os professores dividiram a escola em duas seções, de modo a contemplar as três grandes áreas do conhecimento. Numa seção, foram apresentados os trabalhos da área das ciências humanas e na outra os trabalhos das áreas das ciências biológicas e exatas. Ressalte-se que, apesar de a preferência por apresentações interativas, as tradicionais não foram descartadas.

Os professores decidiram subdividir a seção em três, intitulado cada uma dessas subdivisões em: A terra, O homem e A luta, em clara referência ao livro “Os sertões”, de Euclides da Cunha.

Logo na primeira sala de “A terra”, o visitante era convidado a ter seus sentidos despertados. Tal ideia se deu pelo fato de a disposição das

salas da escola formar um longo corredor, permitindo assim ao visitante experiências múltiplas. Então, se ele percorreria uma série de salas que trabalhariam seus sentidos, era preciso iniciar essa sensibilização logo na primeira. Uma vez na sala, cujo fluxo era controlado por um professor, o visitante tinha seus olhos vendados e sua mão era conduzida, por um aluno, ao longo de elementos dispostos sobre uma mesa a meia altura.

Tendo o sentido da visão vedado, o sentido do tato despertado pelo toque nos elementos colocados na mesa (água, pedra, fogo, folha, cascas, terra etc) e pelos pés descalços, o sentido da audição acordado pelas músicas que o tempo todo ecoavam pela sala, o sentido do olfato atento aos odores presentes na sala (essências naturais dos elementos colocados na mesa), e o sentido do paladar despertado pelos alimentos e líquidos oferecidos pelos alunos, o visitante, então passava por uma experiência de sensibilização, reconhecendo por meio de seus próprios sentidos a importância do meio no bem-estar físico e psicológico do indivíduo. Estava pronto, então, para a sala seguinte.

Em “O homem”, os visitantes eram abordados por alunos que, fantasiados de índios, invadiam suas privacidades e questionavam a necessidade de se ter determinados objetos; relógios, celulares e bolsas, por exemplo. A ideia que essa sala pretendia sugerir era a de que, após surgida a Terra, condição básica para a existência, inicia-se, com o surgimento do homem, um longo processo de acumulação de bens que vai gerar sérios problemas para o meio ambiente; o acúmulo de lixo urbano, por exemplo (que foi trabalho em outra sala das ciências biológicas).

Ainda em “O homem”, mas já em outra sala, o visitante podia, então contemplar estátuas vivas (alunos) que, em determinado momento, declamavam poemas e trechos de obras literárias. Essa sala, portanto,

funcionava como contraponto da anterior, em que se questionava a necessidade do acúmulo de bens materiais.

Essencialmente, esta sala pretendia fazer o visitante refletir mais demoradamente sobre os valores que sustentam a existência do homem, ou seja, se o que diferencia fundamentalmente o homem dos outros seres é a capacidade da linguagem, então há que se voltar os olhos para tudo aquilo que trabalha com as diversas linguagens e com os significados surgidos a partir desse trabalho, ou seja, a arte.

Em outras palavras, a sala fazia um convite aos visitantes para que se preocupassem mais com o ser e menos com o parecer. Se houvesse essa preocupação, era essa a sugestão, o respeito ao meio ambiente seria mera consequência.

Na quarta sala, já em “A luta”, o visitante entrava em contato com seus medos, suas recusas, suas frustrações, suas lutas internas e externas para vencer o poder do convencimento imposto pelo consumismo. Ao entrar na sala, toda escura, o visitante ouvia um turbilhão de vozes que anunciavam os mais diversos produtos, desde as vinhetas mais conhecidas até outras criadas pelos alunos.

Em seguida, a sala era iluminada por poucos segundos, mas o suficiente para que o visitante pudesse ver uma série de “minis-outdoors” os quais tinham o intuito de conquistá-los por meio da visão. Alternando entre o apelo visual e o auditivo, a sala fazia com que os visitantes saíssem atordoados, de si e da sala, e questionando sua própria passividade frente a tanta apelação.

Nas duas últimas salas, os visitantes assistiam a pequenos espetáculos interpretados por alunos do ensino fundamental. Na primeira delas, tematizou-se a luta do homem contra uma natureza por si só hostil (a seca nordestina). Na segunda, o tema escolhido foi a luta do homem contra uma hostilização criada por ele mesmo (violência urbana).

Depois de visitar as exposições das áreas das ciências humanas, biológicas e exatas, os visitantes foram, então, convidados a assistir a um espetáculo que ao mesmo tempo encerraria a mostra cultural e inauguraria uma sala de aula diferente, intitulada eco sala, dadas suas características peculiares (integrada ao ambiente, sem paredes, teto em forma de jardim).

A peça escolhida para a apresentação foi “Lavoura arcaica”, um trecho (um longo diálogo) do livro homônimo de Raduan Nassar. O espetáculo teve como tema a tensão entre o discurso do poder e o da submissão que, em determinado momento, explode em revolta.

A partir de uma encenação que privilegiava elementos rústicos e interação com o ambiente, o público pôde assistir, então, a uma discussão de um pai severo contra filhos que, antes submissos, propõem, à mesa, mudanças, revolução, insurreição.

A ideia era convidar todas as pessoas que viram o espetáculo, mas, sobretudo pais, filhos, alunos e professores a pensar em todas as relações humanas nas quais se fazem presentes valores. Aquilo a que se resolveu chamar de educação ambiental não deixa de ser um campo suscetível a transmissão de valores.

O convite feito pela peça (figurativizado numa grandiosa quebra de pratos pelos “filhos”) foi, então, o de que a luta pelo meio ambiente passa antes pela luta contra tudo aquilo que tira a humanidade das pessoas. A paz, então, fica justificada, nesse sentido.

Relato 2

Durante muito tempo o ensino da educação ambiental tem consistido na adoção da reciclagem como solução para todos os problemas relacionados à geração de lixo e conseqüente degradação que

este causa ao meio ambiente. Uma vez que essa ideia é apresentada sem as devidas ressalvas, aqueles que não tem conhecimento a respeito dos processos imaginam que todo e qualquer material pode ser reciclado, o que lhes retira o sentimento de responsabilidade sobre o lixo que produzem.

Mesmo hoje, a grande maioria das instituições de ensino fundamental e médio utilizam-se do discurso de que através da reciclagem do lixo e do plantio de árvores nas escolas e praças públicas garantiremos a sobrevivência das gerações futuras. Não satisfeitos com esta visão limitada e tendenciosa de educação ambiental, os professores das áreas de ciências exatas e biológicas da COOPEN vêm trabalhando para o desenvolvimento de novas práticas que possam contribuir para a formação de alunos mais críticos e capazes de realmente colaborar para o bem-estar do ambiente e da sociedade como um todo.

Dando continuidade aos trabalhos desenvolvidos na escola, registrados por Oliveira e Buchala (2003), que descreveram as palestras e aulas que utilizaram os meios artísticos (clipes musicais, textos literários, pinturas) para situar o homem dentro da natureza, os professores de química e matemática resolveram problematizar a questão da reciclagem (questão esta intensamente divulgada nos meios de comunicação em massa) através de uma excursão à empresa responsável pela coleta e destinação do lixo da cidade de São José do Rio Preto.

Nesta visita, os alunos puderam ter uma noção da quantidade de lixo que é produzida em um dia em uma cidade e verificar qual a porcentagem deste material que é selecionado e separado para a reciclagem. Foi também explicado que nem todo tipo de lixo pode ser reciclado, e que mesmo dentro de um mesmo grupo de materiais (como plástico, por exemplo) alguns tipos são recicláveis e outros não.

Foi explicado que mesmo que o material seja reciclável, é necessário energia para que este possa ser processado e novamente utilizado para produzir novos bens de consumo, e que na maioria das vezes a produção de energia também está relacionada à degradação ambiental.

Os materiais que não são selecionados para a reciclagem são então destinados aos aterros sanitários, onde são enterrados. Desta forma, os alunos puderam concluir que apesar de a reciclagem ser um processo importante para a diminuição da quantidade de lixo, este ainda vem sendo em grande parte depositado em aterros sanitários, o que acaba gerando danos ao meio ambiente.

Esta visita, assim como as palestras anteriormente citadas, promoveram o rompimento das ideias coletivas e restritas que muitos dos alunos ainda tinham e que são preconizadas por leigos e meios de comunicação em massa de que não devemos nos preocupar com a produção do lixo, uma vez que este pode ser, como em um passe de mágica, reciclado e novamente utilizado como matéria-prima para a indústria.

Este rompimento proporcionou a abertura de caminhos para que pudéssemos discutir assuntos relacionados com a educação ambiental, como por exemplo, desenvolvimento sustentável, preservação e uso racional dos recursos naturais.

Dentro deste contexto, nós, professores tentamos destacar o papel das ciências enquanto instrumento não simplesmente de um desenvolvimento sustentável (no sentido de garantir recursos que possam ser explorados economicamente pelas próximas gerações), mas no sentido de um desenvolvimento racional, que garanta o futuro da população sem que seja necessária a extração excessiva de recursos naturais, mas apenas pela otimização no uso dos recursos já explorados

e de fontes de energia limpas que ainda não são exploradas. Destacamos a importância em pensarmos na relação entre vontade e necessidade, levando em conta que, quase sempre, nossas vontades vêm sendo realizadas à custa da degradação do ambiente.

A partir dessas discussões, os alunos se prontificaram a pesquisar formas de energia limpa e maneiras de diminuir o desperdício dos recursos naturais. Porém a grande dificuldade se encontrava na forma de transmitir os conhecimentos obtidos com as discussões e pesquisas, uma vez que foi percebida a necessidade de mobilização para se evitar a destruição dos recursos naturais.

Como fazer com que as informações tão importantes fossem transmitidas de forma tão atraente quanto aquelas apresentadas pelos meios de comunicação para nos instigar ao consumo? Como fazer com que um assunto tão sério fosse trabalhado de uma forma descontraída e ao mesmo tempo informativa?

Sabíamos que para aquele ano o tema para a mostra cultural seria relacionado à educação ambiental, e desta forma verificamos a oportunidade de expressarmos o que havíamos discutido em sala de aula. Porém, não queríamos apresentar uma mera descrição de dados, como ocorre na maioria dos eventos deste tipo.

Então, chegamos à conclusão, após várias discussões, que a melhor forma de transmitir os resultados de nossas discussões seria através da arte; mais especificamente através do teatro, uma vez que esta modalidade além de permitir a expressão das informações e sentimentos dos alunos, ainda permite um trabalho de forma cooperativa, conforme os moldes propostos pela escola.

Assim foram criadas duas frentes de trabalho. A primeira constituiu-se de uma comissão de alunos responsáveis pela elaboração do texto da peça. Esta comissão foi orientada pelo professor de biologia,

que deu sua colaboração através de dados ecológicos e discutindo algumas falas que pudessem gerar ambiguidade para os espectadores que estivessem assistindo ao evento.

Paralelamente ao desenvolvimento do texto teatral, a segunda frente de trabalho era constituída por professores e alunos que se reuniram para projetarem as três salas/cenários onde ocorreu o teatro. Tais salas foram intituladas “*Confronto Gaia X Homem*”, “*Caos*”, “*Possíveis soluções para os problemas ambientais*” e foram construídas nos dias anteriores à Mostra Cultural, tomando-se o cuidado em utilizar sucata e materiais que estavam disponíveis na escola.

Assim, o produto final deste trabalho foi a realização de um teatro durante a Mostra Cultural, do ano de 2005, da COOPEN. Em seu texto, somos capazes de verificar o que realmente os alunos compreenderam e assimilaram das discussões realizadas em sala de aula. Além disso, constatamos os sentimentos de angústia e preocupação com relação ao que vem sendo feito com os recursos que o ambiente nos disponibiliza.

As impressões que os alunos possuem quanto às prioridades que o homem tem para sua vida, são destacadas e tratadas de forma crítica no decorrer da peça. A ideia de que a ciência pode ser empregada de forma a evitar ou aumentar os impactos ambientais segundo a vontade daqueles que a empregam, fica bastante clara.

Com relação ao processo ensino/aprendizagem, nós professores concluímos que os alunos assimilaram a ideia de que a questão ambiental não pode ser tratada de forma simplista, tampouco pode ser imaginada como um assunto que deva ser abordado apenas sob o ponto de vista biológico.

Sendo o homem um ser social e cultural, que vive e se mantém por meio dos recursos que lhe são oferecidos pela natureza, os alunos perceberam que a educação ambiental deve ser tratada como um tema

que envolve diversas áreas do conhecimento. Acreditamos que os alunos perceberam que as ciências apenas criam meios e instrumentos que podem ser utilizados de uma forma ou de outra, segundo as necessidades e vontades de uma estrutura superior chamada sociedade.

O uso da arte (no caso o teatro) como meio para se trabalhar um assunto tão importante quanto a educação ambiental se mostrou eficiente. A convivência e a transmissão de experiências e conhecimentos entre professores e alunos se mostrou maior durante a elaboração dos textos e montagens dos cenários, do que durante qualquer aula expositiva.

Além disso, percebemos que não só os conhecimentos a respeito de uma determinada matéria foram adquiridos. Durante o trabalho percebemos o desenvolvimento de atributos individuais, como o respeito às diferentes formas de pensar e a capacidade em trabalhar em grupo, entre outros; que além de importantes para o ensino, são indispensáveis para o convívio social.

Considerações Finais

Diante do exposto, entendemos que o projeto educacional de uma escola deve considerar, de forma multidisciplinar, esse amplo contexto que se processa na recepção e apropriação que cada aluno faz da realidade, quando e quanto ele estiver preparado para tal. Assim, o Projeto Político Pedagógico, discutido em âmbito geral pela escola, desde as séries iniciais até o ensino médio, deve apresentar conceitos e procedimentos distintos em etapas e disciplinas diferentes, mas que considere a reflexão e a ação no que diz respeito às questões de ordem ambiental, seja promovendo conhecimento epistemológico sobre o

funcionamento e conservação, seja trabalhando conceitos sociológicos, culturais, ou partindo para pequenas ações no meio.

Nessa perspectiva, observamos que, em nosso trabalho educativo, devemos levar em consideração o fato de que o campo da produção disciplinar do conhecimento, pelas ciências, é demarcado por uma estruturação e organização erigida a partir da lógica formal aristotélica, que dá sustentação às pesquisas que constituem o arsenal do conhecimento científico.

Porém, o trabalho educativo exige de quem o realiza um sólido domínio do conteúdo específico a ser objeto de ensino, além de uma adequada formação que contribua para que o neófito desse processo, ao ministrar uma aula, compreenda os limites da lógica formal aristotélica, enquanto um instrumental destinado a uma abordagem disciplinar do conhecimento, e suas limitações frente às situações onde tal abordagem - a exemplo da temática ambiental e da educação ambiental, que exigem um enfoque dos aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos e, não somente um reducionismo biológico a partir de uma análise ecológica dessa questão -, se torna inoperante, exigindo, assim, o emprego da lógica dialética para o trato das questões de cunho interdisciplinar.

Referências

ABRÃO, B. S. **História da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

BARCELOS, T. S. et al. Divergências da escola econômica ecológica em relação aos modelos econômicos tradicionais: da ecologia à economia. **Revista Capital Científico**, v. 19, n.1., p. 38-53, Jan/Mar 2021.

BORNHEIM, G. **Dialética**: teoria, práxis. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

BUCHALA, S. A. **A extensão por intenção no universo sistêmico poético e musical.**

Dissertação (Mestrado em Letras: Teoria da Literatura) UNESP/São José do Rio Preto, 2002.

BUCHALA, S. A. ; OLIVEIRA, E. M de The System and Language of Environmental Education: An Analysis Proposal: **Discursos - Global Trends on Environmental Education**; nº especial, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, p. 141-154, 2004.

CARVALHO, I. **Territorialidade em luta**: uma análise dos discursos ecológicos. São Paulo: Instituto Florestal, v. 9, p. 141-154, 1991.

CARVALHO, L. M. et al. Conceitos, valores e participação política. In: TRABJER, R. & MANZOCHI, L. H. **Avaliando a Educação Ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo, Editora Gaia, 1996.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Brasília: Editora UNB, 2008.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte**. São Paulo, Editora Martins Fontes, 1990.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, E. M; BUCHALA, S. A. A arte como princípio articulador da educação ambiental. **Seminário Internacional de Educação**. 2003, São Paulo: UNINOVE, 1 CD: ISBN: 85-89852-03-2.

OLIVEIRA, E. M de **A temática ambiental no trabalho educativo de uma professora iniciante**: um estudo de caso. Tese (Doutorado-Educação Escolar) FCLAr/UNESP/Araraquara, 2004.

OLIVEIRA, M. A. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ORLANDI, E. P. O discurso da educação Ambiental. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. (orgs.) **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo, Gaia, 1996, p.37-58.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LAYRARGUES, P. P. & Castro, R. S. **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. (orgs.). São Paulo, Cortez Editora, 2002, p. 23-68.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em Arte**: um paralelo entre Arte e Ciência. Campinas: Autores Associados, 2001.

9

PALAVRAS E IMAGENS EM PERSPECTIVA: A ABORDAGEM DO NEGRO NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA

*Lucas Cesar Munhoz
Humberto Perinelli Neto*

Introdução

É de significância ímpar o negro na História do Brasil, na medida em que imprimiu sua influência em todas as esferas: social, cultural, econômica e política. Ao tratar da formação do Brasil, cumpriu à Darcy Ribeiro ressaltar:

O negro teve uma importância crucial, tanto por sua presença como massa trabalhadora que produziu quase tudo que aqui se fez, como por sua introdução sorrateira, mas tenaz e continuada, que remarcou a amálgama social e cultural brasileira com suas cores mais forte (1995, p. 103).

O mesmo Darcy Ribeiro (1995) calcula que cerca de 12 milhões de africanos foram empregados na produção material da colônia que era formada. Entende-se, assim, que o trabalho do negro foi majoritariamente responsável pela formação econômica, bem como pela estruturação étnico-cultural e social do Brasil.

Tal processo, entretanto, foi marcada por violência e determinada estrutura de relações de poder por quase 400 anos de escravidão e, mesmo após sua suposta abolição, o negro sofreu e ainda sofre fortemente com o preconceito e a discriminação raciais (Nascimento, 2016; Martins, 2023; Theodoro et al, 2008; Almeida, 2019; Carneiro, 2011).

As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e

Cultura Afro-brasileira e Africana, foram promulgadas no sentido de lidar com esse legado histórico (Brasil, 2003; 2004; 2008). A primeira institui nas escolas do Fundamental e Médio, públicas e particulares, o estudo de Histórias e Culturas Africanas e Afrobrasileiras, bem como destaca que os conteúdos deverão envolver todo o currículo escolar e que o dia 20 de novembro será destinado ao Dia da Consciência Negra. A lei 11.645/2008 reafirma a importância da abordagem das Histórias e Culturas Africanas e Afrobrasileiras, mas adiciona o estudo dos povos indígenas brasileiros, assim como dos quilombolas.

A respeito das Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras é preciso recuperar um conjunto de lutas. Numa longa duração, pode-se identificá-lo nas várias ações realizadas pelos escravizados, caso de revoltas, assassinatos, fugas, formação de mocambos e quilombos, redes de solidariedade por crenças religiosas e movimentos abolicionistas. A contar da Abolição da escravização e a instauração da República, o que se assistiu foi a organização de iniciativas diversas, como a publicação de jornais denunciando a situação do negro na sociedade brasileira, a fundação de instituições sociais, culturais e recreativas próprias, as manifestações culturais e artísticas (samba, carnaval, bailes blacks, por exemplo), além do Movimento Negro Unificado.

Uma das formas mais significativas de enfrentar a discriminação e o preconceito vividos pelo negro no Brasil passa pela organização de propostas de ensino de História, capazes, justamente, de suscitar o reconhecimento do papel do negro na formação do povo brasileiro. Espaços formais de educação como escolas, faculdades e universidades devem disponibilizar esse tipo de conhecimento, como sugerem documentos educativos (Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008).

Para tanto, uma das primeiras tarefas a cumprir envolve a análise crítica das propostas pedagógicas, materiais didáticos e práticas de

ensino existentes sobre o papel do negro na História do Brasil existentes nos espaços formais de educação (Flores, 2006; Gebran, Luvizotto, Ponciano, 2010). Os limites da abordagem sobre o tema explicam, em certa medida, os limites no avanço da lei 10.639/20003, após vinte anos de sua promulgação (Oliva, Conceição, 2023).

Pensando nisso é que propomos, nesta pesquisa, compreender a representação do negro contida no material didático oficial adotado na rede estadual de ensino de São Paulo, mais especificamente no 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, entre 2011 e 2020.

Tal projeto recebeu o nome de “São Paulo Faz Escola” e foi implantado durante a gestão do governador José Serra (Ciampi, Godoy, Almeida Neto, Silva, 2009; Almeida Neto, Ciampi, 2015). Maria Helena Guimarães de Castro respondia pela Secretaria da Educação do Estado, enquanto Maria Inês Fini coordenava a produção de material didático. Contudo, o “São Paulo Faz Escola” se consolidou a partir da gestão do governador Geraldo Alckmin, em 2011, quando o material didático foi alvo de maior volume de impressão.

A Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo atinge 3,5 milhões de alunos, segundo informações obtidas na página na internet da própria Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹. Trata-se, portanto, de espaço social amplo e significativo, em que vários processos formativos são vivenciados, inclusive, sobre a representação do negro no Brasil. Nesse sentido, cabe considerar o que afirmam Rossato e Gesser:

Vygotsky saliente que a linguagem não é somente instrumento de comunicação, mas também um instrumento que tem dado configuração à evolução cultural dos povos. Dessa forma, as crianças aprendem e internalizam o que se veicula no contexto em que vivem e, no caso específico

¹ <https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/>

da discriminação, obviamente elas aprendem a internalizar as representações (2001, p. 17).

A pesquisa é qualitativa, pois a partir da descrição foi aprofundada a interpretação do material analisado, segundo a preocupação com sentidos e significados socialmente partilhados (Bortoni-Ricardo, 2008; Gamboa, 1997). O aporte teórico da pesquisa envolveu, especialmente, a perspectiva do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), o que significou promover uma leitura lenta e profunda da fonte pesquisada, optando, para isso, de um recorte mais particular do material.

É importante destacar que a análise da situação de aprendizagem que compõem o Caderno do Aluno (São Paulo, 2014a) foi feita em paralelo ao acompanhamento das orientações do Caderno do Professor (São Paulo, 2014b), buscando, assim, indicar com maior precisão a intencionalidade do material, seja no uso das imagens, dos textos ou nas abordagens contidas no currículo.

A proposta ora apresentada toma o material didático naquilo que ele expressa de conhecimento prescrito (Gimeno Sacristán, 1998). Isso não significa deixar de reconhecer as possíveis apropriações que possam ter sido feitas dele, em salas de aulas, por parte de professores e de alunos (Galzerani, et al, 2013). Tratou-se, apenas, de providenciar análise do material segundo ênfase num aspecto dele.

Análise

A situação de aprendizagem 5, intitulada “Quilombo: um símbolo de resistência”, com início na página 38 do Caderno do Aluno do 7º ano (volume 2), tem como objetivo o desenvolvimento das habilidades (listadas no QUADRO 1).

**QUADRO 1: HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
A PARTIR DA SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5**

1	Identificar as principais características das formas de trabalho introduzidas na América pelos europeus;
2	Estabelecer relações entre as instituições político-econômicas europeias e a sociedade colonial brasileira;
3	Identificar processos históricos relativos às atividades econômicas, responsáveis pela formação e ocupação territorial;
4	Identificar os principais objetivos e características do processo de expansão e conquista desenvolvido pelos europeus a partir dos séculos XV-XVI.

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 36.

Para tanto, orienta-se o trabalho a partir dos conteúdos e temas como: “quilombos”, “resistência africana”, “escravidão”, “engenhos coloniais”, “bandeirantes” e “Zumbi dos Palmares”.

A SA 5 apresenta inicialmente uma sondagem, descrita como sensibilização. O verbo empregado no imperativo (“inicie”) ordena o ponto de partida pelo qual o professor deve introduzir o conteúdo. No Caderno do Aluno isso se reflete numa primeira atividade, onde é orientado a pesquisar em um dicionário² o significado da palavra “resistência” e, logo depois, registrar de maneira escrita sua resposta.

Ainda no momento de sensibilização e sondagem, afirma-se na segunda questão desta atividade que os africanos nunca deixaram de “lutar pela liberdade e de resistir” (2014, p. 38) e, de maneira imperativa, utiliza-se o verbo “pesquise” em livro didático, livros de apoio e enciclopédias sobre as diferentes condições de vida que eram impostas e como resistiam, devendo o resultado da pesquisa também ser registrado.

² Consta no material orientação para que o aluno anote informações referentes ao dicionário, como o nome do material, o autor, a editora, o local e o ano da edição.

É importante dizer que a sondagem e a sensibilização se iniciam a partir da ideia de que o aluno deve, com base na vivência de suposta autonomia e pesquisa, formular o conceito de resistência, relacionando-o com as condições impostas aos africanos escravizados no Brasil. Para tanto, deverá o aluno promover leitura de textos, seja em dicionário, em livros ou outros canais de pesquisa, cabendo ao professor a mediação desse momento.

Orienta-se ainda o professor de História a “mostrar” aos alunos as diversas formas de resistência ocorridas na mineração ou nos engenhos. A leitura desse material permite reconhecer por resistência: revoltas, sabotagens (caso de quebras de ferramentas utilizadas nos diversos espaços de exploração) e fugas. Contudo, a ênfase na resistência parece dizer mais sobre a estrutura de dominação do que sobre os escravizados como sujeitos conscientes e, por conta disso, capazes de resistir à estrutura em questão. (Chalhoub, 2011; Mattos, 2008).

Também é oferecido nesta parte da aprendizagem, para o professor e não para o aluno, um texto cujo título é “Tráfico Negro e escravidão no Brasil”. Não consta no texto autoria, o que nos leva a presumir que tenha sido feito pela equipe que elaborou o Caderno do Professor. Esse texto é tratado como sendo uma espécie de apoio ao professor, para auxiliá-lo no desenvolvimento da “SA5”, especificamente, para desenvolvimento da etapa de sensibilização.

Consta no primeiro parágrafo do texto em questão uma introdução do percurso português no processo de conquista, iniciado no século XV, desde Ceuta até a costa africana:

Nesse movimento, com base no trabalho compulsório de origem africana, colonizaram as ilhas do Atlântico Sul e começaram a plantar em engenhos de cana-de-açúcar e a produzir o precioso adoçante. Os portugueses

aproveitaram-se dessa rede escravista para obter mão de obra para as novas empresas agrícolas no Atlântico Sul. Apesar de a escravidão ter uma existência milenar na África, o comércio português, bem como o de outros países europeus, teve um impacto muito grande nas sociedades africanas (São Paulo, 2014b, p. 37).

Neste parágrafo, o português é colocado como conquistador em um momento de expansão e responsável pela produção do “precioso açúcar”. A expressão “precioso açúcar,” implicitamente, além de introduzir a ideia de que o açúcar era importante para a época, também potencializa o papel do português. Além disso, a palavra “precioso” auxilia na justificativa de colonização do Brasil, por conseguinte, no emprego de mão-de-obra escravizada (indígena e africana).

O texto continua a se desenrolar a partir da produção canavieira e passa a tratar do tema “descobrimento do Brasil, dado em 1500”. Nessa passagem, consta que somente a partir de 1530 houve a introdução de fazendas de cana-de-açúcar, com utilização do trabalho dos indígenas. Faz breve relação entre as dificuldades enfrentadas ao escravizar indígenas e a maior facilidade de escravizar os africanos, apresentando as características envolvendo a resistência dos dois povos. Conclui com a consideração de que o africano era mais lucrativo “como mercadoria e como trabalhador” (São Paulo, 2014b, p. 37).

Prosseguindo, o texto apresenta timidamente a questão das resistências e dos quilombos, destacando apenas o quilombo de Palmares. Consta como definição de quilombo: “uma espécie de Estado independente, que desafiava a ordem colonial” (São Paulo, 2014b, p.38), entretanto, o quilombo significava mais do que isso, sendo um espaço de muitos tipos de resistências e não apenas um destino de fugitivos, além de ser responsável por configurações sócio-culturais diferenciadas e próprias, cujo entendimento exige questionamento do

próprio sentido atribuído à palavra quilombo, ao longo do tempo (Arruti, 2008; Firbani, 2005).

Num texto que pretende sensibilizar os alunos sobre resistência dos escravizados, destaca-se ainda o papel do bandeirante na busca do ouro e como a descoberta de minas alterou a forma de escravidão na colônia:

A mineração, à diferença da cana-de-açúcar, era uma atividade urbana, ainda mais dura e arriscada. E também aí os africanos constituíram a mão de obra dominante, sempre adotando, como uma das práticas de resistência, a fuga e a organização dos quilombos (São Paulo, 2014b, p. 38).

No último parágrafo deste texto é possível identificar a ideia de que o fim da escravidão se deu por conta do combate inglês contra a escravidão e o tráfico negreiro. Mesmo que exista, anteriormente, uma pequena referência a relação existente entre a ação inglesa e os desdobramentos do capitalismo, caracteriza-se a abordagem do texto por ser limitada. A Intensificação do peso dessa abordagem retira dos escravizados a atuação que promoveram pela liberdade, bem como apaga a luta que se deu em torno da vivência desse processo, no seio da sociedade brasileira de fins do século XIX (Albuquerque, 2018; Alonso, 2018; Mattos, 2010).

Para uma análise estatística do texto, de forma a evoluir para análise interpretativa, providenciou-se mensuração de palavras que constituem o campo semântico do tema “tráfico negreiro e escravidão no Brasil” (QUADRO 2).

**QUADRO 2: PALAVRAS E EXPRESSÕES QUE COMPÕEM
O TEXTO “TRÁFICO NEGREIRO E ESCRAVISMO NO BRASIL”**

Palavras/Expressões	Quantidade
Africano-Africana	11
Escravo-Escrava	7
Tráfico negreiro	6
Escravizado-Escravizada	5
Quilombo	3
Escravidão	2
Escravismo	2
Escravista	2
Resistência	2
Fuga	2
África	2

Fonte: São Paulo, 2014b, p. 37-38.

Percebe-se que palavras ou expressões como “africano” e “africana” (11 vezes), “escravo” e “escrava” (7 vezes) e “tráfico negreiro” (6 vezes) foram as que mais apareceram ao longo do texto, na maioria das vezes relacionadas entre si ou, então, quase sempre em alusão ao domínio português e o controle exercido por ele sobre povos africanos. Tal abordagem parece revelar ponto de vista eurocêntrico e, por conta disso, responsável por tratar a escravização africana como parte da História Moderna ocidental, estando ausente tratamento do tema escravidão segundo a perspectiva da História Africana (Oliva, 2003; Ferreira, 2021).

Além disso, o uso em menor quantidade de palavras como “escravizado” ou “escravizada” (5 vezes), em detrimento do maior uso de palavras como “escravo” ou “escrava” (o emprego dessas palavras, na verdade, já merecem reparo), denota uma clara visão eurocêntrica e tradicional da História como disciplina escolar, colocando o negro na

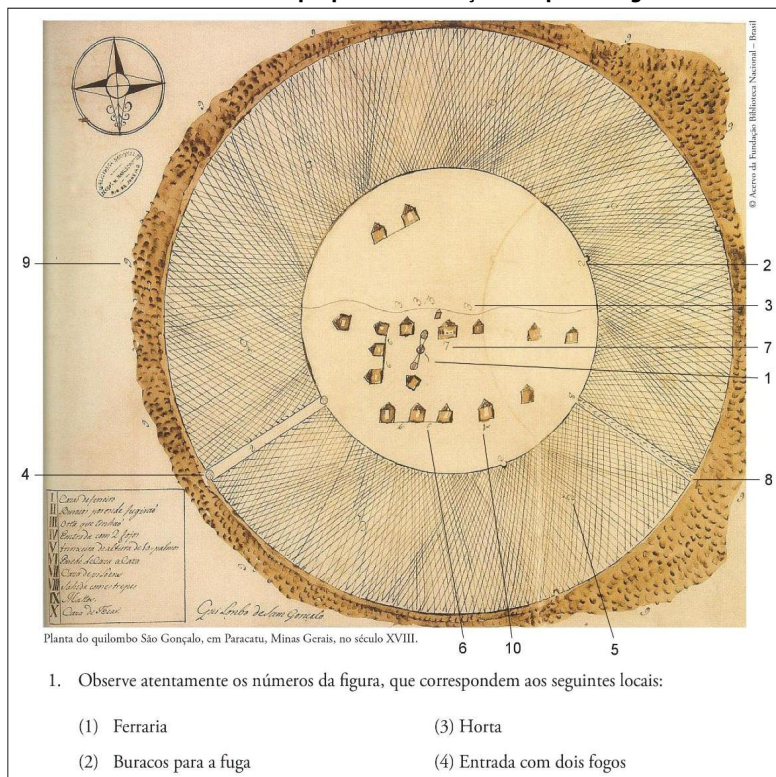
condição naturalizada de escravo e não como pessoa em que tal condição foi imposta por violência (Harkot-De-La-Taille; Santos, 2012).

O texto não cumpre com o objetivo de sensibilizar, uma vez que apenas promove a retomada histórica tradicional do escravismo no Brasil. O conceito de resistência quase não aparece ou aparece associado apenas aos quilombos e às fugas. Exemplo disso é quantidade de vezes que as palavras “quilombo”, “resistência” e “fuga” aparecem juntas: sete vezes, sendo que a quantidade geral de palavras ou expressões contabilizadas foi a de quarenta e quatro, ou seja, é inferior a 16%.

Da mensuração das palavras em questão, extraem-se algumas reflexões. Tem-se uma proporção de uma palavra que trata de resistência para sete que aludem ao escravismo. Como as palavras que fazem referência à resistência estão dispersas ao longo do texto, elas perdem força no contexto geral da abordagem do tema “Tráfico Negreiro e escravismo no Brasil”. Em menor quantidade e pulverizadas ao longo do texto, a ideia de resistência é uma alusão menor em relação ao domínio exercido sobre os africanos, algo que sus-cita desvalorização.

Após a sensibilização, parte-se para a elaboração e montagem de maquete de um quilombo (FIGURA 1).

FIGURA 1: Atividade proposta na Situação de Aprendizagem 5



Fonte: São Paulo, 2014a, p. 39.

O Caderno do aluno apresenta inicialmente o conceito de maquete e orienta para que os alunos construam, eles próprios, uma maquete capaz de representar o quilombo. Novamente a orientação aparece associada ao imperativo, mediante o emprego da palavra “pesquise”, destacando os quilombos “Palmares” e “Ambrósio”, espaços cujo destaque pode limitar o entendimento do conceito de quilombo, a quantidade deles no Brasil e a diferença existente entre eles (Reis, Gomes, 1996; Gomes, 2015). A título de reflexão, cabe ponderar que o Censo 2022 identificou 1.327.802 pessoas quilombolas em 24 Estados e no Distrito Federal do Brasil (IBGE, 2023).

Consta ainda na orientação a sugestão de emprego de certos materiais na construção das maquetes, a maioria deles simples. Nisso reside um potencial problema. Se não houver uma contextualização dos materiais e da tecnologia empregados no período, essa estratégia de ensino e aprendizagem pode fazer com que o quilombo seja visto como sendo um espaço material e socialmente pouco complexo:

Mostre aos alunos a importância da pesquisa para a montagem da maquete e quais materiais podem ser usados na construção das aldeias que formavam os quilombos. Por exemplo: palha seca, palitos, folhas de papel de seda verde para a montagem da horta, das árvores e das palmeiras. No caso específico de Palmares, galhos e folhas secos para a trincheira e paredes das casas; pedras de diferentes tamanhos para a construção das áreas de proteção, como montes, colinas, serras, rochedos; plástico azul para o leito do rio; barbante para montagem do tear. Assim será possível reconstituir, de maneira mais próxima da realidade, as características e as partes do quilombo (São Paulo, 2014a, p. 39).

O fato de orientar para o uso de materiais como palha seca, galhos e folhas secos, além de pedras de diferentes tamanhos, pode ressaltar a visão simplista de um quilombo. O Caderno do Aluno impele os alunos a pesquisarem, antes de iniciar o processo de construção, temas como: ferraria, buracos para a fuga, horta, entrada com dois fogos, trincheira, paredes de casa a casa, casa de pilões, saídas com estrepes, mato e casa de tear. Embora essas palavras sejam destacadas para pesquisa, ressurte-se de reflexões que destacam a tecnologia e o significado das edificações e demais elementos que compunham o conhecimento tecnológico dos quilombos (Silva; Dias, 2020).

Logo após a pesquisa e a produção, pede-se a elaboração de relatório sobre a construção da maquete. Embora no Caderno do Professor o modelo de relatório apareça como “sugestão”, no Caderno do Aluno o modelo vem pronto para ser completado, devendo registrar:

o objetivo da maquete, os materiais utilizados, o que se sabia sobre escravidão e quilombos antes da pesquisa, o que se aprendeu com a pesquisa e quais as fontes empregadas na pesquisa.

Também não é explorada no material a questão da dinâmica, da complexidade e da diversidade étnico-racial e cultural dos membros que faziam parte dos quilombos. Em comparação com o conceito e as características de um quilombo apresentados neste material, João José Reis (1996) destaca que: “O quilombo podia ser pequeno ou grande, temporário ou permanente, isolado ou próximo dos núcleos populacionais” (p. 16). O autor ainda aponta que: “Ali [quilombos], africanos de diferentes grupos étnicos administraram suas diferenças e forjaram novos laços de solidariedade, recriaram culturas” (1996, p.16).

O objetivo dessa segunda etapa da Situação de Aprendizagem 5 é instrumental e pragmático, não há aprofundamento até nessa fase da organização do quilombo, da complexidade desse espaço. Ao contrário disso, o material o apresenta como rústico, simples e com objetivo de receber africanos que fugiam, caracterizando como a visão aceita da História tradicional (eurocêntrica). Assim, o material favorece pouco o entendimento do quilombo como espaço de transformação cultural e de reprodução social brasileira, que merecem ser reconhecidos, segundo a observância do conceito de coletividade e associado às lutas e conquistas que marcaram leis específicas sobre o tema, contidas na Constituição do Brasil promulgada em 1988 (Leite, 2000; Arrute, 2008).

Ana Molina (2013) ressalta a importância das imagens nos livros didáticos de História, ao identificar a tendência de se empregar fotografias e pinturas como ilustrações, em vez de fontes que permitam discutir linguagens, temas e a própria natureza do conhecimento histórico (baseado na interpretação de evidências). Comprova essa tendência ilustrativa o número ínfimo de exercícios que se valem delas,

a incompletude de informações sobre as condições de produção (autoria, ano, dimensões, materiais usados, instituição responsável por sua guarda etc) e a ausência de referências dedicadas aos temas imagens, imagens e História, bem como ensino de História e imagens na bibliografia.

João Bueno e Maria Galzerani (2013) também investigaram as imagens nos livros didáticos de História. Perceberam que elas são empregadas, muitas vezes, por um regime de verdade que as trata como referências diretas/realistas do passado ou como expressões menores do passado diante de uma suposta maior segurança proporcionada pelos textos. Fugindo dessas abordagens, propõem que a interpretação das imagens deve ser feita a partir dos limites e possibilidades identificados na diagramação dos livros didáticos (o formato escolhido, o espaço destinado as imagens, a qualidade da impressão), no contexto envolvendo a produção da própria imagem (ano, autoria etc) e no ato de leitura realizado por professores e alunos no tempo presente. É dessa preocupação tripla que pode surgir um tratamento efetivamente histórico das imagens.

As observações de Ana Molina e João Bueno/Maria Galzerani permitem entender certa ambivalência no emprego da imagem do quilombo no material didático investigado. Ela não é retomada nos exercícios dedicados ao fechamento do tema, há incompletude de informações sobre as condições de produção (nada consta sobre as dimensões originais da imagem, data de elaboração, autoria, apenas que faz parte do Acervo da Biblioteca Nacional) e ausência de referências específicas sobre imagem na bibliografia (nenhuma). Isso prejudica seu entendimento como representação do passado.

Na terceira etapa, que se inicia na página 41, consta o texto “O Quilombo de Palmares”, produzido por Raquel dos Santos Funari,

mestre e doutora em História pela Unicamp, na área de estudos egípcios. O texto é apresentado como lição de casa e é solicitado ao aluno para nele grifar as ideias centrais, bem como para completar um quadro síntese que o acompanha.

O primeiro parágrafo deste texto apresenta breve introdução de como as plantações de açúcar se iniciaram no Brasil e como a mão de obra escrava foi inserida. Rapidamente, pontua que os trabalhadores eram africanos e faz constar a origem deles: “A maioria deles vinha da África Meridional, da região que viria a ser Angola e Congo” (São Paulo, 2014b, p. 41). Essa informação aparece sem ser contextualizada, de modo que a origem dos africanos não seja entendida a partir da História Africana (Oliva, 2003; Ferreira, 2021).

O segundo parágrafo é dedicado, timidamente, a registrar que no século XVII foram formados os primeiros quilombos e que neles “viviam africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial” (Caderno do Aluno, 2014, p. 42). A origem africana da palavra quilombo (Arruti, 2008) não é sequer mencionada. Prosseguindo, nota-se que o texto dispensa um parágrafo para tratar desse quilombo, sendo metade dele voltado à ação dos bandeirantes na sua “destruição”.

Já o terceiro e quarto parágrafos fazem constar apenas que o quilombo de Palmares era liderado por Zumbi e que esse espaço significava uma ameaça para os escravagistas. Essa passagem é finalizada da seguinte maneira:

Os fazendeiros, ameaçados, recorreram aos paulistas ou bandeirantes exímios caçadores de índios e de escravos fugidos. Para destruir o quilombo de Palmares, Domingos Jorge Velho foi contratado. Ele utilizou seis canhões e cerca de nove mil homens. Em 20 de novembro de 1695 o líder Zumbi foi morto (São Paulo, 2014a, p. 42).

Nota-se que o texto apresenta uma visão do bandeirante próxima do herói. Daí a utilização da palavra “exímios”, bem como o destaque para a força militar desse grupo (“seis canhões e cerca de nove mil homens”), a personalização de um dos líderes (Domingos Jorge Velho) e certa justificativa para a destruição que promoveram (“índios e escravos fugidos”). Tal abordagem remete a certa tradição escolar no trato dos bandeirantes (Abud, 1985; Souza, 2007; Gonçalves, Coelho, 2020), por conseguinte, contrária às pesquisas históricas envolvendo esse grupo e a relação que estabeleceu contra populações escravizadas.

Em seguida, o aluno é orientado a completar um quadro (FIGURA 2). No Caderno do Professor não consta a elaboração desse quadro junto com o aluno. O quadro apenas espelha o texto, destacando os grifos do aluno em relação ao que consideram como ideias centrais.

FIGURA 2: Quadro-síntese como atividade do texto “O Quilombo de Palmares”

Locais das plantações de cana-de-açúcar e das usinas	
Mão de obra utilizada nos canaviais	
Origem da maioria dos africanos que trabalhava como mão de obra nos canaviais	
Local onde se formou a República de Palmares	
Grupos que compunham os moradores desses refúgios	
Principais características do Quilombo de Palmares	

Fonte: São Paulo, 2014a, p. 42.

Não existe nesta atividade nenhum tipo de reflexão acerca do texto, sendo, portanto, meramente instrumental, baseada nas competências leitora acrítica e escritora espelhada-copista (Ponciano; Gebran; Luvizotto, 2010). As respostas expressas pelos alunos devem apenas coadunar com o conteúdo considerado correto no Caderno do Professor (FIGURA 3). Tal opção revela a ideia de que cabe ao aluno reproduzir a informação que consta no material didático (e que é tida como correta) e ao professor apenas conferir se esse procedimento foi efetuado.

FIGURA 3: Quadro-síntese com respostas esperadas pelo professor

Locais das plantações de cana-de-açúcar e das usinas	Nordeste do Brasil.
Mão de obra utilizada nos canaviais	Inicialmente, indígena e, posteriormente, composta de escravos africanos.
Origem da maioria dos africanos que trabalhava como mão de obra nos canaviais	África Meridional – região que viria a ser Angola e Congo.
Local onde se formou a República de Palmares	Zona da Mata de Alagoas e Pernambuco.
Grupos que compunham os moradores desses refúgios	Africanos, indígenas e outros explorados pelo sistema colonial.
Principais características do Quilombo de Palmares	Formado por diversas aldeias, chegou a ter milhares de habitantes, que lutavam contra a escravidão.

Fonte: São Paulo, 2014b, p. 41.

Ainda como lição de casa, deve ser feita uma pesquisa individual. Novamente de maneira imperativa (emprega-se o verbo “realize”), de modo a impelir o aluno a pesquisar no material didático ou em sites sobre o tema tratado em sala de aula, para responder duas questões:

- Explicação das principais formas de resistência dos escravizados;
- Explicação do trato do Quilombo de Palmares como símbolo da resistência.

No Caderno do Professor também constam essas duas questões, bem como as respostas esperadas.

Como resposta à primeira questão figuram as fugas como a resistência mais comum, tese que desconsidera os estudos que tratam das negociações e articulações cotidianas – envolvendo acesso à terra para cultivo, práticas religiosas, arranjos familiares, apelos ao Poder Judiciário, por exemplo – e das revoltas promovidas pelos escravizados (Reis, Silva, 1989; Slenes, 2011), bem como ações como assassinatos de feitores e senhores, suicídios e abortos (Machado, 2014).

Já a resposta à segunda questão é: “O Quilombo dos Palmares foi a maior comunidade de escravos fugidos que existiu no Brasil”, ao que segue pequena descrição sobre o que era produzido nos quilombos, tido como “produção de subsistência”, definição que não abarca a diversidade de quilombos na História do Brasil, visto a existência de exemplos de quilombos que até mesmo comercializavam sua produção (Arruti, 2008; Firbani, 2005).

Propõe-se após essas fases, a avaliação da situação de aprendizagem. Para tal, por meio do título “Você aprendeu?”, são colocadas para os alunos três questões objetivas:

- Nome da planta que deu origem à expressão Quilombo de Palmares;
- Nome da região onde havia o maior número de engenhos;
- Nome do refúgio dos escravos.

Em todas as questões, as respostas são bastante óbvias e simples, não exigindo reflexão, criticidade ou desafios de relação entre conceitos. O que se exige é a memorização simplista daquilo que foi, estritamente, trabalhado no decorrer da Situação de Aprendizagem. Está ausente a tentativa de promover uma reflexão capaz de favorecer

o questionamento do quilombo na História do Brasil, de modo a problematizar aspectos que configuram a realidade brasileira.

Essa ausência é questionável, quando se pensa que o ensino de história tem compromisso com o presente e é a partir dele que é construído (Benjamin, 2020). Disso decorre, que o professor aborde os conteúdos a partir do tempo do hoje, ouvido, percebido e refletido os temas que inquietam, despertam curiosidade e geram dúvidas na sua própria comunidade, especialmente, nos alunos. Assim, o ensino de história deve abarcar os temas considerados socialmente vivos e, inclusive, temas sensíveis, ou seja, aqueles considerados controversos e relacionados às batalhas da memória (porque dizem sobre traumas e violências).

Finalizando, consta no Caderno do Aluno uma atividade denominada “O que eu aprendi” e cujo objetivo é o de escrever “tudo o que aprendeu” durante a situação de aprendizagem (São Paulo, 2014a, p. 45). Trata-se de produção de um texto que pode ser tratado como uma espécie de autoavaliação, por parte do aluno, instrumento que hipoteticamente oportuniza mensurar o avanço diante dos conteúdos.

As avaliações contidas neste material didático fazem recordar as abordagens didático-pedagógicas empregadas nos livros didáticos brasileiros, ao longo dos séculos XIX e XX (Bittencourt, 2008a; 2008b), visto que exige apenas a identificação de passagens no texto e a reescrita fiel delas, considerando a valorização do conteúdo e da memorização.

A concepção pedagógica contida nessa estratégia é inspirada (indiretamente, ou seja, via outros autores) nos trabalhos de Jean Piaget e na concepção de eficiência social, defendida por certa tradição intelectual norte-americana, responsável, por fragilizar a docência, mediante a limitação da autonomia dos professores (Almeida Neto; Ciampi, 2015).

Essa concepção traduz o que já foi denominado por pedagogia da exclusão (Saviani, 2008). O "neoconstrutivismo", o "neoescolanovismo" e o "neotecnicismo" são constituintes dessa tendência pedagógica, marcada por possuir compromissos responsáveis por caracterizar a educação como atividade pragmática e utilitarista.

A pedagogia da exclusão busca atender a ideia de formar os alunos para serem adequados à lógica de produção toyotista, implantada a partir da década de 1970, ou seja, serem formados para atuarem como trabalhadores identificados com a flexibilidade, a provisoriedade e o individualismo (Saviani, 2008).

Considerações finais

Cinco anos após a promulgação da lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, estimulando a transformação nas abordagens da temática envolvendo o negro na História do Brasil, foi colocada em execução a Proposta Curricular Paulista, através do Projeto "São Paulo Faz Escola". Não obstante esse contexto, o que nota é que o currículo associado a tal Projeto foi apresentado como "novo" ou com "inovações", mas estruturalmente não ofereceu nada diferente. Na verdade, os conteúdos e as propostas de ensino-aprendizagem continuaram marcados pelo tradicionalismo.

Mencionar esse tradicionalismo implica reconhecer que a abordagem é, na verdade, duplamente marcada pelo conservadorismo. Isso se dá do ponto de vista historiográfico, vide o tratamento de temas como o próprio quilombo, os movimentos abolicionistas, a condição do escravizado como sujeito e os bandeirantes. Também no que tange às tendências pedagógicas, pois nota-se que se pauta por um misto de (pseudo)construtivismo (foco na aprendizagem do aluno) e tecnicismo

(valorização do livro, planejamento e metodologia), responsáveis por certo esvaziamento do conteúdo e limitação da autonomia docente.

A maneira como é construída a abordagem do quilombo resulta em limites para o entendimento do passado e do presente brasileiros. Sobre o passado, enseja entendimento fragmentado e superficial do tema, se considerarmos os estudos que já foram promovidos nos últimos quarenta anos. A respeito do presente, cumpre reconhecer que impedir a melhor compreensão do escravismo no Brasil gera graves dificuldades para modificar o atual estado de coisas associado ao negro. Se considerarmos que a proposta foi vivenciada na maior rede pública de ensino do país, por mais de uma década, há de se reconhecer o quanto é questionável.

Conclui-se, portanto, que há um abismo entre o conteúdo do Caderno do Aluno (e também do Professor), de um lado, e as recomendações presentes na legislação dedicada à História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a bibliografia tecida pelos estudiosos do tema, de outro. As abordagens utilizadas neste material didático são semelhantes ao que se trabalhava nos materiais do século XX: aborda-se a escravização como instituição social e não a vivência dos negros africanos no Brasil, segundo perspectiva mais ampla.

Diante disso, cabe questionar: como acreditar em um novo espetáculo, se os atores são os mesmos? Como pode ser o espetáculo novo, se a única coisa nova parece ser a roupa?

Referências

- ABUD, K. M. **O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições**. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1985.

ALBUQUERQUE, W. Movimentos sociais abolicionistas. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 328-333.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA NETO, A. S.; CIAMPI, H. A história a ser ensinada em São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, p. 195-221, 2015.

ALONSO, A. Processos políticos da abolição. In: SCHWARCZ, L. M; GOMES, F. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 358-364.

ARRUTI, J. M. Quilombos. In: SANSONE, L.; PINHO, O. A. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/EDUFBA, 2008, p. 315-350.

BENJAMIN, W. **Sobre o conceito de História**. São Paulo: Alameda, 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008a.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, 2008.

- BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** 2004.
- BUENO, GALZERANI, M. C. B. Propostas de leitura das imagens visuais em livros didáticos de história: uma incursão possível. In: GALZERANI, M. C. B. et al. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Jundiaí/Campinas: Paco Editorial/Centro de Memória: UNICAMP, 2013, p. 267-286.
- CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.
- CHALHOUB, S. **Visões da liberdade:** uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CIAMPI, H; GODOY, A. P.; ALMEIDA NETO, A. S.; SILVA, I. P. O currículo bandeirante: a proposta curricular de história no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v.29, n.58, p. 361-382, 2009.
- FERREIRA, A. S. **A história da África nos livros didáticos:** reflexões sobre o PNLD 2018. Tese (Doutorado em História), UnB, Brasília, 2021.
- FIRBANI, A. **Mato, palhoça e pilão:** o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- FLORES, E. C. Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana. **Tempo.** Niterói, v.11, n.21, p. 65-81, 2006.
- GALZERANI, M. C. B. et al. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História.** Jundiaí/Campinas: Paco Editorial/Centro de Memória: UNICAMP, 2013.
- GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.
- GEBRAN, R. A; LUVIZOTTO, C. K; PONCIANO, D. D. Proposta curricular de história: considerações da história da cultura afro-brasileira. **Educação em revista,** Marília, v.11, n.2, p. 75-94, 2010.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre; ArtMed, 1998.

- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-275.
- GOMES, F. S. **Mocambos e Quilombos: uma história do camponato negro no Brasil**. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2015.
- GONÇALVES, A. S.; COELHO, M. C. As narrativas didáticas sobre o bandeirante: entre a mitologia bandeirante e a crítica histórica. **Escritas do Tempo**, v.2, n.5, p. 135-156, 2020.
- HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: **Anais do II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Cultura**. v.3, n.3, p. 01-13. Campinas: UNICAMP, 2012.
- IBGE. **Censo Demográfico 2022: quilombolas - primeiros resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2023.
- LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, v.4, n.2, p. 333-354, 2000.
- MACHADO, M. H. P. T. **O plano e o pânico: os movimentos sociais da década da Abolição**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- MACHADO, M. H. P. T. **Crime e escravidão: trabalho, luta e resistência nas lavouras paulistas 1830-1888**. São Paulo: EDUSP, 2014.
- MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e escravidão na sociedade pós-escravista**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.
- MATTOS, H. M. **Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- MOLINA, A. Imagens em livros didáticos de história: elementos para uma análise das relações imagem/texto/historiografia. In: GALZERANI, M. C. B. et al. **Paisagens da pesquisa contemporânea sobre o livro didático de História**. Jundiaí/Campinas: Paco Editorial/Centro de Memória: UNICAMP, 2013, p. 247-266.

- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- OLIVA, A. R. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v.25, n.3, 2003, p. 421-461.
- REIS, J. J. Quilombos e revoltas escravas no Brasil - “Nos achamos em campo a tratar a liberdade”. **Revista USP**, São Paulo (28), p. 14-39, 1995-1996.
- REIS, J. J.; GOMES, F. S. (orgs.). **Liberdade por um fio: história do quilombismo no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- REIS, J. J. R; SILVA, E. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1989.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Caderno do aluno: história, ensino fundamental – 6ª Série, 7º ano: 2014/2017.** São Paulo: SEE, 2014a.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: Caderno do professor: história, ensino fundamental – anos finais, 6ª. série, 7º ano: 2014-2017.** São Paulo: SEE, 2014b.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** Campinas: Editores Associados, 2008.
- SILVA, L. C. R.; DIAS, R. B. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, v.26, p. 01-16, 2020.
- SLENES, R. W. **Na senzala, uma flor – esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil Sudeste, século XIX.** Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- SOUZA, R. L. A mitologia bandeirante: construções e sentidos. **Revista História Social**, Campinas: Unicamp, v.1 n.13, 2007, p. 151-171.
- THEODORO, M. et al. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2008.

ÍNDICE REMISSIVO

Será feito após as correções/alterações

Africanidades

Artes

Atividade Humana Educativa

Biblioteconomia

Capitalismo

Ciência da Informação

Comunicação científica

Conectividade

Currículo

Ecopedagogia

Educação ambiental

Educação para as Relações Étnico-Raciais

Ensino digital

Ensino de Filosofia

Ensino de Sociologia

Escola pública paulista

Ética do cuidado

Exclusão digital

Formação humana

Gênero

Inclusão digital

Interdisciplinaridade

Leitura de mundo

Metodologia da Mediação Dialética

Multidisciplinaridade

Processos educativos

Quilombo

Tecnologias

Tecnologias educacionais

Ternura

Vida Planetária

SOBRE @S AUTOR@S

Alexandre de Oliveira Martins

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/São José do Rio Preto, (2000), graduação em Relações Internacionais e Integração pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2014), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/São José do Rio Preto, (2004) e doutorado pelo Programa em Integração da América Latina, da Universidade de São Paulo. Docente dos Colégios Kelvin, Invictus e Cívico Militar. alexandremartins2@gmail.com

Ana Paula Leivar Brancaloni

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1999), mestrado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2002), doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2005) e pós-doutorado em Psicologia Clínica pelo IPUSP. É Livre Docente em Educação Sexual (UNESP). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Jaboticabal), docente Programa de Pós-graduação em Educação Sexual (Mestrado profissionalizante) da UNESP/Araraquara e do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós Graduação Strictu Sensu "Ensino e Processos Formativos" (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). É membro do Psia - Laboratório de pesquisas e intervenções em Psicanálise. Atua nas áreas de Psicologia Clínica e Psicologia Social. Realiza atividades de pesquisa e extensão especialmente ligadas aos temas: sexualidade e gênero. ana.brancaleoni@unesp.br

Ângelo Giuseppe Xavier Lima

Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo-USP. Possui graduação em Licenciatura Plena em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), graduação em Formação em Psicologia Clínica pela Universidade Estadual da Paraíba (2001) e mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual da Paraíba (2007). É professor da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Saúde Coletiva, com ênfase em Saúde Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: psicanálise e reforma psiquiátrica, clínica ampliada, psicanálise e saúde pública,

sofrimento psíquico e subjetividade. Membro do Grupo Brasileiro de Pesquisas Sándor Ferenczi. angeloxavier@uol.com.br

Camila Carneiro Dias Rigolin

Professora Associada do Departamento de Ciência da Informação, do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos (PPGGOSP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Doutora em Política Científica e Tecnológica (UNICAMP, 2009), com estágio de doutorado-sanduíche no Departamento de Antropologia, Indiana University, EUA (2007-2008). Mestre em Administração (UFBA, 2000), Bacharel em Administração (UFBA, 1997). Membro do Grupo de Pesquisa "Ciência, Tecnologia e Sociedade" (DGP-CNPq). Áreas de atuação em pesquisa: Estudos Sociais de Ciência e Tecnologia, Mulheres na CT&I e Internacionalização da CT&I. diasrigolin@ufscar.br

Carina Alexandra Rondini

Bacharel em Matemática e Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ibilce). Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Estágio de Pós-doutoramento em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde pela FAMERP, São José do Rio Preto. Foi Professora Assistente Doutora (MS-3.2) junto ao Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Campus de Assis no período de 2007 a 2015. É atualmente Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), UNESP, Campus de São José do Rio Preto. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP/Bauru), linha de pesquisa - aprendizagem e ensino, e Professora Permanente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP/São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), linha de pesquisa - Tecnologias, Diversidades e Culturas. Coordenadora do Projeto RAIS - REDE DE ATENDIMENTO INTEGRAL AO SUPERDOTADO. É líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (CNPq). Membro do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação. Co-dirige a Série de livros Interfaces da

Educação Especial (Editora Fi, Porto Alegre, RS). Áreas de Interesse: Estatística Aplicada; Altas habilidades/Superdotação; Enriquecimento curricular; Instrumentos de identificação das Altas habilidades/Superdotação; TDAH; Formação Continuada Docente. carina.rondini@unesp.br

Cláudia dos Santos Duarte

Mestra em Ensino e Processos Formativos pela UNESP. Possui graduação em História pelo Centro Universitário Central Paulista (2007), graduação em Licenciatura em Letras-Português pela Universidade Metropolitana de Santos (2015), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017). Possui Especialização Lato Sensu em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense (2013); Metodologias Ativas e Práticas de Aprendizagem e, Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela FAVENI. Trabalhou como professora da pré-escola (Pré 2-A) no CEMEI Orozilia do Carmo Ferreira na prefeitura de Votuporanga no período de setembro de 2017 a outubro de 2018. Trabalha como professora de História da Rede SESI em Votuporanga/SP e em Fernandópolis/SP no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. Ensino de História. Livro didático. Ensino Médio. Linha de Pesquisa: Tecnologias, diversidades e cultura. Tem experiência na área de História e Educação, com ênfase nas duas áreas. claudia.duarte@unesp.br

Edilson Moreira de Oliveira

Licenciado em Ciências Biológicas, é Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Marília, 1998), Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara, 2004). Atuou como professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP de Araraquara. Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação Ensino e Processos Formativos - Programa Interunidades (Fcap/UNESP de Jaboticabal; Feis/UNESP de Ilha Solteira; IBILCE/UNESP de São José do Rio Preto. Foi (a) Coordenador do Curso de Pedagogia do Projeto Institucional UNESP/Pedagogia Cidadã, polo de São José do Rio Preto; (b) Coordenador do Programa Residência Pedagógica – RP Biologia do IBILCE/UNESP de São José do Rio Preto. Atuou como Professor Formador nos seguintes cursos: (1) projeto institucional UNESP/Pedagogia Cidadã; (2) curso de Pedagogia Semipresencial (EAD) UNESP/UNIVESP; (3) curso de Pedagogia Semipresencial (EAD) UNESP/CAPES/UNICEU. Exerce, atualmente, o cargo de Professor

Assistente Doutor II no IBILCE/UNESP de São José do Rio Preto), atuando nas seguintes disciplinas: 1) Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV; na licenciatura em Ciências Biológicas; 2) História e Filosofia das Ciências Biológicas no curso de bacharelado em Ciências Biológicas; 3) Conteúdo e metodologia das ciências naturais no curso de Pedagogia. Desenvolve pesquisas nas áreas de: 1) formação de professores/ensino de ciência e de biologia, 2) didática, 3) filosofia da ciência e 4) educação ambiental, nas quais pesquisa: (1) as relações entre lógica formal, lógica dialética, produção do conhecimento científico e ensino; (2) a tensão estabelecida entre as vertentes modernas e pós-modernas, presentes no cenário educacional e suas implicações para o ensino de ciências e de biologia; (3) as distintas concepções de formação de professores e de ensino de ciências e de biologia presentes no embate entre uma vertente ancorada na epistemologia e a sua antítese, presente na 'Ontologia do ser social'.
edilson.oliveira@unesp.br

Ernesto Jacob Keim

Licenciado em Ciências e Matemática (1972), Bacharel e Licenciado em Biologia (1977), mestre em Educação (1974), doutor em Educação (1997) e pós-doutor em Filosofia da Educação (2011). Iniciou a carreira docente em 1969, como professor de matemática e de ciências do ensino fundamental. Em 1990, passou a atuar como docente e pesquisador em curso superior, na USF, SP. De 2000 a 2014, atuou como docente e pesquisador na FURB, SC. Docente e pesquisador na UFPR desde 2014 e, desde 2022, é pesquisador e professor Sênior na UFPR, junto ao Programa em Rede Nacional de Mestrado no Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB). É professor visitante na Universidad Cauca e Universidad Nariño, na Colômbia. Coordena programa de pesquisa amparada na Fenomenologia do Ser Planetário, a qual evidencia a Emancipação da Vida com Dignidade. Este programa nominado como 'Educação Emancipação e Vida', incorpora as seguintes pesquisas: Concepção investigativa com base na Fenomenologia do Ser Planetário; Elaboração da Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti (Mãe da vida na Terra/Pai Sol que energiza a fecundidade da Terra); Desenvolvimento da Ecopedagogia; e Organização do Museu da Terra. Este programa se apoia em epistemologia crítica e na fenomenologia, com saberes advindos de comunidades originárias (indígenas) do Brasil, da Colômbia e do Peru. Como resultado das atividades de docência e pesquisas no ensino fundamental, publicou coleção com oito livros didáticos para o ensino de Ciências, com avanços metodológicos, cognitivos e pedagógico-didáticos e significativo alcance no cenário escolar. Na USF participou no desenvolvimento de metodologia de 'Ensino

Superior Baseado em Problema?, junto aos cursos de Medicina, Direito e Engenharia Civil. A partir de 2001, coordenou pesquisa com indígenas junto ao povo Xokleng/Laklanõ, até 2013, com o desenvolvimento de suporte teórico que referencia a Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti. Desde 1972 até a presente data, desenvolve pesquisas com Ecopedagogia. Em 2004, teve início a parceria investigativa com a Alanus Universität, na Alemanha, para o desenvolvimento de interação da Pedagogia Freiriana com os postulados de Friedrich Schiller e Johann Wolfgang von Goethe, inerente à Fenomenologia do Ser Planetário. ernestojacobk@gmail.com

Fábio Renato Borges

Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP/São José do Rio Preto, (2003), mestrado e doutorado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP/São José do Rio Preto (2005 e 2017 respectivamente). Atualmente é professor-associado da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus de Sinop. Tem experiência na área de Botânica, com ênfase em Taxonomia de Criptógamos. ficologo@gmail.com

Giuseppe Ricardo Passirini

Mestre em Ensino e Processos Formativos pelo IBILCE-UNESP. Pós-graduado em educação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial SENAC. Graduação e licenciatura plena em mecânica pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo UNESP. Aperfeiçoamento profissional e atualização tecnológica pela FATEC SP, Escola Politécnica da USP, Centro de Educação Tecnológica Paula Souza CEETEPS, Universidade Estadual Paulista UNESP, Fundação Vanzolini, Instituto de Desenvolvimento Gerencial INDG, Fundação Nacional da Qualidade, Escola Superior de Propaganda e Marketing ESPM. Coordenador, consultor e assessor em trabalhos para melhoria de desempenho de processos produtivos (qualidade, produtividade e sistemas ISO 9000) no Brasil e no exterior (Itália), bem como no planejamento e administração de projetos de inovação. Professor universitário e de nível técnico nas áreas de estatística, administração de projetos, de empresas e inovação. Coordenador de grupos de pesquisa e orientador de trabalhos acadêmicos. gpassirini@gmail.com

Humberto Perinelli Neto

Livre Docente em Ensino de História pela Unesp-Ibilce-São José do Rio Preto. Bacharel e licenciado em História pela Unesp-FCHS-Franca. Por essa mesma instituição obteve o título de Mestre em História e Cultura Social e o de Doutor em História e Cultura Política. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP. Especialista em Segurança Alimentar e Nutricional pela Unesp-IB-Botucatu/Universidade de Loja-Ecuador. Coursou Letras pela Unesp-Ibilce-São José do Rio Preto. Vivenciou pesquisa versando sobre ensino, cinema e africanidades em estágio Pós Doc no NUPE-CLADIN-LEAD, Departamento de Ciências Sociais, Unesp-FCL-Araraquara. Pela Fapesp foi bolsista (IC e MS) e coordenou Projeto Regular. Foi bolsista Capes (PET, MS, Pibid e Parfor). É Professor Associado junto ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce/Unesp) de São José do Rio Preto-SP. É professor/pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (Unesp São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). humberto.perinelli-neto@unesp.br

José Angelo Fiorot Junior

Licenciado em Química e Ciências pela Universidade de São Paulo (2008) e Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário UNIFAFIBE (2015). Especialista em Psicopedagogia Educacional e Clínica pela Faculdade de Itápolis FACITA (2010). Mestre pelo Programa de Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara UNIARA (2020). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP-Bauru (2021-2025). Membro (estudante) do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (GIEPAHS), do(a) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Diretor Clínico no Centro de Especialidades José Angelo Fiorot Junior. fiorot.jr@unesp.br

Letícia Franco de Souza

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2019) e graduação em Psicologia pela Universidade Paulista (2011). Mestre em Ensino e Processos Formativos. Atualmente é psicóloga da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto e desenvolve pesquisas na temática de Sexualidade e Gênero. leticia.franco@unesp.br

Lucas Cesar Munhoz

É graduado em Licenciatura Plena em História (2012). Possui Mestrado em Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal), na linha de pesquisa Tecnologias, Diversidades e Culturas. Participa do Grupo de Pesquisa: Formação Docente e Práticas Educativas. É Professor Coordenador Pedagógico de Ensino Fundamental e Médio da rede pública do estado de São Paulo e Professor de Educação Básica II da Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP. Dedicar-se, atualmente, a pesquisa versando sobre ensino de história, africanidades e formação docente. lucmnz@hotmail.com

Márcia Regina da Silva

Pós-doutorado pela Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008). Professor Doutor no Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP); Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSCar (PPGCI/UFSCar) e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar (PPGCTS/UFSCar). Editora da InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação. Atua na linha de pesquisa - Produção e Comunicação da Informação em Ciência, Tecnologia & Inovação - com foco nas temáticas relacionadas às dimensões quantitativa e qualitativa do conhecimento científico, por meio de estudos bibliométricos, cientométricos e altmétricos, comunicação e divulgação da ciência e organização da informação e do conhecimento. marciaregina@usp.br

Maria Eliza Brefere Arnoni

Professora Assistente Doutor da UNESP/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" IBILCE/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Campus de São José do Rio Preto - Departamento de Educação, aposentada. Atuando no Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (PPGE) - Mestrado Interunidades (FCAV, FEIS, IBILCE). Linha de pesquisa: Tecnologias, diversidades e culturas (2016). Possui Doutorado (2001) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Mestrado (1992) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Licenciatura em Pedagogia (1974), pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales, em Ciências Biológicas (1970) pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga e Curso Colegial de Formação de Professores Primários de Votuporanga (1966). Publicou

artigos completos em periódicos (8), participou de eventos, congressos (175) trabalhos completos em anais de congressos (50), capítulos de livros (18) e livro (1). Orientou 125 estágios de outra natureza, 66 estágios de iniciação científica, 31 Trabalho de Conclusão de Curso, 03 dissertações de mestrado e tem em andamento 5 orientações de mestrado. Líder do Grupo de Pesquisa GPMMD "Ensino, aprendizagem e conceito educativo na Metodologia da Mediação Dialética: dimensão ontopedagógica e didática da atividade educativa" (CNPq) e pesquisadora das Linhas de Pesquisa Tecnologias, Diversidades e Culturas (2017) e Didática, profissionalidade da docência via Metodologia da Mediação Dialética (2018). meb.arnoni@unesp.br

Priscila Francisca da Silva

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Votuporanga (2007), Pós-graduação em Gestão Escolar pela UFSCAR e Gestão de Competências em Recursos Humanos pelo Centro Universitário de Votuporanga. Atualmente é mestranda no Programa de Ensino e Processos Formativos da UNESP de São José do Rio Preto. Professora efetiva na rede municipal de Votuporanga há 14 anos, tendo experiência na Assessoria Pedagógica da rede e na Assessoria de Direção por designação. Também atua na área de Educação a Distância, tendo no currículo trabalhos com Tutorias pelo Instituto Federal, Unesp de Araraquara e Universidade Federal de Uberlândia. priscila.pernambuco@hotmail.com

Simone Azevedo Buchala

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP Rio Preto-1985) graduação em Pedagogia pela Faculdade Soares de Oliveira (1991) e mestrado em Teoria da Literatura em São José do Rio Preto pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/São José do Rio Preto - 2002). Começou a carreira como professora em 1987 em escolas da região de São José do Rio Preto, tornando-se coordenadora e diretora posteriormente. Iniciou carreira universitária em 2000, coordenando o curso de Pedagogia na Universidade Paulista (UNIP/São José do Rio Preto) de 2004 até 2022. Atualmente é Diretora da Universidade Paulista (UNIP), campus de São José do Rio Preto. Tem experiência nas áreas de Letras e de Pedagogia, pesquisando e atuando com os seguintes temas: arte, educação ambiental, educação, linguagem, filosofia, literatura, antropologia e sociologia. sbuchala@uol.com.br

Sinomar Ferreira do Rio

Doutorado em Filosofia na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2019). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus de Marília, instituição na qual obteve o título de Bacharel e Licenciatura em Filosofia. Atualmente é docente efetivo na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ministrando as disciplinas de Filosofia no curso de Ciências Sociais na Unidade de Paranaíba. Linha de pesquisa e de atuação: História da Filosofia, Filosofia Francesa Contemporânea com estudos a respeito da Filosofia de Henri Bergson. sinomar.rio@uems.br



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org



Sim, quero igualmente ressaltar que os autores permitem, a nós educadores, a oportunidade de sólida reflexão sobre a urgente necessidade de os processos educativos em nosso país serem revistos. O futuro de qualquer país depende por sobremaneira da qualidade da educação ofertada a seus estudantes. Quiçá, a leitura desta coletânea nos inspire como educadores a contribuirmos com a formação de uma nova geração, comprometida com valores, em que ser é mais importante que ter, que o cuidado com a natureza é uma questão de sobrevivência, que o afeto e ternura precisam permear nossas salas de aula, que a arte tem um poder curativo e restaurador.

Assim, realizar estudos que permitam entender como o sistema escolar brasileiro está gerenciando esta transição de uma escola para alguns à escola para todos, em que a singularidade de cada um é respeitada e valorizada, com vistas a ter planejamento e avaliação de como as práticas estão sendo implementadas, bem como a possibilidade de avaliar e validar novas metodologias e recursos didáticos pode contribuir para a melhoria da qualidade na nossa educação.

