

CULTURA, ESCOLA E FORMAÇÃO

Simone de Magalhães Vieira Barcelos
Made Júnior Miranda
Cláudio Pires Viana
Marlene Barbosa de Freitas Reis

Organizadores



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e
Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Assessor

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental – Biblioteconomia

Andressa de Oliveira Sussai

Preparação de Originais

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Técnica

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Ortográfica e Gramatical

Paulo Maretti (AD Arte Design)

Projeto Gráfico e Editoração

Adriana da Costa Almeida (AD Arte Design)

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

Simone de Magalhães Vieira Barcelos
Made Júnior Miranda
Cláudio Pires Viana
Marlene Barbosa de Freitas Reis
Organizadores

CULTURA, ESCOLA E FORMAÇÃO



ANÁPOLIS | 2024

© 2024 – Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.



IMPORTANTE

Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

Catálogo na Fonte

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

C968 Cultura, Escola e Formação [recurso eletrônico] / Organizado por: Simone de Magalhães Vieira Barcelos; Made Júnior Miranda; Cláudio Pires Viana e Marlene Barbosa de Freitas Reis. – 1. ed. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2024.

194 p. ; il.; 16 x 23 cm

ISBN: 978-65-88502-98-3 (e-book)

ISBN: 978-65-88502-90-7 (impresso)

1. Formação de professores. 2. Cultura e educação. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Diversidade. 5. Teoria histórico-cultural. I. Barcelos, Simone de Magalhães, org. II. Miranda, Made Júnior, org. III. Reis, Marlene Barbosa, org. IV. Título

CDU: 37.01

Elaborado por Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra é em formato de e-Book e Impresso e foi produzida com Recurso Financeiro proveniente do Edital Convocatória nº 21/2022 (Pró-Programas 2022 do PPGE-UEG/Inhumas) da Universidade Estadual de Goiás, Processo SEI: 202200020020842. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autoras.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

SUMÁRIO

	PREFÁCIO	8
	<i>Ged Guimarães</i>	
	APRESENTAÇÃO.....	13
1	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE	24
	<i>Marcela Rodrigues Santos</i>	
	<i>Simone de Magalhães Vieira Barcelos</i>	
2	EDUCAÇÃO: QUESTÕES SOBRE AUTONOMIA	35
	<i>Monaliza Alves Lopes</i>	
	<i>Simone de Magalhães Vieira Barcelos</i>	
	<i>Fabiana Cristina da Silva França</i>	
3	REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE	45
	<i>Paulo Henrique da Costa Moraes</i>	
	<i>Gabriella Eduarda Costa Campos</i>	
	<i>Simone de Magalhães Vieira Barcelos</i>	
4	A CENTRALIDADE NA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO NA MODERNIDADE	56
	<i>Cintia Aparecida Mendes Silva</i>	
	<i>Simone de Magalhães Vieira Barcelos</i>	
	<i>Liliane Barros de Almeida</i>	

5	NÃO SOU FLOR/SOU MULHER: POESIA GOIANA E EDUCAÇÃO EM DIVERSIDADE DE GÊNERO.....	68
	<i>Rúbia Garcia de Paula</i> <i>Marlene Barbosa de Freitas Reis</i> <i>Wesley Luis Carvalhaes</i>	
6	REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELO PROFESSOR DE MATEMÁTICA SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	80
	<i>Cristian Andrey Pinto Lima</i> <i>Made Júnior Miranda</i>	
7	EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: QUESTÕES SOBRE AUTONOMIA E LIBERDADE DO PENSAMENTO ...	93
	<i>Monaliza Alves Lopes</i> <i>Simone de Magalhães Vieira Barcelos</i>	
8	QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA.....	103
	<i>Simone de Magalhães Vieira Barcelos</i> <i>Fabiana Cristina da Silva França</i>	
9	EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE TÉCNICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO NA ATUALIDADE.	113
	<i>Dilzéia Cristina Ferreira</i> <i>Gabriella Eduarda Costa Campos</i> <i>Simone de Magalhães Vieira Barcelos</i>	
10	ENSINAR E APRENDER: UM OFÍCIO NA VISÃO DE TOMÁS DE AQUINO	125
	<i>Liliane Barros de Almeida</i> <i>Ednamar Fátima de Urzêdo Vitória</i> <i>Daniella Lopes de Souza Machado</i>	

11	ESTUDO HISTÓRICO DAS NORMATIVAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS: UM OLHAR PARA AS MUDANÇAS LEGAIS DESTA DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	135
	<i>Made Júnior Miranda</i>	
	<i>Mayara Pereira dos Santos</i>	
	<i>Taynara Reges Cardoso</i>	
12	O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA, DOS PROFESSORES E DA NEUROPSICOLOGIA	152
	<i>Karine Barbosa da Silva</i>	
	<i>Zilda Misseno Pires Santos</i>	
	<i>Marlene Barbosa de Freitas Reis</i>	
13	TEXTO, ENSINO E LEITURA: A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA.....	164
	<i>Lidiane da Silva Lopes</i>	
	<i>Patricia Alves da Costa Ramos</i>	
	<i>Wesley Luis Carvalhaes</i>	
14	TRANSGREDINDO O INSTITUÍDO: A INTELECTUALIDADE DA MULHER NEGRA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO AOS CÂNONES DA EDUCAÇÃO ACADEMICISTA.....	176
	<i>Cristian Andrey Pinto Lima</i>	
	<i>Marlene Barbosa de Freitas Reis</i>	
	<i>Cláudio Pires Viana</i>	
	Sobre os/as organizadores/as.....	186
	Sobre os/as autores/as	188

PREFÁCIO

GED GUIMARÃES¹

Não se escapa aos constrangimentos estruturais do sistema democratizando o acesso às suas funções (Jappe, 2012, p. 16).

Para o âmbito deste prefácio a epígrafe nos inspira a pensar sobre o sentido da formação e, por decorrência, da cultura e da escola, considerando a *estrutura do sistema*, que não é outro, senão o da sociedade capitalista.

O capitalismo, se consideramos as expansões marítimas e as colonizações delas decorrentes, tem pouco mais de 500 anos e, durante eles, as ciências e suas técnicas se desenvolveram extraordinariamente. No plano macro (*makrós*) o homem é capaz de ver o que há nas estrelas e, no plano micro (*mikrós*), ver o que há de menor, possibilitando, por exemplo, observar o mecanismo de reprodução de um vírus ou a

1 Pós-doutorado em Filosofia da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, Portugal. Docente do PPG-IELT/UEG.

construção de um chip, presente na maquinaria² atual e até como extensão de algum corpo³.

Se esse é um lado do que chamam de desenvolvimento, um princípio inerente ao sistema do capital, por outro, as relações humanas não progrediram na mesma correspondência, pois, considerando somente os últimos 100 anos, o mundo já passou por duas guerras mundiais, esteve na iminência de ser dominado pelo darwinismo social, pressupondo uma raça superior⁴ e à qual todos os povos deveriam se curvar, ou serem eliminados, porque julgadas inferiores. Além dessas duas guerras, outras sempre estiveram regionalmente presentes, e a democracia moderna nunca pode dizer: “vivemos em paz entre os povos, respeitando as suas autodeterminações”.

Tudo isso sem falar das desigualdades sociais que levam a que milhões de pessoas fiquem à margem das condições mínimas da dignidade humana, enquanto outros vivem supostamente bem, porque têm o poder de compra. Ou seja, ambos não vivem conforme diz Aristóteles (*Etiq. Nic.* 1096a – 11 – 35), “em busca da excelência da vida pública”, o que pressuporia todos os homens como humanos construindo as suas moradas melhores: as suas casas, os seus bairros, as suas cidades, os seus países e o planeta como morada comum. Ao contrário, sobretudo nos últimos 500 anos, os homens adquiriram um valor

-
- 2 Vivemos atualmente em meio a aparelhos eletrônicos criados para acelerar a produção e minimizar os custos. Em tese, eles seriam para facilitar a vida dos homens. No entanto, esse desiderato fora subsumido ao capital, tornando os homens, como diz Marx (2013, p. 146 – 158), objetos de um “sujeito automático”. Berardi (2024, p. 30), afirma que a atual fase do capitalismo, fundado no princípio “trabalho-dinheiro-consumo [...] chegou ao seu limite”. Ou seja, o corpo social, cuja centralidade está na forma de existência individual, e cujo dinheiro é a sua expressão acabada, tornou-se um “corpo morto”, e para esse corpo não adianta os Estados fabricarem dinheiro. Há, pois, a necessidade de se reinventar a vida social.
 - 3 Para Nicolelis (2020), nenhum corpo inorgânico ocupará o lugar do cérebro, que é criador. E, por criar, o processo de adaptação também é um dos seus atributos. Quando se fala, por exemplo, em *Inteligência Artificial*, há o risco do cérebro, com o seu atributo, se adaptar ao comum vivido socialmente. Ou seja, se a vida social valorizar a banalidade, a tendência é a adaptação ao que é banal. Todavia, como o homem pensa, esse órgão possibilita também a interrogação sobre a banalidade, uma tarefa, sobretudo, daquele que trabalha com a formação.
 - 4 Refiro-me ao Nazismo que, não fossem os enfrentamentos em contrários, a liberdade individual, inclusive cara aos modernos, estaria cerceada, ao menos enquanto durasse o referido regime autoritário.

relativo, cuja unidade de medida está na capacidade de autovalorização decorrente da concorrência de todos contra todos: uns poucos acumulam milhões e bilhões e valem *o quanto pesam*⁵; muitos, sequer conseguem o mínimo digno dos humanos porque lhes faltam alimentos e condições de habitação.

Quando os homens se veem afetados por essas condições materiais de existência, ou seja, quando as suas vidas se circunscrevem entre a riqueza e a miséria, a possibilidade de pôr a sociedade em interrogação fica reduzida, porque o sentido da existência se define no hiato entre os dois extremos: quero a riqueza, corro da miséria. Esses dois mundos, por assim dizer, embotam o pensamento, prende-o à praticidade, ao operacional da existência imediata, o mesmo que se conduzir pela pergunta: o que eu ganho, fazendo isso ou aquilo? Ora, se os humanos têm a sua existência fundada na busca pela maior vantagem individual, então as relações políticas que poderiam elevar o sentido coletivo da vida social se reduzem a uma espécie de ajuntamento de indivíduos em disputa.

Parece-nos que o professor e o aluno, deversem reconhecer o hiato, ou seja, perceber que esses dois extremos têm formado esse homem dos nossos dias, como diz Rousseau (1992, p. 15) igualado a “um nada”, pois desprovido da dimensão humana da existência. A educação, descuidada da interrogação dos dois extremos, tem formado, quase tão somente, o profissional ou preparando-o, no caso do ensino fundamental, para a sociedade do mercado.

Ora, se para essa sociedade o que importa é como, das relações de trabalho, dos empreendimentos e até da vida privada, se possa extrair uma maior vantagem individual, talvez a maior finalidade daqueles que trabalham com o processo de formação seja buscar a gênese dessa sociedade, e encontrar um modo de agir em sua área específica de conhecimento e atuação, considerando que a sociedade instituída tem se

5 Considerando que na sociedade capitalista a propriedade é um princípio *quase* sagrado, então, quanto mais extensiva ela for, mais peso (força) o indivíduo terá nas relações sociais. Ela não tem tido limites, e com isso vem permitindo que alguns acumulem bilhões, e assim, com poder de influenciar até as decisões de muitos Estados. Afinal, o dinheiro, como valor equivalente universal, diz Marx (2008, p. 158), tornou-se o “Deus visível”. Por conseguinte, posicionar-se contra esse Deus, ou contra aqueles que falam e se conduzem no mundo dos negócios em nome dele, parece uma blasfêmia.

afastado da *boa norma* (εὖνομία), quando a justiça (Δίκη)⁶ parece ter abandonado os homens.

Sabe-se que não educam eremitas, e, sabendo-se, ainda, que a sociedade não vai nada bem, pois há, por um lado, fome, miséria e desigualdades sociais legitimadas, e, por outro lado, a riqueza, o luxo e a soberba, então há que buscar os porquês de a sociedade ter criado tudo isso, uma condição para se elaborar qualquer plano de educação, uma proposta pedagógica, um plano de curso, um plano de aula, um artigo, um livro, uma tese.

Em alguns capítulos deste livro essa sociedade é passada em revista a partir do conceito de formação. Seus autores compreendem que a escola é parte constitutiva da sociedade, e o sentido da formação, bem como da escola, é posto em estudo, pois ele aparece aturdido em meio ao próprio sentido da sociedade, mais preocupada em formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho conforme os princípios do capitalismo, cujo modo de organização social pressupõe o capital e a busca constante por valorização.

Entende-se que as relações sociais no capitalismo pressupõem a busca pela maior vantagem individual, o lucro. Ele pode ser obtido em qualquer lugar, o que presume a desterritorialização, implicando em afirmar que os homens buscam os bens – neste caso o seu valor equivalente universal, o dinheiro – como forma de existência, e o transfere para onde for mais rentável: uma poupança, uma aplicação, um investimento qualquer, ou a própria força de trabalho como investimento, justificado por um tal capital humano.⁷

Todavia, a vida material das pessoas na sociedade, diferentemente do capital, que não tem fronteiras, e quase à velocidade da luz migra para onde os rendimentos forem mais vantajosos, os homens que a

6 *Dike* (Δίκη) é justiça perfeita, só possível aos deuses. É ela que cuida de realizar a justa medida. Mas, até mesmo ela, segundo Vernant (1996), envergonhada com injustiça advinda das paixões individuais dos humanos, os abandona, seguindo a outra divindade *Aidos* (Αἰδώς), o pudor, a vergonha, a dignidade. Essas divindades só voltam a Terra quando Zeus intervém e as distribui igualmente a todos. Ao retornarem, diz Vernant (p. 61) “instalam-se na ágora”. Ou seja, doravante, os homens só o são porque racionais em busca permanente da justiça, perquirida e defendida publicamente, considerando a igualdade entre eles.

7 Cf. Becker.

constituem, ao contrário, estão em um território onde vivem, circulam, trabalham e constroem as suas existências afetivas. É nesse território que cuidam de si e dos outros, e, ao mesmo tempo, constituem Estados que estabelecem normas de conduta individual e social.

Os autores dos textos deste livro estão em Goiás. Todos têm alguma ligação com a Universidade Estadual de Goiás e com a sua Unidade Acadêmica da cidade de Inhumas, particularmente com o seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Por meio de diversos olhares, os textos deste livro trazem a crítica à formação, à escola, e por decorrência, à sociedade, que não é outra, senão a capitalista, mas não o fazem de modo fácil, gratuito. As leis, as normas, os regulamentos, são postos em interrogação nesses capítulos e, quando se referem a um determinado lugar, não o fazem à margem da sociedade. Ao contrário, as instituições como as escolas, os partidos, as associações, são compreendidas como partes constitutivas dela.

Nos capítulos os leitores poderão perceber o sentido radical da própria palavra crítica (*κριτικός*), fazer discernimento, entre várias proposições, uma condição para deliberar, e um dos atributos, sobretudo, daqueles que trabalham em educação.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução: Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- BECKER, Gary. **El capital humano**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- BERARDI, Franco. **O terceiro inconsciente**. Tradução: Camila de Moura. São Paulo: Autonomia Libertária e GLAC, 2024.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MARX, Karl. **O Capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Bointempo, 2013.
- NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo**: Como o cérebro humano esculpiu o universo como nós o conhecemos. São Paulo: Planeta, 2020.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.
- VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Tradução: Ísis Borges da Fonseca. São Paulo: Difel, 1996.

APRESENTAÇÃO

A esperança na libertação não significa já a libertação. É preciso lutar por ela, dentro das condições historicamente favoráveis. Se estas não existem, temos de pelejar esperançadamente para criá-las, viabilizando, assim, a libertação. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado (2004, p. 30) (Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*).

Uma das características essenciais do ser humano decorre do fato de se constituir como existência em busca constante da sua essência que jamais se plenifica, posto que seja *um ser em busca de ser* na sua relação indissociável com o mundo e com os outros seres humanos. Não sendo, portanto, um ser isolado, uma consciência transcendental absoluta, o ser humano se faz a partir do movimento permanente de formação como ser-no-mundo e ser-com-os-outros, se constituindo na transcendência do dado, do instituído, partindo de sua situação presente rumo a uma situação futura, um *télos*, uma utopia buscável. O ser humano é um ser de esperança.

Por ser falta, busca e esperança, a existência humana é uma totalidade sócio-histórica e cultural que deve ser apreendida nas suas contradições, nos seus limites e nas suas possibilidades, sempre considerando a tensão estabelecida na relação dialética entre o universo subjetivo e a realidade objetiva que lhe constitui. O ser humano é vida e mundo, natureza, cultura, política e ética. Nesse sentido, as diversas dimensões formativas do humano – o conhecimento, a linguagem, a corporeidade, a imaginação, a emoção, o desejo, a temporalidade, a historicidade, a

espacialidade, a intersubjetividade – são expressões que sintetizam essa totalidade inerente ao seu ser e o sentido fundamental de um processo formativo verdadeiramente humano.

Nessa perspectiva, a educação se vincula de maneira intrínseca à cultura e à formação humana, constituindo dimensões indissociáveis que se implicam dialeticamente, uma vez que são inerentes à condição humana. Se comprometem, como unidade sintética, ao movimento de transformação do ser humano e da sociedade.

É com base nesses pressupostos que o sentido de escola e de universidade também se constitui, pois se vincula intrinsecamente à ideia de formação do ser humano como consciência que se faz na relação com o mundo mediado pela cultura. Trata-se de instituições sociais que expressam a ideia de educação como *projeto*, uma forma ontológica, ética, política e necessária de abertura às possibilidades desse movimento em busca da humanização, de constituição da condição humana inserida na realidade objetiva a partir das relações sociais, culturais e históricas.

Considerando a totalidade da formação humana e sua relação indissociável com a cultura, a escola e a universidade, esta obra é o resultado de estudos e pesquisas produzidas pelos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, da Linha de Pesquisa *Cultura, Escola e Formação*. Os estudos têm o propósito de investigar o movimento de constituição da indissociabilidade entre essas três instâncias, buscando compreender os processos educativos em sua historicidade a partir do princípio de que a formação humana compõe uma gama diversa de temas que abrangem a ideia de trabalho, linguagem, autonomia, ética, política, as questões de gênero, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento humano, os tempos da vida, a utopia, a resistência e tantos outros aspectos constitutivos da existência humana. Abrange ainda a reflexão sobre o sentido da escola e da universidade como experiência ética que se faz pela articulação do exercício do bem comum e respeito à diversidade e ao conhecimento.

Fundamentados nesses princípios, os capítulos que compõem esta obra apresentam estudos, cujas temáticas, embora autônomas e independentes, estabelecem relação entre si, por se constituírem em formas de conhecimento essenciais para a compreensão e elucidação

dos processos formativos do ser humano, considerando as várias dimensões que lhe são inerentes.

O capítulo *Reflexões sobre o trabalho na contemporaneidade*; das autoras Marcela Rodrigues Santos e Simone de Magalhães Vieira Barcelos, tem como proposta pensar o conceito de trabalho na perspectiva de Karl Marx. Não se trata de anacronismos, mas de identificar e refletir os elementos conceituais que permitem fazer a leitura de nossa realidade, uma vez que a lógica da sociedade capitalista (produção do capital) permanece. As transformações a que Karl Marx entendia como necessárias e urgentes na sociedade inicialmente inglesa, no contexto em que ele constituiu a sua existência, guardadas as devidas proporções, permanecem as mesmas, mas atravessadas pelo uso de estratégias mais sofisticadas – entenda-se perversas – que alcançam a sociedade como um todo. Dado esse cenário, busca-se realizar uma reflexão histórico-filosófica à luz dos pressupostos do materialismo histórico-dialético sobre o trabalho na contemporaneidade. Reconhecemos que a realidade humana não é determinada ou fixa; antes, é resultado da ação humana em vista da constituição da sua existência como sujeito histórico e como humanidade, portanto, é trabalho que se efetiva numa relação dialética entre as dimensões do dado e das possibilidades. E, assim, entende-se o trabalho como uma atividade e suas (re)normalizações na produção do capital buscando o não aparente, seus valores que não deveriam ser quantificados ou postos em questões salariais.

No capítulo intitulado *Educação: questões sobre autonomia*, as autoras Monaliza Alves Lopes, Simone de Magalhães Vieira Barcelos e Fabiana Cristina da Silva França discutem a educação a partir da entrevista que Carlos Rodrigues Brandão fez com o camponês Antônio Cícero de Souza. O texto, fecundo em seu conteúdo e forma, compõe a obra *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador* (Brandão, 1982) e provoca a pensar a educação na contemporaneidade. O diálogo entre o letrado – Brandão – e o camponês – Cicho – deixa entrever como a educação se realiza numa sociedade constituída por desigualdades e contradições. O diálogo põe em evidência que, na sociedade capitalista, a educação se realiza entre as dimensões do direito e do privilégio. As desigualdades e contradições fundam e consolidam a sociedade instituída sob a lógica da exclusão de parte significativa da população. Como mostra Brandão (1982), apesar das contradições e

desigualdades fundantes da sociedade, ninguém escapa da educação. As questões filosóficas e epistemológicas que emergem do diálogo entre Brandão e Ciço põem em relevo a importância da reflexão sobre a constituição e o exercício da autonomia na contemporaneidade.

O capítulo *Reflexões sobre os conceitos de Educação e Universidade*, dos autores Paulo Henrique da Costa Moraes, Gabriella Eduarda Costa Campos e Simone de Magalhães Vieira Barcelos, reflete sobre os conceitos de educação e universidade, de modo a pôr em questão a formação humana. Realiza-se por meio da pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em autores como Adorno (1995), Aquino (2017), Chaui (2001), Coêlho (2016), entre outros. Destaca-se a importância da universidade na formação humana, contrapondo a lógica neoliberal que a instrumentaliza. Assim, evidenciam-se a gênese da universidade e o seu sentido como instituição de reflexão, criação e resistência filosófica. Nessa direção, traz à luz a docência universitária como intrínseca à educação e à formação em vista da humanização do homem. A relação indissociável da educação e da universidade como potencialidades de constituir uma vida digna e feliz. No entanto, a contemporaneidade, marcada pela lógica capitalista, conduz a educação e a universidade à instrumentalização. Ao ressaltar a imprescindibilidade do estudo teórico-conceitual e filosófico, conclui-se com a consciência de que discussões acerca dos conceitos de educação e universidade são inacabadas, sendo fundamental a continuidade de reflexões amplas diante de um contexto instrumental que, constantemente, incide na desumanização. Para tanto, a educação e a universidade, em sentido filosófico, fomentam a formação humana para além do instrumental.

No capítulo *A centralidade na instrumentalização da educação e da formação na modernidade*, Cintia Aparecida Mendes Silva, Simone de Magalhães Vieira Barcelos e Liliane Barros de Almeida apresentam reflexões acerca do trabalho intelectual possível na educação escolar. Visam trazer discussão histórica filosófica da Educação. Para tal debate, os pressupostos da filosofia grega são o suporte teórico, principalmente no que se refere a educação, conhecimento e saber. Discorre-se, também, sobre determinados aspectos da educação ocidental, na perspectiva sustentada neste trabalho, na educação, nosso foco, também, é mostrar que na escola é possível levar o indivíduo a pensar o mundo e apropriar deste conhecimento, considerar leitura e escrita como

ferramenta para o saber, visto que escrever é pensar o mundo e, a educação se preocupa com a formação integral do sujeito.

Em *Não sou flor/sou mulher: poesia goiana e educação em diversidade de gênero*, Rúbia Garcia de Paula, Marlene Barbosa de Freitas Reis e Wesley Luis Carvalhaes abordam a importância do estudo dos gêneros humanos na educação. A delimitação de gênero é quanto à construção histórica e social da mulher. Propõem como ferramenta de transposição didática dos saberes sobre a diversidade e a educação, poemas de três autoras goianas: Leodegária de Jesus, Cora Coralina e Célia Siqueira Arantes. A pesquisa é bibliográfica, sustentada em teorias das áreas da educação, estudo do gênero e literatura, tais como: Benevides (2007), Costa (2008), Denófrio (2001), Esteban e Sampaio (2020), Louro (2008) e Reis e Lopes (2016). A importância de levar para a formação docente o estudo da diversidade humana, mais especificamente da mulher, encontra-se no fato de que, apesar de tantas transformações nas ciências humanas, o machismo dominador ainda subjuga, segrega, diminui, maltrata, discrimina corpos femininos, pelo simples fato de serem femininos. Os resultados decorrentes das reflexões indicam o quanto a literatura, que reflete o humano por meio do espelhamento de realidades, permite ao docente promover na sala de aula indagações, estranhamentos, debates e despertar alteridades que podem gerar novas práticas sociais nas relações estabelecidas com as mulheres.

O capítulo *Reflexões sobre a mediação do conhecimento pelo professor de matemática sob a ótica da teoria histórico-cultural*, dos autores Cristian Andrey Pinto Lima e Made Júnior Miranda, tem como objetivo apresentar reflexões dos autores Libâneo (1994, 2011), Peixoto (2016) e outros, em relação ao conceito de mediação proposto por Lev Vigotsky em seus estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural. Especificamente, pretende-se refletir sobre a relação entre o conceito de mediação e sua apropriação pelos professores de matemática. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, com o intuito de identificar e relacionar o pensamento dos autores com a teoria de Vigotsky e responder à questão central da investigação: como o conceito de mediação, conforme a ótica da Teoria Histórico-Cultural, pode ser apropriado pelos docentes de matemática? Os resultados indicam que é possível concluir que os autores baseiam suas conceituações de mediação nas ideias de Vigotsky, as quais afirmam que a aprendizagem

não ocorre de forma individual e isolada do contexto sociocultural; assim, o papel do professor é relevante na construção dos conceitos científicos. No entanto, esses conceitos não podem ser desvinculados da realidade dos discentes. Nesse sentido, os autores destacam que a mediação nas atividades de ensino-aprendizagem deve estar preocupada com o desenvolvimento integral do sujeito, cabendo ao professor coordenar a interação entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano, incentivando o aluno a se interessar pelos estudos e proporcionando os ambientes cognitivos adequados para isso. Portanto, espera-se que este artigo contribua para uma reflexão sobre o conceito de mediação na Teoria Histórico-Cultural e sua apropriação pelos professores de matemática.

No capítulo *Educação da infância: questões sobre autonomia e liberdade do pensamento*, Monaliza Alves Lopes e Simone de Magalhães Vieira Barcelos demonstram que o Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, ao assumir a filosofia como disciplina curricular, mostra sua filiação ao pragmatismo, a uma ideia de filosofia como instrução, como algo que se realiza como mera decorrência de cumprimento de etapas ou fases preestabelecidas. Lipman não reconhece a escola como instituição capaz de favorecer o filosofar, nem o professor como alguém capaz de trabalhar em prol da crítica, da reflexão, ou seja, da filosofia. Desde as primeiras formulações, o autor considera o professor como alguém que precisa ser “treinado” e apoiado em um manual de instruções que deve ser seguido. Em seu conjunto, o Programa desconsidera a ideia de autonomia, de liberdade do pensamento em relação ao professor e à Criança. O que parece estar em evidência é a questão das habilidades, reconhecida pelo autor como algo situado no âmbito do fazer, do executar, algo que decorre de treinamento e de obediência a um conjunto de instruções exteriores a quem as executa, no caso, professor e Criança. O Programa é constituído por uma contradição da qual não pode se esquivar: anuncia filosofia para Crianças, mas as proposições apresentadas para essa realização cortam pela raiz a possibilidade desse filosofar. De tal forma, este estudo busca compreender o conceito de filosofia e sua relação com a educação e a formação humana a partir da reflexão sobre o Programa Filosofia para Crianças, de Matthew Lipman, fundamentada em autores como: Aristóteles

(2009), Barcelos (2017), Coêlho (2001, 2011, 2012, 2016), Hadot (2014, 2016), Lipman (1990, 1995), dentre outros.

Em *Questões sobre a educação e a escola*, as autoras Simone de Magalhães Veira Barcelos e Fabiana Cristina da Silva França discutem a educação na modernidade e como ela está instituída perante as exigências que são postas pelo mercado e pela classe dominante. O presente estudo reconhece que a escola e a educação acontecem no campo do instituinte, e que se faz a partir de questionamentos e reflexões sobre questões fundamentais que envolvem a formação humana, realizando uma crítica ao pensamento moderno, em que prevalece o uso de técnicas, metodologias reprodutoras e que pretende alienar o homem para que se esqueça da sua essência e busque sempre a competitividade e o saber-fazer. A partir de Coêlho (2012), põem-se questões sobre a formação para pensar uma escola que se preocupa com a reflexão e momentos de questionamento ao que está posto, pensando questões como autonomia, liberdade, existência humana e uma formação coletiva. A escola é pensada enquanto lugar de formação humana, para serem formadas pessoas autônomas e livres, libertas de pensamentos técnicos e que tenham um olhar coletivo e humanizado com o outro. A educação na contemporaneidade privilegia a racionalidade técnica, o pragmatismo e o empirismo, deixando de lado o sentido da educação, da escola e da formação, que seria uma formação humana de autonomia, liberdade e exercício do pensamento. Essa concepção de educação instrumental, de certo modo, já vinha sendo anunciada desde o período de Comenius, em que já se instaurava uma didática fundante para o pensamento moderno. Nessa lógica da racionalidade, perde-se o sentido da paideia grega, que é formar o homem integral com vistas ao bem comum. As questões aqui pensadas nos possibilitam um giro no olhar, e um movimento no pensamento para a busca de uma educação e de uma formação emancipadora.

O capítulo *Educação e racionalidade técnica: reflexões sobre a formação na atualidade*, de Dilzéia Cristina Ferreira, Gabriella Eduarda Costa Campos e Simone de Magalhães Vieira Barcelos, propõe uma reflexão sobre a educação contemporânea, partindo da concepção de formação humana como paideia, com o intuito de pensar os fundamentos da educação, seu sentido e finalidade no mundo moderno. Ao contrastar o ideal de formação da sociedade grega clássica com a atual

organização da educação institucionalizada, observa-se uma distância entre a formação do ser humano e a abordagem utilitarista voltada para o treinamento das novas gerações. Influenciada pelos interesses do sistema capitalista, a educação atual tende a priorizar a racionalidade técnica, direcionando-se para as demandas do mercado, do imediatismo e da instrumentalização. Sob a influência de ideias neoliberais, a percepção da formação, educação e escola é moldada, refletindo nas relações do homem com a ciência, a técnica e o conhecimento na sociedade contemporânea. O texto, a partir da reflexão sobre a paideia grega, busca analisar como o mundo moderno lida com a formação, educação e escola e os desafios impostos pela racionalidade técnica.

No capítulo *Ensinar e aprender: um ofício na visão de Tomás de Aquino*, das autoras Liliane Barros de Almeida, Ednamar Fátima de Urzêdo Vitória e Daniella Lopes de Souza Machado, a concepção do ato de ensinar e aprender, tratada nesse artigo por meio de uma revisão bibliográfica da visão de Tomás de Aquino, busca compreender o papel da docência e sua responsabilidade no ato de transformar as potências em atos. O presente artigo tem a finalidade ainda de discutir a concepção de docência, a partir da ideia de ofício na visão de Santo Tomás de Aquino, tendo como referência os aspectos históricos da Idade Média e os métodos dialógicos da escolástica, como parte importante para a formação do homem.

No capítulo *Estudo histórico das normativas curriculares da educação física na escola pública do estado de Goiás: um olhar para as mudanças legais desta disciplina na educação básica*, os autores Made Júnior Miranda, Mayara Pereira dos Santos e Taynara Reges Cardoso buscaram contribuir para a discussão das finalidades e dos moldes da Educação Física escolar que vêm sendo desenvolvidos historicamente no contexto escolar. O problema investigou sobre as legislações históricas que demarcaram o fazer da Educação Física nas escolas públicas, especialmente do Estado de Goiás, e sua relação com as condições hodiernas postas para o trabalho desta dimensão formativa. Foram estudados os documentos oficiais que regularam e regulam a Educação Física escolar no Estado de Goiás, especialmente a partir da Lei nº 4.024/1961 e da Resolução nº 1.647/1976, que fixou as normas para a Educação Física do 1º e do 2º grau no passado, e a Lei nº 9.394/96, que dispõe sobre a educação básica atualmente. Na perspectiva dialética, buscaram apresentar os conteúdos

dos documentos legislativos a partir de uma exploração qualitativa de pesquisas bibliográfica e documental, onde pudemos evidenciar que historicamente houve um movimento de mudanças do ponto de vista das condições concretas para o desenvolvimento dos currículos escolares, especialmente da educação básica, mas que necessariamente não podem ser generalizados como avanços.

O capítulo intitulado *O Desenvolvimento do educando com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (tdah): contribuições da escola, dos professores e da neuropsicologia*, das autoras Karine Barbosa da Silva, Zilda Misseno Pires Santos, Marlene Barbosa de Freitas Reis buscou refletir acerca das contribuições da escola, dos professores e da neuropsicologia para o diagnóstico e desenvolvimento do educando com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH. O TDAH é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento e está cada vez mais frequente em crianças em idade escolar. Os sintomas têm como características: desatenção, hiperatividade e impulsividade, podendo variar quanto à frequência e intensidade. As crianças com TDAH apresentam prejuízos em relação ao desempenho escolar, social e emocional. A escola e os professores podem contribuir para minimizar os prejuízos ao proporcionar um ambiente acolhedor e utilizar estratégias que possibilitem ao educando desenvolver suas habilidades. A neuropsicologia e a reabilitação neuropsicológica contribuem para o diagnóstico e a funcionalidade das funções executivas, fazendo relação com as queixas apresentadas. Para a realização desse estudo procedeu-se a uma revisão de literatura com base em autores como Barkley (2008, 2020), Mattos (2015) e Döpfner, Frölich e Wetterlich (2007), que foram basilares para o desenvolvimento teórico. O resultado das reflexões teóricas apontou que a neuropsicologia contribui com estudos sobre o TDAH com o objetivo de identificar as funções que apresentam prejuízos e proporcionar meios de devolvê-las, promovendo melhor qualidade de vida aos alunos portadores. E que a escola e os professores contribuem para a identificação das características típicas do TDAH e, dessa forma, na busca de diagnóstico e tratamento precoce. Além disso, contribuem com a reabilitação do educando de forma conjunta com o neuropsicólogo através da elaboração de estratégias que auxiliam no desenvolvimento do educando.

No *Texto, ensino e leitura: a construção do sentido na perspectiva dialógica*, Lidiane da Silva Lopes, Patricia Alves da Costa Ramos e

Wesley Luis Carvalhaes discutem perspectivas teóricas dos estudos do texto e do discurso que apresentam a leitura como um processo social de produção dos sentidos, associando esses postulados às formulações epistemológicas dos estudos bakhtinianos. Para o desenvolvimento da investigação, utiliza-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, por meio da abordagem de obras em que os construtos teóricos são apresentados e analisados. Ao definirem a língua como “interação verbal”, que se dá por meio da enunciação, Bakhtin e Volochínov (2006) deixam espaço para a afirmação de que também a leitura é um processo de interação, estabelecido por meio da palavra, espaço comum dos envolvidos na atividade comunicativa. A palavra inscreve-se na relação social e é justamente aí que se materializa como signo ideológico, noção que não pode ser pensada como propriedade de um interlocutor, como um ato psíquico e fisiológico; antes, deve ser entendida como produto de relações sociais historicamente determinadas. A leitura deve ser feita com o signo ideológico, cuja compreensão só pode ser estabelecida em uma rede dialógica, na qual ganha relevo a atividade responsiva. A leitura, portanto, como processo de produção de sentido, é uma atividade de caráter dialógico, que se desenvolve pela interação entre interlocutores e texto, entendido como o movimento no qual se entrelaçam os signos ideológicos que constituem a enunciação. Como principal contribuição, o estudo aponta a produtividade dos conceitos discutidos para a abordagem do texto na sala de aula de língua portuguesa, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas que considerem a realidade social da língua, do texto e da leitura concebida como processo e como produto de relações de interação discursiva historicamente constituídas.

Por fim, no capítulo intitulado *Transgredindo o instituído: a intelectualidade da mulher negra como possibilidade de transgressão aos cânones da educação academicista*, os autores Cristian Andrey Pinto Lima, Marlene Barbosa de Freitas Reis e Cláudio Pires Viana suscitam reflexões a respeito da intelectualidade da mulher negra como uma forma de transgressão aos cânones estabelecidos na educação academicista. Por meio de um olhar crítico, exploramos como as experiências únicas e as perspectivas subalternas das mulheres negras desafiam e reconfiguram as normas instituídas hegemonicamente. Para tanto, levantou-se a seguinte questão: Qual o sentido político da atuação da

mulher em diferentes momentos históricos, com ênfase na luta pelo reconhecimento e pelas potencialidades intelectuais das mulheres negras? Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com abordagem fundamentada na hermenêutica fenomenológica, conforme proposto por Bicudo (1999). Este estudo também proporciona uma reflexão sobre a história de vida de bell hooks, que enfrentou inúmeras barreiras como mulher negra no sul dos EUA nos anos 1950, incluindo a segregação racial e restrições às oportunidades. O embasamento teórico desta é fundamentado em autoras(es), tais como: Andery *et al.* (2012), Borges, Lapolli e Amaral (2020); Almeida (2021); Hooks (1995; 2013), entre outras(os). Os resultados das reflexões, partindo de uma perspectiva transgressora e decolonial, apontaram que essas vozes marginalizadas oferecem novas possibilidades para a educação, questionando assimetrias de poder e reconhecendo a importância da diversidade epistêmica. Em suma, este artigo ressalta o potencial transformador da intelectualidade da mulher negra, defendendo reflexões para uma formação inclusiva e crítica, que conteste a cultura individualista e competitiva, reconhecendo um movimento histórico de transformação das concepções educativas e sociais.

Após essa breve apresentação dos temas que compõem os capítulos desta obra, convidamos os leitores e leitoras a aprofundarem seus estudos, pensando um pouco mais sobre a relação *Cultura, Escola e Formação*.

Maio de 2024.

Simone de Magalhães Vieira Barcelos
Made Júnior Miranda
Cláudio Pires Viana
Marlene Barbosa de Freitas Reis

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE

MARCELA RODRIGUES SANTOS
SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS

A realidade humana é marcada por contradições e paradoxos e isso parece ponto pacífico no mundo científico. Quem sabe seja necessário inverter um pouco as coisas, indo de si para o social assumindo as responsabilidades para uma mudança social. Nessa perspectiva, o artigo pretende trazer reflexões sobre o trabalho, uma vez que essa atividade é central na vida humana, primando pelas construções teóricas de Karl Marx (2004; 2008; 2017), de modo a pôr em relevo elementos conceituais que validam sua leitura atual, a partir dos estudos de Resende (2001; 2009) e Netto (2011).

Em Marx (2004), o fio condutor remete à preocupação de compreender o trabalho em sua dimensão ontológica mostrando que os homens ao transformar o mundo se transformam, que os meios de trabalho vão além do fato de serem ferramentas em si. Temos elementos da cultura (patrimônio), o material e simbólico (imaterial), numa relação de concepção e execução. O trabalho é constitutivo da formação humana, com os meios que estão imersos na cultura, numa atividade orientada a um fim, com uso de objetos, sendo que nenhuma geração começa do zero, do que podemos confirmar que existe uma dimensão ontológica. Reiteramos, assim, que a concepção de trabalho não pode ser familiarizada com o simples.

O método permite pensar a realidade. O materialismo histórico-dialético exige que a/o pesquisadora/o olhe para a base da sociedade, apreenda aquilo que a constitui e a faz ser o que é. À base da sociedade capitalista, sua produção em torno da exploração do trabalho humano permanece. Não se trata de um transporte anacrônico, mas de um esforço de conhecer a realidade em suas contradições.

Na sociedade capitalista existe uma opressão que é legitimada, que já está internalizada na própria forma como reproduzimos a vida. Assim, conhecer a realidade social implica em desnudar o aparato ideológico que é fornecido pela classe dominante, compreendendo o histórico movimento de desumanização engendrado no sistema mercantil.

Existe uma essência pela qual mediante o trabalho o homem se humaniza, altera a natureza e a si próprio. Entendendo aqui o trabalho como constituição humana, e nessa perspectiva um ser humano que difere dos demais, implicando em seu desenvolvimento biológico, mas também social. A partir das leituras realizadas reconhece-se que o trabalho é uma relação de mediação que se estabelece entre homens/mulheres¹ e a natureza. Cabe ressaltar que todos os animais também estabelecem uma relação imediata com a natureza. As abelhas, por exemplo, possuem uma relação direta com a natureza. Porém, essa relação é determinada e elas não deixam modificações para as próximas gerações. As abelhas fazem um “comando” instintivo, de sobrevivência. Já os homens atuam de forma diferente, estabelecendo com a natureza uma relação mediada, que é o trabalho.

Não se trata de pensar os seres humanos em uma cadeia evolutiva, mas de entender que o processo de humanização, como mostra o materialismo histórico-dialético, é um processo de contradição, de intensa racionalização da vida humana, e ao mesmo tempo de irracionalidades, que implica em desumanização (no capitalismo), que tensiona a vida, fazendo nossa vivência ser, ao mesmo tempo, constante, complexa e contraditória.

Podemos aqui considerar que o trabalho que possibilitou ao homem diferenciar-se dos outros animais proporciona uma humanização ímpar

1 Para escrita deste trabalho, usaremos as expressões *homem*, *homens*, *trabalhador*, *trabalhadores* em modo genérico para designar seres humanos; portanto, inclui as mulheres e as mulheres trabalhadoras.

para cada um, que em sociedade possibilita um desenvolvimento coletivo. É assim que nos reportamos aos conceitos, para entender uma particularidade histórica, que na presente reflexão centra na nova ordem de reprodução capitalista contemporânea, que retirou do trabalho a condição de humanização por uma exploração do homem pelo homem.

A apropriação do pensamento marxista aponta para a possibilidade, a inter-nalidade e a necessidade da questão da vida subjetiva e revela, na elaboração das categorias de trabalho, alienação, fetichismo e reificação, os momentos históricos e lógicos da constituição da subjetividade reificada na sociedade moderna (Resende, 2009, p. 31).

A subjetividade reificada legitima essa nova ordem de reprodução capitalista, que pelo discurso da meritocracia camufla esses processos, que resultam das teias complexas que relacionam mercado, lucro, produtividade, intensificação e precarização no mundo do trabalho, obstaculizando sua visibilidade em sua totalidade.

Subconscientemente, a *captura* desses ideais meritocráticos, em grande escala, modela os trabalhadores para o rol das novas projeções exigidas no mundo do trabalho, dificultando uma visão crítica sobre as cruéis sujeições a que progressivamente vêm sendo submetidos. Nesse ditame, não se objetiva o fracasso, mas o competente, o forte, o merecedor, o que dificulta e, em certos casos, inibe que o trabalhador assuma suas dores e frustrações.

Fundamentadas em Marx (2004) no que diz respeito à questão da alienação em relação ao trabalho, parece correto inferir que muitos trabalhadores não chegam nem mesmo a reconhecer suas dores e frustrações, quer dizer, não têm consciência do processo de submissão, alienação, reificação pelo qual estão passando.

Entendemos, assim, que existe um nexo entre a reestruturação produtiva, novas formas de reprodução do capital, alienação, proletarização do trabalhador que precisam ser apreendidas de modo crítico com vistas a compreender todo o processo de intensificação ao qual o trabalhador vem sendo historicamente submetido e quase sem possibilidades de reclame, pois a máxima da meritocracia o desfavorece e enfraquece as iniciativas de luta, de resistência e de mudança.

As condições históricas são o pano de fundo que possibilita a produção e a reprodução da intensificação e flexibilidade do trabalho. No entanto, esse pano de fundo não é determinista, embora seja algo dado como verdade pronta e acabada. E, não sendo algo dado, se abre à dimensão das possibilidades de mudança, de busca por uma existência que não se deixe capturar pelo instituído. Essa mudança não se dá no isolamento, ou como quer a sociedade capitalista: pela via do individualismo. Reiteramos que o trabalho é constitutivo das nossas relações sociais, desde as que podemos considerar do ambiente do particular e ímpar de uma pessoa até as coletivas.

Em relação às nossas necessidades, Marx (2013) afirma que, sejam elas do estômago ou da fantasia, fazem com que os homens busquem a natureza, que pela ação do seu trabalho a transforme em algo para saciar sua “primeira” necessidade. É algo novo, advindo do movimento da natureza que foi transformada; o natural trabalhado pelo homem resulta em algo novo, que não existia anteriormente: talheres, roupas, móveis etc., que na sociedade capitalista torna mercadoria para ser vendida.

Mas antes de falar da mercadoria, atentemos para esse algo novo que surge, o produto recai sobre ele em diversas situações, que no aparente, no plano do visível, é apenas uma forma, mas o conteúdo se transforma. A partir daí temos um conteúdo social; por exemplo, o talher, que provém do ferro, usado para levar comida à boca, para saciar uma necessidade, ganha um conteúdo social, à medida que se estabelecem diversos talheres e valores para sua compra e seu uso, implicando em um *status* e uma hierarquia social.

Somos seres de necessidades, que precisam inclusive do trabalho do outro. A capacidade de produzir, recolher o meu trabalho e dos demais, que vai ser trabalho estranhado na sociedade capitalista, uma vez que “da categoria do trabalho à categoria da reificação, está em curso, histórica e logicamente, o itinerário da constituição e elucidação de uma subjetividade destrocada (Resende, 2009, p. 31). O trabalho envolve subjetividade que se insere no âmbito do invisível, é histórico, que, inserido no campo das (re)normalizações (novas regras) do capital, vai destrocando, se fragmentando, criando objeções para uma formação humana.

Até aqui, é importante compreender que o trabalho faz parte de nossa constituição e, por sermos seres limitados, também necessitamos

do trabalho do outro. O trabalho possui um caráter universal, ou seja, todo ser humano para atender a suas necessidades vai transformar a natureza, mas a particularidade da organização dessa universalidade, em determinada sociedade, em determinado contexto específico, aqui no caso, da revolução burguesa, origina trabalho estranhado, que chega para os dias atuais sob a forma de trabalho assalariado.

O trabalho é uma atividade produtiva, isto é, constitui, engendra, instaura um mundo material e simbólico, permitindo, do ponto de vista individual e coletivo, a constituição de laço social em torno de uma obra em comum. O trabalho enquanto gênese humana deveria ser capaz de ligar uns aos outros, já que somos seres limitados, porém, em uma sociedade capitalista, em sua base, temos a alienação.

Temos aqui o entendimento de que a sociedade capitalista produz alienação, à medida que naturaliza a relação entre objeto-sujeito, e quem realiza o trabalho está alheio ao que produz. A sociedade capitalista produz alienação no sujeito pelo modo de produção. O modo de produção no capitalismo se realiza pelo não reconhecimento do trabalho realizado pelo trabalhador e pela coletividade. Não é mera relação de causa e efeito.

O trabalho alienado é uma manifestação dos tipos de alienação presentes em uma sociedade capitalista. A alienação teorizada por Marx é de si (o que eu exteriorizo), do outro (que virou coisa para me satisfazer), do processo (conhecer apenas uma parte de processo produtivo) e do produto (não percebo o fruto do trabalho do outro no produto). Desse processo de alienação decorre que a transformação da natureza para satisfazer as necessidades faz com que aquele que produziu algo somente tenha condições de satisfazer suas necessidades se puder comprar.

A historicidade permite captar as contradições de um trabalho que já foi comunal, de trocas, de servidão e escravidão, de escravidão e liberdade, para um assalariado, para nessa perspectiva perceber que o capital produz na sociedade e internaliza no sujeito, um processo oculto, faz o trabalho cada vez mais desefetivado. O trabalho é desefetivado porque cada vez mais é menos prazeroso, reduzindo o gosto pela sua *práxis*, a vontade de estar naquele ambiente –(o ser infeliz, descrito por Resende [2009]): o reconhecimento pela realização do trabalho vai sendo reduzido pela objetivação, como por exemplo as premiações por produtividade.

Assim, a produção da sociedade que na sua base for capitalista já produz alienação, e dessa forma a transformação é dialética: o ser humano rompendo e criando rupturas na sociedade capitalista. A organização do trabalho na sociedade capitalista faz com que os homens que não possuem instrumentos e meios de produção vendam sua força física em troca de proventos (hoje, salário), pelos quais poderá adquirir produtos (mercadoria).

O homem nessas condições vende sua força de trabalho (dominado) para o burguês, dono dos meios de produção (dominante), e nessa organização social específica, a transformação da natureza se dá de forma alienada. Isso significa reconhecer que a constituição da subjetividade é alienante.

Marx (2013) mostra que o valor de troca parece algo acidental, mas algo está sendo ocultado, que é o valor do trabalho, a produção de riqueza advinda desse trabalho. Nesse processo, ao olharmos para mercadorias não percebemos o trabalho concreto humano. O que vale numa sociedade capitalista é o trabalho abstrato para sua troca. A mercadoria oculta o trabalho concreto e o ser humano é pensado de maneira equivalente, e o trabalho abstrato fica evidente, ganhando um valor flexível, já que pode ser moldado.

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força humana de trabalho em sentido fisiológico, e graças a essa sua propriedade de trabalho humano igual ou abstrato ele gera o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é dispêndio de força humana de trabalho numa forma específica, determinada à realização de um fim, e, nessa qualidade de trabalho concreto e útil, ele produz valores de uso (Marx, 2017, p. 104).

O trabalho concreto envolve gasto de energia física e mental, e o trabalho abstrato é o tempo socialmente necessário; não existe variação de um para outro indivíduo, é uma média para produzir uma mercadoria.

Para Marx, o valor de uso está relacionado ao trabalho concreto e o valor de troca está relacionado ao trabalho abstrato, e na mercadoria está contido o valor, e quem produz esse valor é o trabalhador.

Podemos pensar contextos históricos diferentes, mas a sobrevivência do ser humano se dá pela forma do trabalho, do dispêndio de força física e mental para a execução de uma atividade que corresponda

à transformação da natureza para saciar uma necessidade. Porém, na sociedade capitalista, o valor de uso é desconsiderado; obviamente, para a pessoa que quer adquirir é necessário em primeira instância um valor de uso, mas, para o capitalista, o que importa é a circulação da mercadoria sob a forma de venda.

Na sociedade capitalista a mercadoria ganha vida, é autônoma e independente do próprio trabalhador que a fez. Assim, os homens não se relacionam entre si, a relação é entre mercadorias. Na produção de mercadorias, temos um excedente de riqueza que o trabalhador produz que vai para as mãos do capitalista, dono dos meios de produção.

A condição de exploração está no processo do excedente, categorizado por Karl Marx de mais-valia. “O mais-valor, ou mais-valia, resulta, pois, da transformação do valor de uma mercadoria que vem a ser pago depois que seu valor de uso, sob o comando do capital, recria o antigo valor de troca como uma substância capaz de aumentar por si mesma” (Marx, 2017, p. 62). Uma riqueza que é produzida pelos trabalhadores que não ficam para si é recolhida pelo dono do capital. A exploração capitalista está na formação da mais-valia. Nesse processo, ocorre o esgotamento, no qual o trabalhador não se reconhece no que faz.

O autor mostra que as condições do trabalho, num contexto capitalista, fazem com que o trabalhador perca a autonomia do seu ser e do seu fazer, não se reconheça naquilo que produz, pois é chamado a realizar seu trabalho à luz do mercado no qual “as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas” (Marx, 2017, p. 123). E é nesse processo de alienação e perda de si que o trabalhador vai tornando-se uma mercadoria. Perde-se então a dimensão ontológica do seu trabalho e a natureza humana é reificada.

Os autores nos provocam a reconhecer que a organização capitalista e o trabalho não são simples, principalmente porque envolvem a ordem psíquica, consciência/subjetividades. A relação homem, natureza, meios produtivos, força de trabalho e organização do trabalho é complexa e nada evidente e precisamos de uma visão crítica para apreender a estrutura da organização atual do trabalho, seu modo operante, o

modelo de regulação, fortalecer o sindicato enquanto instituição coletiva de interesses e força dos trabalhadores. Estamos certos de que não podemos tentar resolver as questões no plano individual ou coletivo, pois nessa sociedade elas não se resolvem, mas se desenvolvem. Frente a tal realidade é fundamental reconhecer que as conquistas são coletivas e vindas de uma relação de poder que é desigualmente distribuída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a realidade possui uma dinâmica contraditória, que sempre está em movimento, e fazer a leitura dessa realidade é aprender a tensionar a vida para poder perceber as pequenas brechas de que a reflexão sobre o viver deve fluir para não cairmos em determinismos.

O trabalho é produção em diversos sentidos; em linguagem figurada, seria um laço social. O trabalho constitui vida e tensiona contra ela; o trabalho produz, e deveria, entre outros elementos, ter envolvimento social.

A atividade laborativa não é função “rasa” na vida dos sujeitos, e para compreender a realidade e sua contradição no recorte do trabalho é necessária a reflexão histórico-filosófica com o método do materialismo histórico-dialético.

A reflexão histórico-filosófica, aqui fundamentada, refere-se a pensar a exploração capitalista, no âmbito do campo do trabalho sob diversos ângulos. Um equívoco é pensar o trabalho na perspectiva do materialismo histórico-dialético em Marx (2008) em total negatividade. Para Marx (2004), o trabalho emancipa o homem, garante sua existência, o trabalho é nesse sentido criativo, emancipatório, valorativo e produz laços sociais.

Quando o ser humano organiza a vida social na perspectiva capitalista, da propriedade privada, a condição do trabalho de humanização é modificada para um processo de exploração e estranhamento, logo, de desumanização.

É na contradição que podemos interpretar que a vida não somente se realiza dessa forma, não é dicotomia, são os inúmeros fenômenos sociais que afetam o modo do trabalho. É o método do materialismo histórico-dialético que permite nossa leitura aprofundada.

Portanto, o trabalho é uma atividade socialmente constituída, que envolve cultura e deveria projetar satisfação de vida, existindo um movimento organizacional. Não é dicotômico/binário e entrelaça o saber, o fazer, o agir, o pensar, o produzir.

No bojo das configurações e reconfigurações, ou seja, no contexto da reestruturação produtiva do capital, a crise é um elemento fundante do modo de produção capitalista. A partir das leituras realizadas até aqui, é possível inferir que a crise como elemento fundante se dá em virtude de a estrutura do capitalismo ser constituída por contradições e desigualdades inerentes a essa forma de organização do modo de produção, mas sobretudo de produção do modo de ser do homem.

O movimento de intensificação e precarização do trabalho no século XXI tem atingido diretamente a subjetividade do trabalhador. Cada vez mais exige-se seu esforço físico, emocional e intelectual para a realização de suas atividades – mas, ao mesmo tempo, dificultando que o trabalho seja realizado com autonomia –, implicando maior envolvimento emocional, responsável por gerar a convivência permanente com sentimentos ligados à atração ou repulsa, satisfação ou insatisfação, conforto ou dor no que diz respeito ao trabalho, sendo esses conflitos pacificados nos discursos meritocráticos, de autoajuda, empreendedorismo e afins.

Temos que ter a busca por melhores condições de vida, daí conhecer a realidade, para não ficar em generalizações e superficialidade. A própria realidade é ideológica quando observamos o discurso de que não existe outra forma de viver, desacreditamos em um movimento coletivo, no poder de greve, dos sindicatos, mesmo trazendo à tona o mal-estar.

A contradição permite ver o movimento social, analisar e transformar, questionando a atual tendência de culpabilizar o trabalhador dentro de um discurso que sustenta a culpa em torno do trabalhador. Temos que sair da aparência, revelar as mediações concretas nas relações sociais que envolvem o trabalho, sua concepção e execução.

Nesse sentido, o trabalho completa uma historicidade, e em nosso estudo, em específico uma relação tipicamente salarial que tende a ocultar outros elementos do mundo do trabalho, como as subjetividades das relações humanas, a cultura, prestígios, *status*, enfim, cria-se um

imaginário na sociedade capitalista de que o trabalho é algo simples, necessitando apenas de um *esforço individual*.

Para tal, entendemos que trabalho no sentido restrito é ofício, o trabalho em sua forma mais ampla, está contido o restrito, mas permite incorporar um trabalho invisível, subjetividades, enfim, formação humana.

O capitalismo busca continuamente a sua manutenção e reprodução, utilizando-se inclusive de um jogo político dado por disputas, interesses políticos, econômicos e ideológicos em vista de um projeto societal que busca conservar o modo de produção capitalista.

O individualismo e a competitividade, caráter ideológico dessa estratégia, fazem com que o trabalhador não se reconheça como pertencente a uma classe – a classe trabalhadora –, que ele não se identifique com os demais trabalhadores, e isso propicia o fortalecimento da lógica da exploração, da acumulação, do avanço e aprofundamento de uma forma de organização do trabalho centrado na ideia de circulação e acumulação do capital financeiro.

Para não inviabilizar o projeto neoliberal de acumulação do capital, que explora o trabalhador, reificando-o, o trabalho fetichizado e estranho está no bojo da ideologia neoliberal, fazendo com que difunda um trabalho *heroico* (vindo do esforço pessoal). sem considerar suas reais condições da vida laborativa.

Por fim, percebemos que após algumas mudanças decorrentes do mundo do trabalho, marcadamente após 1990, com adoção do modelo econômico neoliberal que leva à precarização das condições laborais e salariais e acaba fomentando o desemprego, o subemprego, a retirada de direitos trabalhistas, direitos que demoraram décadas para serem efetivados e que demandaram um movimento social articulado, mas que acabaram, principalmente nos últimos anos, sendo desmontados, torna-se urgente rearticular sindicatos e trabalhadores para uma verdadeira transformação social.

REFERÊNCIAS

MARX, Karl. **Trabalho estranhado e propriedade privada**: manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 79-90.

MARX, Karl. Introdução à contribuição à crítica da economia política. *In: Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008. p. 237-272.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RESENDE, Anita C. Azevedo. Subjetividade em tempos de reificação: um tema para a psicologia social. *In: Estudos*: vida e saúde. v. 28, n. 4, jul./ago. Goiânia: UCG, 2001. p. 511-538.

RESENDE, Anita C. Azevedo. **Para a crítica da subjetividade reificada**. Goiânia, UFG, 2009.

EDUCAÇÃO

Questões sobre autonomia

MONALIZA ALVES LOPES
SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS
FABIANA CRISTINA DA SILVA FRANÇA

O presente texto objetiva pensar a educação a partir da entrevista que Carlos Rodrigues Brandão fez com o camponês Antônio Cícero de Souza, o Ciço. O texto, fecundo em seu conteúdo e forma, compõe a obra *Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador* (Brandão, 1982) e provoca a pensar a educação na contemporaneidade. O diálogo entre o letrado – Brandão – e o camponês – Ciço –, deixa entrever como a educação se realiza numa sociedade constituída por desigualdades e contradições.

Nas palavras de Ciço: “Educação’ [...] a palavra é a mesma, não é? A pronúncia eu quero dizer. É uma só: ‘Educação’. Mas eu pergunto pro senhor: ‘é a mesma coisa’? [...] Aí eu digo: ‘Não’. [...] ‘não, não é’. Eu penso que não” (Brandão, 1982, p. 163). Ciço sabe que a educação é algo a que todos deveriam ter acesso, mas reconhece que a realidade vai noutra direção, a saber: a da exclusão social, situação em que há uma educação para cada classe e, mesmo no interior das classes, a educação não é do mesmo jeito para todos.

O diálogo põe em evidência que, na sociedade capitalista, a educação se realiza entre as dimensões do direito e do privilégio ou poderíamos considerar que ela acontece entre os extremos:

direito-privilegio. As desigualdades e contradições fundam e consolidam a sociedade instituída sob a lógica da exclusão de parte significativa da população. Nesta sociedade, alguns têm o privilégio do acesso e do aprender, mas muitos não têm como frequentar a escola, aprender a ler e a escrever, isto é, não têm acesso ao mundo da cultura.

Ciço, o camponês, mesmo sem ter “estudo” consegue ler o mundo, compreende a lógica que engendra a sociedade burguesa e, mesmo não tendo domínio de conceitos, expressões e termos do mundo letrado, mostra que todo homem é capaz de pensar sobre si e sobre o mundo, como afirma Freire (1979). Ele apreende o sentido das coisas à sua volta.

Como mostra Brandão (1982), apesar das contradições e desigualdades fundantes da sociedade burguesa, ninguém escapa da educação. As questões filosóficas e epistemológicas que emergem do diálogo entre Brandão e Ciço põem em relevo a importância da reflexão sobre a constituição e o exercício da autonomia na contemporaneidade.

DESENVOLVIMENTO

O texto de Carlos Rodrigues Brandão (1982) decorre de uma entrevista feita em Minas Gerais com Antônio Cícero, um camponês. A prosa gira em torno do tema Educação. O entrevistado ouve atentamente o que Brandão diz e, depois de matutar, responde às indagações à luz de suas experiências e vivências. Ao ser questionado sobre como as pessoas aprendem, referenciando as folias que acontecem na região em que reside, Ciço afirma que a aprendizagem é passada de um para o outro, ou, melhor, do mais velho para o mais novo. Ele ressalta que desde pequeno, criança pequena, os ensinamentos acontecem e a criança vai aprendendo com as orientações e também vendo o que os adultos realizam, quer dizer, aprende imitando o outro.

Ao ser perguntado sobre o que é Educação, responde mostrando que, para ele, tem um significado e para o entrevistador tem outro. Ele explica que, para o entrevistador, “Educação” refere-se ao ambiente escolar que tem recursos materiais como cadernos, livros novos, lápis, e, claro, recurso humano qualificado. Descreve como sendo um professor bem vestido e arrumado. Já para Ciço, a “Educação” lembra uma “professorinha” da roça, um lugar com pouquíssimo recurso material e, sobretudo, remete a “enxada”. Enfatiza que teve o mínimo tempo de frequência

escolar, não chegando nem a três anos. A partir de sua experiência, Ciço ressalta que Educação tem significados e não apenas um significado.

A educação que chega pro senhor é a sua, da sua gente. É pros usos do seu mundo. Agora, a minha educação é a sua. Ela tem o saber de sua gente e ela serve pra que mundo? Não é assim mesmo? A professora da escola dos seus meninos pode até ser uma vizinha sua, uma parente, até uma irmã, não pode? [...] Agora, e a dos meus meninos? Porque, nessas escolinhas de roça, de beira de caminho, conforme é a deles [...] Menino aqui aprende na ilusão dos pais; aquela ilusão de mudar com estudo, um dia. Mas acaba saindo como eu, como tantos, com umas continhas, uma leitura. Isso ninguém não vai dizer que não é bom vai? Mas pra nós é uma coisa que ajuda e não desenvolve (Brandão, 1982, p. 165).

Ciço vai contando para o doutor que a aprendizagem escolar que obteve foi para escrever seu nome, ler e escrever com dificuldade algumas palavras. Mas faz uma observação de que não faria muita diferença para sua ação na roça, com a enxada; aprenderia apenas a ler mais... No entanto, diz que muita coisa mudou no ambiente rural, havia mais oportunidades e fartura de alimentos, era mais fácil a adesão de terrenos para plantio.

O camponês evidencia que não é possível falar ou pensar em educação sem tocar em questões como exclusão social, desigualdade e, sobretudo, falta de oportunidades de acesso à escola. No entanto, ele afirma que as vivências propiciam o saber, o conhecer o mundo, o aprender a viver, a ter autonomia frente às dificuldades e desafios a serem enfrentados vida afora. O conhecimento do mundo é a educação que Ciço refere como sendo o fundamento de sua educação. Vai deixando claro que ele sabe que escola não é acessível para todos e que a educação, mesmo quando se chega à escola, não é a mesma para todos.

A gente manda os meninos pra escola. Quem é que não manda? Só mesmo um sujeito muito atrasado. Um que muda daqui pra lá a toda hora. Um outro que mora aí, pros fundos de um sertão, longe de tudo. A gente manda. Todo mundo aqui manda menino pro estudo. É longe (aponta a direção da escola isolada onde as crianças do lugarejo estudam), o senhor viu, mas manda. Podiam tá na roça com o pai, mas tão na escola. Mas quem é pobre e vive nessa descrença de trabalhar dum tanto, a gente crê e descreê (Brandão, 1982, p. 167).

Ciço entende que a educação é construída na relação com o outro e que a escola, apesar de tudo, é a instituição em que tais interações são mais amplas e diversificadas. É nela que as crianças têm a oportunidade de conhecer o que não sabem, de ter o acesso à cultura que a maioria de seus pais não tiveram e não têm. Ele não usa a palavra *desigualdade*, mas é disso que está falando com o entrevistado. É a desigualdade constitutiva da sociedade capitalista que faz com que a educação não seja a mesma para todos e que muitos nem cheguem a tê-la, embora seja preconizada como direito de todos. Ciço sabe que não faz parte desse “todos”, sua experiência de vida confirma. Sabe também que a escola, aquela a que ele e sua gente têm acesso é preparada para o mundo do trabalho, pois é coisinha pouca que nela se ensina e se aprende. Mesmo “sem estudo” Ciço lê o mundo a sua volta, apreende o sentido da escola e reconhece que ela se distancia daquilo que constitui sua natureza e fins.

A Educação na modernidade, como ressalta Guimarães (2012, p. 131), está voltada para a instrumentalidade em vista da profissionalização e da preparação para o mercado. “Se a formação na modernidade é prática, o que houve foi uma substancial mudança de seu conteúdo: formar o indivíduo, o homem voltado para si mesmo, aquele que é a unidade numérica, em relação ao todo, à sociedade”. Para além da questão do acesso, posta por Ciço, tem-se, no contexto da escola, uma formação instrumental, centrada, em sua maior parte no individualismo e na competitividade.

Na sociedade capitalista, o individual se sobressai continuamente, tendo em vista que o homem anseia por ganhar e ter, mediante a ideia de que se pode pagar tudo que queira. Nessa perspectiva não há lugar para a formação, mas sim para o treino, para a preparação para o mercado e suas necessidades. O contexto é o de perda crescente da possibilidade da constituição e do exercício da autonomia, da formação no sentido a que Ciço não teve acesso. A escola, em sua quase totalidade – a da roça e a da cidade – centra sua realização no como fazer para atender a demanda do mercado. A instrumentalização tem sido a estratégia amplamente utilizada. A instrumentalização, o treino e o preparar para o fazer parecem atender ao que a sociedade moderna vislumbra como horizonte possível e desejável para o homem moderno, especialmente o da classe trabalhadora.

Ciço, embora não tenha tido acesso à escola, sabe que a educação pode ser de duas maneiras principalmente, uma que se abre para o conhecimento e para a reflexão sobre as coisas e outra que direciona para o trabalho, para um fazer já estabelecido por outro. A educação que uma pessoa recebe ao longo da vida a conduz para uma dessas direções. Brandão (1982) ouve o camponês atentamente e vai indagando, buscando ir a fundo no conhecimento que seu entrevistado tem sobre o tema em questão.

O pouco que Ciço teve na escola, as vivências ao longo da sua existência, fez com que ele fosse capaz de ver além do aparente. O entrevistador sabe que a escola pode libertar ou domesticar, sabe que ela não é para todos nem é igual para os que nela chegam. Ele reconhece no camponês aquilo de mais belo que a educação – não necessariamente a escola – pode provocar no homem, a autonomia, a capacidade de pensar sobre si e sobre o mundo, a capacidade de reconhecer-se responsável pelo fazer-se homem, pelo confirmar da sua humanidade, sem pôr de lado a reflexão sobre o bem comum.

A instrumentalização em vista do saber fazer é uma realidade recorrente nas instituições escolares na contemporaneidade. Ela dificulta ou mesmo impede que os discentes tenham uma formação para a autonomia. A instrumentalização tem-se tornado cada vez mais presente em nossos dias, principalmente pelos avanços e expansão da tecnologia digital.

Coêlho (2006, p. 45) argumenta que se deixar orientar por essa lógica é “limitar, banalizar e empobrecer a educação, a escola, a universidade e a formação dos estudantes, circunscrevendo-as ao mundo da prática, da operação, do funcionamento ágil, eficiente e seguro”. Essa lógica silencia questões fundamentais, no que tange à gênese e ao sentido da educação, da cultura, da escola, da formação, da universidade, da sala de aula, bem como das questões constitutivas das realidades de ensinar e aprender.

Pensar com Brandão e Ciço, mas também com Coêlho (2006, 2012), é pôr em questão a educação e a escola, é reconhecer que tais realidades são indissociáveis da formação do homem, portanto, do trabalho de confirmação de sua humanidade. A questão posta ao camponês, “o que é educação?”, nos provoca a pensar que ela, a educação, não

é algo pronto e acabado. Ela não é única nem neutra; pelo contrário: como lembram Freire (1979) e Coêlho (2006, 2012), tem uma dimensão política. A educação, como mostra Brandão (1982), acontece em todo lugar e ninguém escapa dela e de sua intencionalidade. Dela decorre, como afirma Freire (1979), a conscientização ou alienação.

As coisas se complexificaram com o advento das tecnologias digitais e isso exige atenção, sobretudo no campo da educação, pois o que está em questão é a formação e a existência humana.

A compreensão do mundo tecnológico, de seus problemas, importância e beleza, supõe necessariamente discussões amplas, profundas e fundamentais da natureza, do sentido, dos limites, das possibilidades, dos pressupostos, das implicações da tecnologia na existência humana, em sua dimensão social e individual. Exige que pensemos suas relações intrínsecas com o poder, a dominação, a manipulação, a heteronomia, a negação de direitos, bem como a questão da invasão de privacidade e suas implicações morais, econômicas, financeiras. Por último, do ponto de vista educativo, do trabalho intelectual, da formação dos estudantes e, em especial, da formação de professores, ou seja, dos responsáveis pela formação intelectual, moral, ética e política (intelecto, valores, hábitos, caráter, atitudes) das crianças, dos jovens e dos adultos, é preciso lembrar outros problemas intrinsecamente ligados ao mundo tecnológico: a reificação do saber, sua redução a dados, a informação, a coisas prontas e acabadas, a resultados, ao já dito e ao já feito, bem como a tecnificação dos processos formativos (Coêlho, 2006, p. 48).

Assim, é fundamental pôr em questão a educação, a escola, a formação e a existência humana. Esse era o cerne da entrevista entre Brandão e Ciço: a formação do homem, a relação com o outro, o sentido da educação e da escola. Como argumenta Coêlho (2012), pensar o sentido da escola é reconhecê-la como instituição responsável pela iniciação das crianças no mundo da cultura, no trabalho do pensamento e da reflexão. O que o camponês disse a Brandão (1982) é que a escola – a que não lhe é acessível – deveria ser capaz de trabalhar a formação das crianças no sentido da autonomia e não da heteronomia. E é justamente a heteronomia que a escola contemporânea, em sua maior parte, tem assumido desenvolver no trabalho que realiza com as crianças que nela adentram.

Guimarães (2004, p. 30) mostra que “O autônomo [...] é, portanto, aquele que tem capacidade de descobrir, por ele mesmo e em si

mesmo, a verdade”, ou seja, aquele que, pelo movimento do pensamento, pelo questionar o que se apresenta como verdade absoluta, rompe com o instituído e se lança no trabalho de reflexão e de realização do instituinte. É por meio desse trabalho do pensamento que se torna possível romper com a heteronomia e constituir a autonomia, e esse é, por assim dizer, um trabalho de confirmação da humanização do homem. É, portanto, um trabalho que se contrapõe às ideias de competência e de habilidades, ideias como quer mostrar o discurso presente no campo da educação. Mas é preciso lembrar que, na sociedade burguesa, prevalece a ideia de competência e não a de liberdade do pensamento.

Em nossa sociedade, é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a regra da competência e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e da informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação, isto é, por meio do discurso sobre (Chaui, 2016, p. 248-249).

A informação tem assumido lugar de destaque no campo da educação e a escola vai se tornando lugar do treino e não da reflexão. Como numa escalada sem precedentes, a escola tem se prestado ao serviço da preparação para o mercado, da domesticação do pensamento e da não assumência da ação, como responsabilidade de cada um, em vista do bem comum. Chaui (2016) põe em questão o discurso competente sobre a educação, quer dizer, um discurso que silencia questões fundamentais, pois visa controlar o trabalho pedagógico. É, sobretudo, um discurso que exclui os que poderiam falar da educação, ou seja, os sujeitos nela envolvidos: professores e alunos. A autora argumenta que esse discurso ideológico se preocupa com a economia, com o mercado, com a preservação do sistema e não com a formação

e a existência humana. O discurso ideológico despreza a questão do saber, pois o que importa é o treino.

Brandão e Cifo nos provocam a pensar o quão imprescindível é a escola como instituição do saber, da busca do saber ou, como mostra Coêlho (2012), a escola como instituição privilegiada da convivência, da iniciação ao mundo dos bens espirituais, como condição fundante da formação em vista do bem comum. Formar para o cultivo da dúvida, por meio do permanente trabalho intelectual da reflexão, compreensão sobre a gênese e o sentido das coisas. Como diria Freire (1979), uma formação capaz de provocar o aluno a ter consciência de si e do mundo, de modo a ser capaz de compreender e de transformar o real, haja vista que essa consciência supõe reconhecer-se como sujeito histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista entre o doutor e o camponês põe em questão o sentido da escola e a histórica influência da economia e, mais recentemente, do mercado no campo da educação e da formação. Tal influência é que afasta e dificulta a experiência da construção e exercício da autonomia.

A formação para e na autonomia tem como condição de possibilidade e finalidade última a igualdade e a autonomia de todos os envolvidos no processo, a começar pelos docentes e, no limite, toda a humanidade, passando pelos estudantes, pelos grupos, pelas culturas e pelas nações (Coêlho, 2006, p. 55).

A autonomia supõe a participação de todos os envolvidos na educação e formação – professores e alunos –, pois é exercício da liberdade, do questionamento do real, daquilo que se apresenta como pronto e acabado. A liberdade de pensamento é indissociável da liberdade da ação em vista do bem comum. O exercício da reflexão e da autonomia se abre àquilo que Coêlho (2012) compreende como responsabilidade de todos nós, de cada um de nós: a instituição de uma escola que não se deixa enredar pela lógica da instrumentalização, do treino e do fazer pelo fazer. Esta escola não pode ser excludente. Antes, deve se abrir a todos quantos queiram frequentá-la.

Todos nós e cada um de nós – filhos deste país em que há inúmeros *Cifos*, na cidade e no campo – sejamos continuamente

provocados pelo pensamento de Carlos Rodrigues Brandão, um pensador que dedicou sua vida a pensar a educação, em especial a educação popular. Seja a fecundidade de suas reflexões um contínuo de possibilidades de provocações em nossos estudos sobre as questões constitutivas da educação e da escola. Deixamos um poema do Brandão, para nós uma forma de reconhecer a importância da educação e da escola no que concerne ao trabalho de emancipação, de constituição e exercício da autonomia.

ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA

*Muitos homens partiram daqui para jamais.
Já não tinham pátria, mas ainda viviam.
Ouça a voz do vento, ouça a voz da terra,
ouça o clamor dos homens sem esperança.
Os homens tinham cinza nas mãos,
os homens tinham cinza na língua.
Era tanta a escuridão que cegava.
Hoje não há mais essa escuridão,
mas a memória do carvão e da cinza.
Os teus braços se abrem procurando a luz,
mas os olhos estão completamente cegos.*

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Antônio Cícero de Souza. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

COELHO, Ildeu Moreira. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 43-63.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem. In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 127-137, 2012.

GUIMARÃES, Ged. **A recusa da sociedade do espetáculo no processo de formação do homem autônomo**: um estudo da abordagem de Rousseau. 216 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução: Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. O sentido da escola no contexto educacional contemporâneo. *In*: COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 209-226.

REFLEXÕES SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

PAULO HENRIQUE DA COSTA MORAIS
GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS
SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS

Considerando a universidade brasileira, na contemporaneidade, faz-se necessário um olhar crítico, isto é, um olhar que busca ampliar a compreensão sobre os conceitos de educação e universidade. Para tanto, é fundamental ter em vista, também, a existência de um contexto complexo e contraditório consubstanciado por uma sociedade orientada pelo modo de produção capitalista, que busca fragilizar e esvaziar o sentido de aspectos constitutivos da formação humana.

A lógica neoliberal, uma das nuances do capitalismo, por diversos motivos e fatores, obstaculiza discussões acerca da necessidade do debate teórico-conceitual de educação e universidade. É nessa direção que este texto traz a imprescindibilidade de evidenciar conceitos tão caros para a humanidade, uma vez que o contexto pragmático e instrumental negligencia discussões dessa natureza.

Pensar os conceitos de educação e universidade contribui, sobretudo, na elevação da capacidade de aprofundamento e abrangência dos estudos acadêmicos sobre o tema. Por isso, considera-se fundamental pôr em questão, neste momento, uma instituição que, na sua gênese, reverbera a primordialidade em formar pessoas capazes de não só exercerem uma profissão, mas também de pensarem o real. Desse modo,

delimita-se este artigo na reflexão da universidade como uma instituição de excelência, de realização da educação, da humanização, da formação humana. Assim, busca-se refletir em que medida o estudo dos conceitos de educação e universidade põe em questão a formação humana.

Conforme Brandão (2007), a educação contribui na transformação das pessoas com vistas à formação humana. A universidade se constitui em instituição, pois a sua natureza e fins são indissociáveis da formação do homem. No entanto, ao mesmo tempo que tais realidades se abrem como oportunidades de transformação social, elas podem atuar na conservação da ordem vigente. Ao tratar de uma sociedade alicerçada em preceitos neoliberais, a educação e a universidade, historicamente, são transformadas em meios de conservação e reprodução da operacionalidade, da instrumentalidade, da busca do atendimento aos interesses do mercado.

Essas questões evidenciam a força da lógica neoliberal em negligenciar a universidade como instituição social a fim de transformá-la numa organização em que se gerenciam modos de ser, pensar e agir em decorrência de uma educação instrumentalizada. Mediante a hipótese em questão, supõe-se que a presente temática fortalece o debate de modo a enfrentar, por meio da indissociabilidade teoria e prática, os embates e conflitos da contemporaneidade (Chauí, 2001).

A busca da compreensão dos conceitos de educação e universidade nos provoca a considerar, mesmo que de maneira breve, o sentido desses conceitos e sua indissociabilidade com a formação humana. A presente proposta de trabalho se desenvolve em torno de uma discussão teórico-conceitual e anuncia-se como uma possibilidade de suscitar a reflexão de conceitos indispensáveis na formação, já que a sociedade moderna está se esvaecendo de ponderações conceituais, teóricas e filosóficas.

Opta-se pela pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica em Adorno (1995), Aquino (2017), Chauí (2001), Coêlho (2016), entre outros. Reconhece-se que esta discussão não se esgota em si mesma. A presente discussão tem em vista a potencialidade dessas realidades no reconhecimento e na confirmação da humanidade do sujeito, isto é, no movimento de humanização do homem.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de uma pesquisa bibliográfica, mais especificamente a proposição de uma pesquisa que suscite a reflexão a partir da leitura de obras da área da educação e da filosofia, parte do reconhecimento de que, na contemporaneidade, embora o pragmatismo seja tido como um aspecto “facilitador” das coisas humanas, no fundo trata-se de uma forma de pôr a humanidade em segundo plano. A humanidade, aqui pensada, refere-se ao humano, a sua capacidade de pensar, refletir, ponderar, agir e transformar a realidade, e esse movimento existencial implica na imprescindibilidade do sujeito de reconhecer a capacidade de confirmar a sua humanidade.

A educação e a universidade são realidades que, de certa forma, criam condições de realização da formação humana e, portanto, abrem-se como possibilidades de transformação da sociedade. Para tanto, a filosofia, consubstanciada pela reflexão teórico-conceitual, provoca o “giro do olhar”, o trabalho do pensamento, a ação, o desvelamento das contradições da realidade (Merleau-Ponty, 1998). De tal modo, discussões dessa natureza fomentam a crítica em relação à instrumentalidade que orienta o cotidiano, que tende a obstruir o movimento e o trabalho de constituição da existência humana para além do imediato e do estabelecido.

A compreensão de tais conceitos se torna cada vez mais indispensável no campo da graduação e da pós-graduação, pois incide na defesa de uma formação fundamentada pela reflexão filosófica. Um estudo teórico-conceitual, articulado a uma pesquisa bibliográfica, requer o compromisso e o rigor do pesquisador no movimento de busca e apreensão de conceitos. Além disso, é fundamental estar atento à abrangência das reflexões e, acima de tudo, ter a consciência de que elas não se esgotam em determinados elementos.

O conceito de universidade será pensado na sua gênese, ou seja, no período medieval. Antes, é necessário salientar que há discursos que tentam negar contribuições dessa época para a área da cultura, da filosofia, da educação e da formação. Nossa reflexão busca um olhar crítico e não se sustenta em discursos pragmáticos no que se refere ao período em questão. Daí a relevância de ver as coisas como elas se movimentam na história. Embora a Idade Média tenha sido uma época complexa, contraditória e, por diversos mecanismos, buscou cercar o

pensamento livre, a autonomia, a abertura ao conhecimento, é importante ter em vista que a universidade surge nessa época. Mais especificamente, conforme Coêlho (2016), a universidade surge no século XIII.

Medievalistas, como Verger (1999) e Libera (1999), argumentam que a universidade surge como instituição da formação humana, constituída pela reflexão, pela criação, pelo trabalho do pensamento, da crítica, da resistência política e filosófica. E é nessa perspectiva que as escolas *studia generalia* se abrem como possibilidades de exercício da docência, do estudo, da leitura, da escrita, da participação e da argumentação por diferentes sujeitos.

O *studium* ou lugar de estudo era *generale* ou *commune* ou *universale*, porque podia ser frequentado por alunos vindos de qualquer país e porque ali podia obter a *licentia ubique docendi* para todas as universidades no mundo cristão, desde que tal faculdade constasse da fundação papal. Os *studia generalis*, sem esse privilégio pontifício, também outorgavam a *licentia docendi*, mas em âmbito territorial restrito. Em resumo, *studium generale* revestia-se de três significados em íntima conexão: a) afluxo de alunos de todos os quadrantes geográficos; b) a uma instituição de ensino superior; c) onde se conferia o título de docência (Ullmann; Bohnen, 1994, p. 84).

A presença da Igreja, sobretudo a figura do Papa, teve grande influência no surgimento e na maneira como a universidade e os colégios de formação religiosa e intelectual surgiram no tempo medieval. Esse período foi marcado, assim como na contemporaneidade, pela eminente sobreposição de preceitos sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos de uma classe em detrimento de outra. Consequentemente, determinados grupos sociais são marginalizados e levados a uma situação de não acesso aos bens culturais construídos pelos humanos. No entanto, cabe destacar que mudanças significativas começaram a ocorrer na Idade Média, uma vez que o exercício intelectual, intrínseco ao sentido de docência, foi posto em evidência na medida em que a universidade era criada e concebida como instituição da formação humana. Sendo assim, reconhece-se que o surgimento da universidade sinaliza um movimento de resistência e luta contra as contradições constitutivas daquele contexto.

O problema central do pensamento medieval não é um conflito da razão e da fé em que cada um, por simples decisão disciplinar ou adesão passiva à sua suposta função, encontraria automaticamente seu lugar – os filósofos

do lado da razão, os teólogos do lado da fé; enquanto universitários, ambos trabalham e pensam da mesma maneira. O *cursus* de ensino, os métodos de trabalho eram idênticos de uma faculdade à outra: a verdadeira clivagem passa entre racionalidades distintas. Trata-se de uma outra partilha, de um outro corte. Quer se dedique à filosofia ou à teologia, a universidade medieval é o lugar da razão. É na universidade que as racionalidades gregas, judaicas e árabes se encontram com a razão latina. Não devemos nos surpreender que o mundo não tenha se transformado integralmente com isso (Libera, 1999, p. 148-189).

Portanto, ao pensar a universidade contemporânea, é imprescindível retornar à universidade medieval, e é nessa direção que o presente trabalho busca suscitar reflexões em torno de sua gênese. As transformações, os desafios, impasses, possibilidades e limites de hoje provocam o giro do olhar sobre o sentido ontológico de universidade. Por meio das leituras realizadas é possível reconhecer a magnificência de uma instituição social, histórica e política, em que reverbera a essencialidade de ter em vista, ao mesmo tempo, o particular e o universal.

A educação e a formação são aspectos eminentemente humanos e se realizam, de certa forma, na universidade. Em sentido amplo, não como um apêndice e algo pontual, ou seja, referem-se às finalidades que fazem a universidade ser instituição social, realidade instituinte, como mostra Chauí (2001). A autora argumenta que a universidade, sendo instituição social, resplandece a fundamentabilidade de formar pessoas que saibam exercer uma função, mas isso não deve ocorrer de maneira fragmentada no fazer por fazer, ou seja, o sujeito precisa ter condições de pensar, refletir, ponderar, propor, agir de forma crítica em vista do bem comum. Esse constituir-se humano não se realiza pela via da mera operacionalidade e instrumentalização. A universidade como instituição social propicia o trabalho do pensamento, e esse trabalho não se realiza isoladamente; pelo contrário, supõe a busca do saber nas relações que professor e aluno constroem no movimento de busca. Nesse sentido, é primordial discutir a questão da docência universitária, haja vista que faz parte do sentido e do modo de ser da universidade.

A docência, direta ou indiretamente, contribui na realização da universidade como instituição da reflexão, da criação e da formação humana, isto é, “preexistem em nós certas sementes das ciências, a saber, as concepções primeiras do intelecto, conhecidas imediatamente

à luz do intelecto” (Aquino, 2017, p. 129). Os filósofos antigos, bem como Aquino (2017), puseram em questão a capacidade do humano de pensar e refletir. No entanto, essa capacidade deve ser provocada, inspirada e trabalhada pela formação. A docência se realiza entre professor e aluno em vista da construção e do exercício intelectual, filosófico, na busca incessante do conhecimento, do saber. Esse movimento implica o trabalho de humanização do homem.

A universidade é composta por pessoas e se torna instituinte na medida em que o trabalho docente, entre professor-aluno e toda a comunidade acadêmica, incide na formação, num movimento que se realiza situado historicamente. A universidade e a docência não estão desarticuladas da sociedade, por isso devem ter em seus fins o trabalho do pensamento, da reflexão, da crítica, da resistência, da luta, como forma de desvelar e compreender as contradições da realidade, como forma de elevação da humanidade a uma vida digna e feliz. O existir da universidade se dá por meio da educação e da formação. Educação, aqui reconhecida, como uma das vias de humanização do homem e de transformação social.

A educação e a universidade, embora sejam conceitos distintos, são indissociáveis e podem ser realizadas na confirmação da humanização ou na desumanização. Brandão (2007) salienta que a educação não deve ser entendida sob um olhar verticalizado e instrumental, ou seja, ela é uma realização humana, que pode propiciar a elevação do sujeito a um modo de vida em que os aspectos sociais, culturais, políticos e antropológicos são trabalhados – indo do particular ao universal – ou pode limitar, cercear, domesticar. Isso não pode ser ignorado quando se discutem as questões da educação, da universidade, da formação humana.

A educação consiste, também, em um direito social. A Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 205, preconiza que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Carta Magna do Brasil estabelece que a educação não é algo apenas individual, ou seja, a sua realização depende também do coletivo, da sociedade, de políticas públicas que assumam o compromisso de propiciar uma educação, na escola ou em outro ambiente

formativo, o pleno sentido da formação humana, da humanização, e sobretudo promover a construção e o exercício da cidadania.

Segundo Adorno (1995), a educação é eminentemente humana e ela se movimenta na construção e no exercício da autonomia, no pensamento livre, no desvelamento e combate a mecanismos de autoritarismo, de opressão, violência e barbárie. Trata-se de uma das vias capazes de criar possibilidades, relações e condições de confirmação da humanidade do sujeito, de emancipação. Esse movimento, constitutivo da educação e da universidade, não é algo pronto e acabado; pelo contrário, é trabalho intelectual e filosófico que se realiza na busca do saber por meio do trabalho docente.

A história provoca a reflexão de como a educação, compreendida de maneiras distintas, reverberou sua potencialidade nas mudanças, nas conservações e reproduções sociais. Algo que pode ser usado para fins coletivos, éticos e justos, mas também seu sentido pode ser deturpado quando é usada como meio para contemplar interesses particulares em detrimento do bem comum.

Como outras práticas sociais constitutivas, a educação atua sobre a vida e o crescimento da sociedade em dois sentidos: 1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais. Por outro lado, o surgimento de tipos de educação e a sua evolução dependem da presença de fatores sociais determinantes e do desenvolvimento deles, de suas transformações. A maneira como os homens se organizam para produzir os bens com que reproduzem a vida, a forma de ordem social que constroem para conviver, o modo como tipos diferentes de sujeitos ocupam diferentes posições sociais, tudo isso determina o repertório de ideias e o conjunto de normas com que uma sociedade rege a sua vida (Brandão, 2007, p. 75).

Os modos de ser, pensar e agir constituem a maneira como as diversas sociedades foram organizadas no decorrer dos séculos. Os acordos, leis, políticas, regras, as determinações históricas fazem parte da forma como a sociedade em geral e os grupos sociais em particular se organizaram e são engendrados por concepções e representações da vida social, política, religiosa e cultural. Esses modos de vida, na maioria das vezes, são instituídos por lógicas que concebem uma maneira de viver, de convivência, pautada em determinados princípios, ideias e concepções.

Para pôr em questão a educação e a universidade, na contemporaneidade, faz-se necessário evidenciar a lógica capitalista que orienta, conserva e reproduz interpretações, representações e institui a forma como as relações são conduzidas e estabelecidas na sociedade. Essa lógica, conforme Dardot e Laval (2016), não só é fortalecida em decorrência do modo neoliberal de transformar as questões exteriores, mas transforma, também, a subjetividade dos sujeitos com o intuito de fazê-los instrumentos que aceitam como determinantes os preceitos operacionais, mercantis e instrumentais.

Segundo Coêlho (2016), esses aspectos estão presentes na universidade, seja nas diretrizes e orientações curriculares ou pelas concepções de professores, na forma como as aulas são ministradas, na carga horária das disciplinas, na fragmentação dos fundamentos da educação e da pesquisa. Obstaculizam o trabalho do pensamento, da reflexão, da crítica e, acima de tudo, deturpam os conceitos de educação e universidade, afastando-os de seu sentido fundante.

Por isso, a universidade como instituição social deve ser compreendida e concebida intrinsecamente com a educação como potencialidade de humanização, da formação humana, de uma virada do pensamento, de um giro do olhar em vista de uma formação em sentido amplo, de vida digna e justa, como afirma Fernandes (2016) ao pôr em questão a importância de uma transformação social e filosófica da sociedade. Para tanto, é necessário propiciar uma formação que crie condições de enfrentamento das contradições do real, do que negligencia os bens humanos, a humanidade, a particularidade do ser e o universal.

Como *práxis*, a educação, a cultura, a escola, a universidade, o trabalho de busca, o ato de formar e de formar-se constitui-se e afirma-se na relação intrínseca de professores e estudantes com a leitura, o estudo, a escrita e o saber, no cultivo da filosofia, das letras, das artes e das ciências; na busca da autonomia, da liberdade, da igualdade, da fraternidade e de tudo o que é humano (Coêlho, 2016, p. 99).

A universidade e a educação realizam-se na indissociabilidade teoria e prática, na maneira de ser, pensar e agir dos sujeitos, no movimento social, ético, cultural, político, econômico, religioso e antropológico, por meio de concepções diversas. No entanto, apesar das contradições que constituem a realidade, são imprescindíveis a defesa, a

luta, a resistência e a busca da beleza do saber, do conhecimento, da convivência, do lidar com os impasses e equívocos presentes no cotidiano. Os desafios postos à educação e à universidade são inúmeros, porém, ao mesmo tempo, o estudo do sentido traz à luz a eminência de esclarecer o que é cada um desses conceitos a fim de compreendê-los para que a humanidade não seja posta em segundo plano.

Diante do exposto, fica evidente que a reflexão sobre a educação e a universidade, e seus fundamentos filosóficos, é essencial para compreendermos a responsabilidade intrínseca dessas instituições na formação humana e na transformação social. A presente reflexão buscou mostrar a necessidade de transcender abordagens pragmáticas e superficiais, destacando a importância de uma educação que promova não a transmissão de conhecimentos por si só, mas o exercício da crítica e da reflexão em busca do saber. A indissociabilidade entre teoria e prática, a defesa da autonomia do pensamento e a busca da confirmação da humanização do homem são questões que perpassam o texto, ressaltando a importância de um olhar crítico sobre os conceitos discutidos ao longo do trabalho.

A educação e a universidade têm responsabilidade na constituição da formação humana e na instituição de uma sociedade mais justa e humanizada. Ao resgatar a gênese universitária, na Idade Média, o texto mostra a importância da história para compreender e enfrentar os desafios contemporâneos experimentados por essas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões discutidas, no decorrer do texto, mostram que a universidade e a educação são realidades inacabadas, ou seja, movimento de transformação. Trata-se de uma discussão que não se dá como pronta e acabada, pois vislumbra-se a imprescindibilidade de prosseguir com os estudos e as discussões dessa natureza.

Buscou-se, ainda, pôr em evidência a importância de pensar os conceitos, tendo em vista não só a apreensão e compreensão do real, mas também a possibilidade de sua transformação. O real, suas contradições, decorre da lógica neoliberal que institui modos de vida orientados pelo pragmatismo, pela instrumentalidade e pela permanente

busca de mercantilização das coisas humanas, dentre elas a educação e a universidade.

É fundamental trazer à memória que a educação e a universidade são realidades que propiciam o trabalho do pensamento, da reflexão, da crítica, da criação e, acima de tudo, da formação humana. As questões enfrentadas pela educação e pela universidade, na contemporaneidade, provocam a pensar a importância e a urgência da instituição de uma educação que transcenda os limites da mera transmissão de conhecimento, da instrumentalidade e do pragmatismo. Uma educação e formação que não estejam circunscritas aos interesses e necessidades do imediatismo. A compreensão da educação como construção humana e da universidade como instituição nos provoca a refutar o projeto neoliberal de sociedade que tem o desenvolvimento técnico, a preparação para o trabalho, como horizonte possível e desejável. Assim, espera-se que a presente reflexão contribua de alguma forma para os debates e discussões sobre a educação e a universidade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AQUINO, Santo Tomás de. Sobre o mestre: questões disputadas sobre a verdade, q. XI. In: AGOSTINHO, Santo; AQUINO, Santo Tomás de. **De magistro**. Tradução: Felipe Denardi. CEDET: Campinas-SP, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 57. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- COELHO, Ildeu Moreira. Universidade e ensino: treino ou formação?. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 87-107.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. *In*: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 47-86.

LIBERA, Alain de. **Pensar na Idade Média**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia**. Tradução: Antônio Braz Teixeira. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio; BOHNEN, Aloysio. **A universidade: das origens à Renascença**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Tradução: Carlota Boto. Bauru, SP: Edusc, 1999.

A CENTRALIDADE NA INSTRUMENTALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO NA MODERNIDADE

CINTIA APARECIDA MENDES SILVA
SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS
LILIANE BARROS DE ALMEIDA

O presente texto põe em questão a Educação e a Formação da Grécia Clássica à Modernidade, de modo a considerar o contexto histórico-filosófico dessas realidades. Com a finalidade de refletir sobre o saber e a formação humana, assumimos como aporte teórico, prioritariamente, a visão do historiador Franco Cambi (1999), que foi basilar neste trabalho.

Por meio de um olhar histórico-filosófico, sobre a constituição do conhecimento, destaca-se a relação no tocante ao saber e à formação humana, haja vista que escrever é uma forma de pensar o mundo. Assim, levando em consideração a relação entre conhecimento, saber e sociedade, trata-se de pensar qual é a importância da escola no que refere ao exercício do pensamento, da leitura, da reflexão da escrita, da arte, da música, da literatura e da formação humana.

Na contemporaneidade, como mostra Coêlho (2008, 2009, 2011, 2012), a realidade educacional das escolas brasileiras tem sido orientada por um projeto de educação e formação centrado na instrumentalização. Esse tipo de educação instrumentalizada não contribui para a formação em sentido amplo, como pensavam os gregos antigos, afirma Marrou (1975). Na contramão desse modelo em vigor, é necessária

uma reflexão sobre a educação para a formação humana. Buscamos pensar o trabalho intelectual possível na escola, quer dizer, pensar a formação humana a partir do trabalho intelectual e da reflexão filosófica. Desse modo, num primeiro momento é fundamental reconhecer o trabalho educativo como trabalho do pensamento. Objetiva-se pensar o conhecimento e o saber na sociedade, numa visão histórico-filosófica desde a Grécia Clássica. Assim, a reflexão inicia-se revisitando a trajetória da Educação da Grécia à Modernidade com vistas a pensar a constituição da educação, a produção do conhecimento e o trabalho educativo, sobretudo o exercício intelectual da leitura e da escrita na formação humana. Reconhecemos a educação como existência enquanto formação humana ou instrumentalização.

DESENVOLVIMENTO

Indubitavelmente, a Grécia Antiga foi um dos mais importantes berços da cultura do mundo ocidental. Muitos dos fundamentos de nosso conhecimento, de nossa racionalidade, da filosofia, da arte, da mitologia referem-se a essa civilização, pois a filosofia na Antiguidade tem a formação do homem como centro nesse movimento para tal concepção. Além do mais, eles foram os alicerces do pensamento filosófico, político e do conhecimento científico que temos no Ocidente. Segundo o historiador Franco Cambi:

A história da educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo objeto complexo “educação”, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia. Não só: também os métodos (as óticas, por assim dizer) têm características preliminarmente diferenciadas, de maneira a dar a cada âmbito de investigação a sua autonomia/especificidade, a reconhecê-la como um “território” da investigação histórica (Cambi, 1999, p. 29).

Porém, para compreendermos a educação tal como a temos hoje, pautada em pressupostos teóricos gregos, é relevante conhecer a história da educação ocidental, a nossa história, pois para entender o presente faz-se necessário pensar e compreender o passado, pois “a história é o exercício da memória realizado para compreender o presente e para nele ler as possibilidades do futuro, mesmo que seja de um futuro a construir, a escolher, a tornar possível” (Cambi, 1999, p. 35).

Considerando a convenção segundo a qual os gregos foram os primeiros a fazer o uso intencional da filosofia como instrumento racional para pensar e interferir no mundo por meio do conhecimento, da reflexão e da argumentação, é relevante nos atermos na conceituação, ou seja, na ideia de *Paidéia* desenvolvida pelos gregos, que quer dizer “formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas [...] que atribui ao homem sobretudo uma identidade cultural e histórica” (Cambi, 1999, p. 82-87); na *paideia*¹ grega, o conhecimento era considerado como um todo, pois as explicações sobre o real, ainda que antagônicas, discorriam; o ensino, sobretudo em Atenas a partir do século V a.C., era diverso e fornecido em diferentes espaços e instituições da *polis* a partir das experiências diversas dos indivíduos e dos diversos conhecimentos legitimados pela própria sociedade, como por exemplo na Ágora, que era como praça onde se debatiam questões relacionadas à *pólis* e se caracterizava como um lugar essencialmente de exercício do pensamento e da fala, por meio da argumentação sobre questões relevantes. O autor afirma que essa “atividade educativa total e permanente, [...] faz da *polis* inteira uma comunidade pedagógica” (Cambi, 1999, p. 79).

Entendemos que a história é fundamental para compreender o presente, ou seja, é um exercício da memória para compreender o passado e ver possibilidades para a instituição do futuro (Cambi, 1999). Esse exercício da memória não desfaz aquele passado histórico e muitas vezes o privilegia para fixar melhor o presente.

Absorvemos bastante da Antiguidade em relação à educação. Ela registra ao Ocidente muito de sua estrutura como *a família, a organização do Estado, a instituição-escola*, mitos educativos, ritos de passagem, modelos socioeducativos, ou seja, aspectos culturais que vão desde a *pólis* grega até a *res publica* romana. “A Antiguidade produziu passagem, tanto em educação como em *ética* e até em gnoseologia [...] em torno dos processos educativos” (Cambi, 1999, p. 38).

Portanto, vimos que, na Antiguidade, era responsabilidade da família a socialização do indivíduo. Nela ele aprendia a conhecer a si

1 Também seria apropriado se falar em *paideias* gregas, já que o conceito foi dinâmico, se transformando com o passar do tempo e visto de formas distintas por diversos filósofos, como Sócrates, Platão, Isócrates, Aristóteles, dentre outros (Cambi, 1999, p. 87-93).

mesmo e aos outros, a comunicar, a falar, a agir na concepção de mundo. Segundo Cambi (1999, p. 80), “a família é o primeiro regulador da identidade física, psicológica e cultural do indivíduo e age sobre ele por meio de uma fortíssima ação ideológica” e, em boa medida, é o que temos ainda nos dias atuais.

Naquela sociedade medieval, o papel social da criança não era representativo, isso no sentido dessa representatividade que elas têm hoje na sociedade moderna, ou seja, as crianças são vistas como um sers humanos sociais com direitos e deveres e, naquela sociedade medieval, chegavam a ser comparadas a animais, não havia nesta coletividade um vínculo afetivo como vemos hoje, na modernidade. As crianças, como é sabido por todos que estudaram um pouco da história ocidental, eram consideradas miniaturas de adultos, ou seja, “pequenos homens” (Cambi, 1999, p. 176).

De fato, a família mudou bastante sua concepção acerca da criança em relação à Educação. Sendo assim, a Educação teve uma grande trajetória desde a Grécia antiga até a Modernidade. A família como organismo nuclear teve e tem, hoje, uma responsabilidade pela formação da criança, pois ela, desde os primeiros anos de vida, é levada pelos pais e/ou responsáveis para uma instituição escolar, visando sua educação.

Portanto, sobre o tratamento educativo muito foi se transformando desde a cultura grega na Idade Média até hoje. A educação na Grécia assinalou uma fase de maturação e de decantação da tradição ocidental: um momento de viravolta e de aquisição de características que permanecerão indelévels [...] (Cambi, 1999, p. 101).

A Modernidade trouxe muitas mudanças no campo pedagógico e cultural em relação aos valores medievais. A sociedade existente naquela época visava moldar os comportamentos vigentes, visto que a Modernidade idealiza valores com mais liberdade, buscando autonomia, diferentemente do ideal daquela civilização grega. Na contemporaneidade, há uma busca por processos civilizatórios, racionalização, institucionalização exercidas sobre os indivíduos/sujeitos. Portanto, neste contexto, o Estado cria instituições, entre elas as escolas.

Ademais, a escola e a família são na Modernidade instituições importantes, quicá bases para a formação dos sujeitos, sendo elas encaminhas não apenas para o desenvolvimento social do ser

humano, mas também para sua formação enquanto ser no mundo desde sua infância, adolescência até a vida adulta, visto que na Idade Média tais instituições como família e escola eram bem distintas do que se tem na Modernidade.

Retomando a ideia de formação e educação dos gregos, tem-se a ideia de *paideia*³, em que o indivíduo é levado à formação através do contato com a cultura (Cambi, 1999, p. 44). Essa *paideia* do mundo grego é intrínseca à formação humana, muito diferente do que se apresenta hoje em nossas escolas, de forma fragmentada, pois hoje o que se vê nas instituições não é aquela formação emancipadora do ser humano.

Desconhece a complexidade e as contradições desse mundo em que os homens trabalham de formar e de se formar, de compreender a relação com a natureza e o outro, as dificuldades e possibilidades de superação da realidade existente _ buscam o saber, convivem com a sensibilidade, a imaginação, o pensamento, as ideias, os conceitos, os argumentos e as linguagens. Apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predominam a ideologia² e as práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantêm a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos (Coêlho, 2012, p. 16).

Muitos de nós já lemos *a Alegoria da Caverna*, de Platão, que põe em questão o conhecimento e o saber, ou seja, traz à tona a questão sobre como provocar o homem a buscar o mundo das ideias, sair da escuridão em vista da formação humana, do pensamento e da autonomia. Esse movimento em busca do conhecimento para Platão era eminentemente dialético.

Sendo assim, a instituição educacional é relevante para a formação do indivíduo em sua busca pelo conhecimento, pelo saber e pelo *vir a ser*³. Ademais, a constituição de novos conhecimentos, a ampliação do saber pelos sujeitos em formação dar-se-á no âmbito das instituições escolares e familiar.

2 Ideologia não será objeto de estudo neste artigo

3 Vir a ser: substantivo masculino [Filosofia]. Processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser passa. ...verbo intransitivo *passar a ser; fazer existir*; tornar-se ou transformar-se. Etimologia (origem da palavra *devenir*). Do latim *devenire*.

Discutir os fundamentos da educação pressupõe pensar na filosofia, na ética⁴ e, também, na prática pedagógica. A escola é *locus* em que a elevação do pensamento é possibilidade constante, e a formação em várias áreas do conhecimento, deve trazer diversificações de leituras e temas relevantes socialmente. As discussões são processos dialético, filosófico e histórico que visam reflexões acerca da emancipação social, pois por meio da leitura, da escrita e do estudo dos clássicos das artes e da ciência o ser humano se apropriará da cultura, do conhecimento, e elevará o pensamento, pois

o homem é livre porque ele é um começo e, assim, foi criado depois que o universo passara a existir [...]. No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem no mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo (Arendt, 2008, p. 467).

Quando se fala em liberdade, entende-se como o ser humano se constitui no mundo, ou seja, através da autonomia, ele vai buscando sentido em seu processo de apropriação do saber, embora o saber não se deixe possuir nem se dê por acabado. A formação que idealizamos desde a Grécia é pautada num movimento capaz de levar o indivíduo/sujeito a vivenciar a liberdade, o pensamento com vistas a transformação interior, emancipatória. A escola, portanto, é um ambiente que se busca essa formação transformadora do ser humano, porém, nela, os autores sociais impõem normas de comportamentos e ações, sendo que essas normas sociais visam à constituição da moral (Severino, 2001):

Mas a incorporação dessas normas pressupõe uma espécie de adesão por parte das pessoas, individualmente, ou seja, é preciso que elas vivenciem, no plano de sua subjetividade, a força do valor que lhes é, então, imposto. Os usos, os costumes, as práticas, os comportamentos, as atitudes que carregam consigo essas características e que configuram o agir dos homens nas mais diferentes culturas e sociedades constituem a moral (Severino, 2001, p. 5).

4 O aspecto axiológico ou a dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente nos valores morais.

A *práxis* na educação tem uma intencionalidade⁵ para a formação/construção humana, que muitas vezes difere do contexto histórico-social da coletividade. Há em nossa prática educacional uma ética que implica uma construção significativa do sujeito, ou seja, fundamentar em valores éticos, segundo Severino: “A intencionalidade de suas práticas também se faz pela sensibilidade valorativa da subjetividade. O agir humano implica, além de sua referência cognoscitiva, uma referência valorativa” (Severino, 2001, p. 4).

A escola não tem apenas o papel de sociabilizar o saber, ou seja, apenas formar o aluno para a sociedade na qual está inserido, mas ela deve levar o educando a pensar essa sociedade, já que ensinar vai muito além de apresentar um conteúdo. É levar o sujeito/indivíduo a construir saberes, construir e reconstruir ideias. Terezinha Rios (2008) diz que “ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, destruimos, inventamos algo, juntos” (Rios, 2008, p. 83).

Retorno aqui a Terezinha Rios. Ensinar vai além do conteúdo, então, por que na atualidade nossas escolas insistem tanto em conteúdo? “Criamos possibilidades de o educando desenvolver a capacidade de dominar as estruturas, que são usadas para construir o pensar, e de agir e sistematizar sua ação [...] A atitude do professor ensina. O gesto do professor fala” (Rios, 2008, p. 83).

Como sabemos, a educação e a escola caminham juntas, e há discussões acerca do sentido de ambas em relação a valores e princípios. Impõe, portanto, falar da questão ética⁶ (Coêlho; Guimarães, 2012, p. 333): “A dimensão ética da existência e da educação tem sido preterida em proveito de sua dimensão política [...] entendida e assumida como doutrinação como, se esta construísse e pudesse explicar o ser humano e a educação”.

Assim, o trabalho do professor como está sendo aplicado na atualidade estará criando possibilidades para a formação plena, que leve o

5 O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre “consciência de alguma coisa”, que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de *intentio*). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação com a consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito.

6 Ética e sua conceituação não serão objeto de estudo neste artigo.

ser humano a constituir conhecimentos que o levem a emancipação, liberdade e autonomia? Essa discussão envolve vários setores sociais, tanto no plano público como privado, e é relevante apontar que o trabalho intelectual para a formação humana está inserido no mundo da leitura, da escrita, do estudo, da ciência, da tecnologia, da filosofia, das letras e das artes. É evidente que a busca e a prática do saber são intrínsecas. e são questões políticas da formação do homem e da humanidade.

Procuramos apresentar algumas distinções que se tem do conhecimento e da educação e, também, a relação existente entre o conhecimento para formação humana ou para instrumentalização, visando identificar a ideologia neoliberal nesse processo e como a escola está inserida nesta sociedade globalizada. Nesse contexto, percebemos o quanto a sociedade está em busca e aceleração pelo progresso, não atentando para as graves mazelas sociais como miséria, fome, desigualdade, opressão, mirando esse progresso a qualquer preço.

Sabe-se que a Educação tem relação intrínseca com a escola, e ambas visam a formação humana, segundo Coêlho (2012). Mas o que se observa nas escolas hoje é uma formação do homem voltada para o empreendedorismo, para o utilitarismo, a instrumentalização e a profissionalização do sujeito, visando prepará-lo para o mercado de trabalho. Por isso, a educação tem passado por debates em relação ao seu papel, ou seja, aquela educação desde a Grécia Antiga, quando conferiu o sentido de *paideia*, a formação cívica e cultural do indivíduo para uma vida junto a sua *polis*.

Nos últimos anos, tem-se visto uma crescente mudança e discussões acerca do papel da escolarização, que, cedendo às exigências de uma sociedade capitalista e pelas instituições ligadas ao Estado, tem promovido mudanças significativas naquele que era o seu papel transformador, formador, que conferiria aspectos sobre aquisição do conhecimento através da formação do ser humano, ou seja, uma educação que buscasse elevar o homem em sua essência. Mas como se deu essa ruptura sobre tal escolarização? Podemos considerar que com o capitalismo vigente e as exigências mercadológicas desde meados do século XX, o Estado, juntamente como o Ministério da Educação e seus pares, tem promovido políticas públicas voltadas à educação, tendo como discurso a busca pela qualidade dela, embora o que de fato visa é a instrumentalização do conhecimento, conforme Coêlho (2012): “Em nome

do direito à educação de qualidade, de uma transformação na educação, da escola pública e de sua melhoria, cria projetos e programas de governo, chamados de ‘políticas’” (Coêlho, 2012, p. 324).

É sabido por muitos que a educação desde a Grécia Antiga priorizava a verdade, a liberdade, a democracia, a ética e a formação do ser humano. Os gregos viam o homem como um ser político participe em sua *pólis*, que é próprio dele viver em comunidade de forma civilizada, somente na cidade, *pólis*⁷, como “comunidade de vida entre vários seres humanos diferentes” (Wolff, 1999, p. 40).

Hodiernamente, em relação à educação, vê-se uma busca pela formação do indivíduo como produto para o mercado de trabalho, sendo uma mercadoria que será inserida rapidamente na sociedade após sua formação, formação esta voltada para o desenvolvimento científico-tecnológico; pelo contrário, segundo Coêlho (2012), “é sobretudo a dimensão ético-política do homem e da sociedade, a elevação espiritual, a humanização de todos os homens, grupos, povos e instituições, enfim, a realização de sua dimensão humana”.

A educação está presente na sociedade desde a Antiguidade, e ela é fundamental para que o indivíduo possa ter sua autonomia, sua liberdade dentro de parâmetros éticos num ambiente plural que o leve a uma transformação interna e plena, ou seja, uma educação como expressão da existência humana. Segundo Coêlho (2012), “como atividade eminentemente humana e, também, sociopolítica, a educação é bem mais ampla e complexa, significativa e importante do que a instituição, escola”.

A educação nos últimos anos no Brasil tem sido uma preocupação mercadológica, contrariando a ideia filosófica de formação humana do cidadão. Há na sociedade uma preocupação em formar o indivíduo para passar no vestibular, preparar para o mercado de trabalho, predominando, portanto, uma prática mercantilista, empobrecendo e limitando o movimento do pensamento autônomo.

7 A *polis* grega eram as cidades-estados da Grécia Antiga, as quais foram fundamentais para o desenvolvimento da cultura grega no final do período homérico, período arcaico e período clássico. O termo *polis*, em grego, significa “cidade”.

Essa banalização do saber, por mero instrumento e/ou produto, vai empobrecendo a formação do indivíduo em sua plenitude. A escola, quiçá a educação, vai se deixando levar pelas instituições sociais e um conflito se estabelece entre o verdadeiro sentido da educação que é elevar o pensamento, ou seja, levar o ser humano a apropriar-se do conhecimento. Sendo essa busca do conhecimento de si e do mundo uma busca de tudo que nos cerca, acontece a educação, a formação humana, tornando possível o surgimento da autonomia e da liberdade do ser.

Nossa sociedade, nessa perspectiva de mercado, da regra de competência silencia nosso discurso do que seria a educação. Chaui (2016) diz que

“não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito” (Chaui, 1980, p. 249).

Portanto, essa competência nesse contexto exclui indivíduos do circuito de comunicação e de informação

Entendido desse modo, pensar a filosofia, a educação e a formação humana é, principalmente, analisar a natureza humana naquilo que a distingue de outras, considerar a capacidade de criação relativa ao que existe e ao que pode vir a existir, instigar o sujeito a um pensamento transformador para construção de um futuro melhor com seus pares e uma educação em sentido amplo visando à elevação plena do ser humano, buscando o seu devir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e reflexões realizadas, este trabalho apresentou um breve histórico acerca da trajetória da educação desde a Grécia Clássica até a Modernidade. Observamos esse deslocamento por meio do olhar histórico de Franco Cambi (1999). Procuramos trazer uma reflexão sobre o conhecimento e a formação humana.

Procuramos também mostrar como a escola formadora, que leva o ser humano a adquirir conhecimento, saber a partir do exercício e do movimento do pensamento. Neste trabalho se fez presente uma grande experiência do pensamento como movimento filosófico que, por meio da reflexão, da leitura, da escrita, da arte, da filosofia nos possibilitou pensar o mundo; portanto, é imperativo elevar o pensamento para a busca do conhecimento conforme a *paideia* grega, ou seja, a cultura em todas as suas formas, isto é, uma educação voltada para uma formação humana e o bem comum.

É salutar mostrar a importância da Grécia e da filosofia para ampliar e aprofundar a compreensão do conhecimento e do saber para a formação humana. Logo, elevando-nos na busca intelectual da formação humana, provocamo-nos ao movimento do pensamento que transforma a ação e, portanto, o mundo e a sociedade em que estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliane Barros de. **A gênese do ensino superior e o sentido da formação** [manuscrito]. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), 2013.

BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na Antiguidade** [manuscrito]/Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editorar da Unesp, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1980.

COELHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola** (org.). Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

COELHO, Ildeu Moreira. **Cultura e educação: questão a ser pensada, realidade a ser inventada**. UFG– XXIV Congresso de Educação do Sudoeste – Campus Jataí-GO, 2008.

COELHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Revista Educativa**, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.

COELHO, Ildeu Moreira. **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia** (org.). Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2009.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. **Educação, escola e formação**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2012.

MARROU, Henri Irénée. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: Editora Epu, 1975.

PLATÃO. **Diálogos Platão**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. — 5. ed. — São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os pensadores)

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia e a ética na educação**. São Paulo: Feusp, 2017.

NÃO SOU FLOR/SOU MULHER

Poesia goiana e educação em diversidade de gênero

RÚBIA GARCIA DE PAULA
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
WESLEY LUIS CARVALHAES

*Que me tens amor perfeito
Eu quisera acreditar,
Mas tenho o grande defeito
De sempre desconfiar.
(Leodegária de Jesus)*

Este trabalho aborda a importância do estudo da construção social da mulher na sociedade a partir de um retrato (histórico) constante na poética de três autoras goianas: Leodegária de Jesus, Cora Coralina e Célia Siqueira Arantes.

O machismo ainda subjuga, segrega, discrimina, silencia corpos femininos, com agravamentos conforme a classe e a raça, ou seja, a “interseccionalidade” (Hirata, 2014). De outro lado, o texto literário, como o é a poesia, contém a humanidade na própria diversidade, porquanto duplica o humano, possibilitando um “sempre desconfiar” (Jesus, 1928, p. 73) do que está posto nesse espelhamento. Assim, a partir das três poetisas, o estudo do gênero é colocado em questão.

O capítulo divide-se em três partes: “Educação, diversidade e dignidade humana”, que destaca a pertinência do estudo da

diversidade para a promoção da dignidade; “Mulher: estudo de gênero e educação”, que faz um panorama sobre o gênero; e “Poesia e construção social da mulher”, que traz um estudo da mulher nas linhas dos poemas e da história.

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIGNIDADE HUMANA

Diversidade ou diversidades tem a ver com multiplicidade, com pluralidades étnicas, culturais, religiosas, sexuais, de gênero, raciais, linguísticas, físicas, enfim, tem a ver com uma infinitude de possibilidades de ser, de se constituir, de se (re)fazer individual ou coletivamente o humano nas próprias humanidades, e diante das constantes inter-relações. Por isso mesmo, versam Reis, Santos e Oliveira (2017, p. 28) que “a prática de uma educação na e para a diversidade coloca como desafio a complexidade de lidar com o princípio da incerteza que as singularidades proporcionam”, pois não existem dados fechados delimitando a diversidade humana. Tudo é social e culturalmente (re)construído.

Entretanto, partindo-se de uma cultura europeia colonizadora e hegemônica que impõe esse modo de enxergar o mundo e o outro (Rezende, 2018), as diversidades não hegemônicas são discriminadas nas formas diversas de ser. A visão “eurocêntrica” oficializa-se com a “cultura aristocrática” (Costa, 2008, p. 21), havendo, inclusive, a “importação de modelos internacionais de governar/definir/organizar nossas formas de viver e educar, em detrimento das demandas de igualdade e justiça social e da garantia de direitos para toda a população”, destacam Esteban e Sampaio (2020, p. 610).

Isso fere um dos fundamentos dos direitos humanos, “a dignidade da pessoa humana”, instituído no art. 1º, III, da CF (Brasil, 1988). A dignidade alicerça, entre outros, o direito às singularidades, tão caro às mulheres. Pensando a educação nas sociedades contraditórias, Esteban e Sampaio (2020, p. 611) versam: “A educação, como se sabe, traz as tensões próprias de sociedades desiguais”. Portanto, no âmbito educacional, é possível e urgente sustentar-se no princípio da dignidade humana para promover a inclusão e, ao mesmo tempo, a não exclusão na/da escola daqueles grupos minorizados que histórica, social, econômica, culturalmente foram sendo desprestigiados.

Não desconsiderando a importância de todos os direitos sociais, o direito à educação institucionalizada, sobre a qual recai este trabalho, tem função essencial nas políticas e ações afirmativas. Porquanto a educação possibilita, segundo Reis e Lopes (2016, p. 154), “que as pessoas consigam compreender melhor a si mesmas e aos contextos em que vivem, sendo dessa forma um suporte para ações e transformações pessoais, sociais e planetárias”. Essa compreensão é aspecto substancial para que se promova a inclusão dos grupos minorizados, nos quais se insere a mulher.

Por isso destaca-se a pertinência da inserção do estudo da diversidade nos currículos dos cursos de formação docente. Isso reflete uma escolha social e política de produção e promoção do discurso para a inclusão e a justiça social, o que está de acordo com a CF/88, sobretudo quanto ao princípio da dignidade humana. Essa discussão merece ser acentuada, sobretudo porque, segundo Esteban e Sampaio (2020, p. 612), têm havido no Brasil e no mundo “ações contundentes contra processos pedagógicos críticos e democráticos”, sendo oportuno intensificar o discurso da resistência na construção dos saberes voltados à criticidade e à democracia.

MULHER: ESTUDO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Propõe-se aqui compreender o “Não sou flor,/ sou MULHER”, versos de Célia Siqueira Arantes (2006, p. 32) que nomeiam este trabalho, na perspectiva do estudo dos gêneros, e a partir do “aparente” par de opostos homem e mulher, já que o ser homem, macho, hétero, viril instituiu um patriarcado por onde a exclusão da mulher se engendrou.

O “aparente” par de opostos ocorre pois o estudo do gênero homem-mulher, a princípio, conduzia à dualidade de gêneros que se constituíram a partir do sexo feminino e masculino. Assim, sexo seria o do nascimento, em que, Segundo Grossi (2012, p. 3), as mulheres se reconheciam “pela morfologia do sexo feminino (vagina, útero, seios)”; e os homens se identificavam pelo sexo masculino, ou seja, o falo.

Ensina Scott (1989, p. 2) que, ao “longo dos séculos, as pessoas utilizaram de forma figurada os termos gramaticais para evocar traços de caráter ou traços sexuais”, tomando um termo pelo outro. Mas o movimento feminista deu enfoque à diferenciação entre sexo e gênero,

tomando este último “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (Scott, 1989, p. 2). Homem e mulher seriam, então, social e culturalmente construídos, e não naturalmente determinados. Nessa perspectiva, sexualidade não se confunde com gênero, pois ela seria “um conceito contemporâneo para se referir ao campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos” (Grossi, 2012, p. 12). A diferenciação de sexo, gênero e sexualidade, para Grossi (2012, p. 4), afasta a “determinação biológica diferencial dos sexos”, feminino (fêmea) e masculino (macho), que historicamente sustentou práticas machistas.

Ensinam Costa e Diez (2012, p. 9) que a “educação como alteridade ética implica na experiência educativa como resistência a totalitarismos e aniquilamento do outro”. Assim, a escola, que é o local onde os docentes atuam profissionalmente, é um espaço coletivo composto por essa gama de diversidades, as quais precisam, pelo princípio da dignidade humana, ser acolhidas diante das injustiças sociais construídas a partir da hegemonia patriarcal, em que a voz ouvida, “até então, havia sido a do homem branco heterossexual” (Louro, 2008, p. 20), inclusive nos currículos universitários e na literatura.

No estudo da interseccionalidade, Hirata (2014, p. 64) afirma que, no Brasil, “as mulheres brancas e negras têm trajetórias duradouras nas ocupações de menor prestígio e de más condições de trabalho, como o emprego doméstico, atividade em que as mulheres negras são mais numerosas”. Isso implica na maior vulnerabilidade social destas últimas. Por isso a relevância do estudo dos gêneros e da interseccionalidade como instrumento da luta contra a imposição das próprias ciências pensadas por homens brancos.

Assim, quando o sujeito lírico de Arantes (2006, p. 32) afirma “Não sou flor/sou MULHER”, há uma (re)construção e uma (re)significação histórica, social, cultural, política e jurídica sustentando a (re) afirmação da própria existência.

POESIA E CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MULHER

A escolha pela poética de mulheres goianas para ilustrar o uso da literatura na educação a fim de se pensar o ser mulher através dos tempos funda-se, sobretudo, nos motes dos poemas, buscando a

construção social, cultural, histórica da mulher; mas também refere-se ao lugar das mulheres escritoras na formação do Estado.

Segundo Britto (2006, p. 32), assim era “o sentimento das mulheres de Goiás que, mesmo vivendo em um ambiente favorável ao desenvolvimento das letras, se sentiam pequenas se comparadas aos escritores”. Sobre o cenário mundial, Denófrio (2001, p. 52) afirma que “a falta de liberdade, que refletiu na falta de tradição, afetou enormemente os escritos das mulheres durante séculos”. Em Goiás, não foi diferente, inclusive quanto à recepção de escritos das mulheres pela crítica e pelas entidades representativas.

Um dos assuntos mais caros à literatura do Estado tem sido o memoricídio da primeira goiana a publicar um livro, Leodegária de Jesus, obra *Coroa de Lírios*, em 1906, então com 17 anos. Leodegária era intelectual, erudita; e em 1904, aos 14 anos, almejou os exames admissionais do Lyceu, pensando ingressar na Academia de Direito goiana – seria a primeira mulher a integrá-la. No entanto, foi preterida. (Denófrio, 2001)

Para Rezende (2018), Leodegária conquistou um lugar na sociedade vilaboense (Cidade de Goiás, então capital do Estado, chamada Vila Boa). Porém, a estudiosa chama a atenção para o lugar ocupado pela poeta em decorrência do corpo, pois Leodegária “é uma mulher negra, filha de negro, professor, que vem de baixo” (Rezende, 2018, p. 149). Além do mais, o pai era ativista político e defensor das coletividades numa sociedade de ranço escravocrata, portanto a “importância para a literatura goiana, por ser a primeira mulher a publicar livros de poemas, não é reconhecida, por muito tempo” (Rezende, 2018, p. 149). Com a segunda obra, *Orquídeas*, em 1928, é também a segunda mulher goiana a publicar um livro (Denófrio, 2001), mas isso também não lhe rendeu louvores.

Inexistem, porém, relatos da poeta sobre como ela constituía a própria identidade interseccional entre gênero, raça (ou etnia) e classe. Mas sua obra poética, sendo ou não autobiográfica, é um mote pertinente para se discutir gênero. Carvalho (2020, p. 362) considera que “a pluralidade de conceitos de gênero tem sido uma das potencialidades do pensamento feminista”, portanto outros olhares devem embasar os estudos docentes ao (re)pensar as mulheres na sociedade goiana.

Esse (re)pensar pode ser feito pela literatura, que promove a “duplicação de homens e mulheres, de ideias, de cidades, de mitos, de deuses, de sentimentos, dos pecados, das virtudes” (Vieira, 2012, p. 71). Por isso posicionar-se no sentido de que a literatura, em prosa ou verso, deve estar nos espaços de formação docente. Inclusive porque ela não “apenas duplica: duplica ao tempo em que promove o discurso, o debate e o contraditório” (Vieira, 2012, p. 71).

Frisa-se, por sua vez, que a obra de Leodegária segue um anacronismo nas Letras goianas, portanto “é de fundo romântico”, porém “de forma predominantemente parnasiana” (Denófrio, 2001, p. 28). Esse ecletismo, para Rezende (2018, p. 151), seria uma “desobediência epistêmica” aos padrões estéticos impostos; assim como haveria uma “desobediência social” na publicação de livros e na independência financeira quando “as mulheres negras morriam analfabetas e à míngua”. Portanto, não fosse esse “transgredir” de Leodegária, complementa Rezende (2018, p. 157), “a literatura feminina goiana, com base em livro publicado, só iniciaria em 1954, com Regina Lacerda; e a literatura feminina negra não começaria tão cedo”. Assim, é urgente o reconhecimento universal de Leodegária de Jesus enquanto pioneira nas Letras goianas, ainda que *post mortem*, como um reparo à própria dignidade humana.

Contemporânea e amiga de Leodegária de Jesus, tem-se Cora Coralina, ambas nascidas no Estado de Goiás em 1889. Esta última, diferentemente da primeira, conseguiu, mesmo que tardiamente, projeção dentro e fora do país. No entanto, a trajetória de Cora também foi acarreada de entraves. Embora grande leitora e declamadora, frequentou apenas a segunda ou terceira série primária, e só publicou o primeiro livro, *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*, em 1965, aos 76 anos, apesar de publicar textos esparsos desde 1905. Foram três livros publicados em vida – faleceu em 1985 –, os demais são póstumos. Apesar da intensa atividade literária, homenagens e prêmios dentro e fora do Estado, entre estes o troféu Juca Pato de Intelectual do ano de 1983, a obra e a mulher literata foram muito criticadas pelos intelectuais acadêmicos em Goiás, a maioria homens. (Britto, 2006).

Autobiográfica e predominantemente memorialística, a obra de Cora Coralina reflete a sociedade vilaboense do final do século XIX, início do século XX. Para ilustrar, transcreve-se o poema “Aquela Gente Antiga II” (Coralina, 2013, p. 43-44):

Aquela gente antiga explorava a minha bobice.
Diziam assim, virando a cara como se eu estivesse distante:
“Senhora Jacinta tem quatro fulores mal falando.
Três acham logo casamento, uma, não sei não, moça feia num casa fácil.”
Eu me abria em lágrimas. Choro manso e soluçado...
“Essa boba... Chorona... Ninguém nem falou o nome dela...”

Minha bisavó ralhava, me consolava com palavras de ilusão:

Sim, que eu casava. Que certo mesmo era menina feia, moça bonita.
E me dava a metade de uma bolacha.
Eu me consolava e me apegava à minha bisavó.
Cresci com os meus medos e com o chá de raiz de fedegoso,
prescrito pelo saber de minha bisavó.
Certo que perdi a aparência bisonha. Fiquei corada
e achei quem me quisesse.
Sim, que esse não estava contaminado dos princípios goianos,
de que moça que lia romance e declamava Almeida Garrett
não dava boa dona de casa.

No poema de Cora, é possível observar o que Grossi (2012, p. 4-5) aborda “sobre a constituição individual da identidade de gênero e a forma como adquirimos nossa identidade de gênero, feminina ou masculina”. Quem denuncia é o sujeito lírico autobiográfico apropriado da memória infantil: a mulher era moldada “pela gente antiga”, pela “bisavó” para ser “bonita” a fim de esperar casamento e se tornar mais uma “boa dona de casa”. Entretanto, Cora, além de “menina feia”, contrariava padrões passados de gerações, pois era dada à leitura. Todavia, não resistiu à imposição cultural do casamento. Cora se casou com um forasteiro não “contaminado com os princípios goianos”. Isso abre a discussão sobre quão machista e retrógrada era a sociedade goiana no início do século XX. Educavam-se as mulheres para o casamento, privando-as de bens culturais, como a literatura. Enquanto isso, aos homens era ensinado não escolher quem não se enquadrava naquele modelo imposto do “feminino”. Pensando a construção social e cultural do gênero, aqui ilustrada pelo poema, explana Louro (2008, p. 17) que “fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura”. Isso ocorre com a resistente “menina feia”.

Ao pensar sobre o que é a beleza, o pivô da possível falência feminina no poema, Rezende (2018, p. 137) afirma, no contexto de Leodegária, que “essa pergunta é um questionamento filosófico sobre a rigidez da noção moderno/colonial/imperialista de estética. Um questionamento geopolítico e corpo-político da noção de estética”. Leodegária, um corpo negro entre a elite de corpos brancos, querendo acreditar no “amor perfeito”, mas desacreditada, pois tinha “o grande defeito/De sempre desconfiar” (Jesus, 1928, p. 73). A desconfiança ininterrupta seria social? O conceito levantado por Rezende (2018) poderia ser utilizado na condenação da mulher Cora pela estética do corpo de “menina feia”, que se diferenciava das demais pensadas aos moldes eurocêtricos, com a ressalva de que sobre Cora não pesava a intersecção de raça, como em Leodegária.

Por sua vez, observa-se em Cora o adjetivo “fulores”, forma coloquial de “flores”, metáfora da fragilidade, imobilidade e eterna espera das mulheres de serem colhidas, ou escolhidas, pelos homens, os futuros maridos. É aí que outra goiana, Célia Siqueira Arantes – prefaciadora de Cora Coralina na sétima edição (1985) de *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais* – encontra o motivo para o poema “Mulher Flor?” (2006, p. 32):

“Mulher deve ser como flor...”
Não ambiciono ser flor –
a delicadeza de sua haste
não condiz com meu modo de ser, de viver.
Forma gritante contraste
com meu gesto rude
e com a carga emocional
de que disponho.
Não sou de sonho,
mas, um potencial enorme de querer,
de me doar,
de carregar nos ombros, nos braços,
alheios cansaços.
Não quero ser flor,
estática em sua beleza,
no eterno ficar, no mesmo lugar
ou ser podada e direcionada
para onde outros queiram
que ela vá...

Simplesmente aceitar,
sem questionar.

.....

Não sou flor,
sou MULHER
capaz de querer
no meu modo de ser,
capaz de vibrar
no meu jeito de amar.

Célia Siqueira Arantes, nascida em 1928, quase quarenta anos depois de Leodegária e Cora, traz um sujeito lírico empoderado e consciente do desequilíbrio entre os gêneros a partir da máxima “Mulher deve ser como flor”. É exatamente essa normatização cultural do comportamento da mulher dependente emocional, física e econômica do homem que ela “questiona”. Desmorona o estereótipo de fragilidade com imagens potentes: “meu gesto rude”, “carga emocional/de que disponho”, “potencial (...) /de carregar nos ombros, nos braços, /alheios cansaços”. Sem dúvida, (re)constrói uma mulher forte, imagem que “contrasta” com a da “mulher-flor”, aproximando-a do que, segundo Scott (1989, p. 26), é historicamente dado ao homem/masculino, o forte/protetor. Indiretamente, e em partes, contesta a teoria biologizante citada na segunda seção, pois, pela palavra poética, veste o corpo feminino com outra roupa, que é forte e “capaz” de “carregar” “alheios cansaços” e ser quem quiser “no meu modo de ser”; não no modo ditado pelos padrões culturais de mulher fraca, “estática”, “podada”, “direcionada”.

Inexistem dados suficientes para afirmar ser um sujeito lírico autobiográfico, ou que se autodenomine feminista. Porém, entendendo que a literatura é o espelhamento do mundo, tanto em Célia Arantes como em Cora, é possível dizer que há consciência histórica de que o papel desempenhado pela mulher através dos séculos é uma construção social que pode ser contestada, desobedecida, transformada, pelo “sempre desconfiar”, de Leodegária de Jesus (1928, p. 73). Tanto é consciente que Cora versa que “aquela gente antiga explorava a minha bobice”, ou seja, a fazia, quando “menina”, acreditar nas regras impostas à mulher silenciada do final do século XIX. Essa construção do feminino é tão contundente que tais regras romperam o tempo e precisaram ser novamente contestadas no século XX pela “carga

emocional” do sujeito lírico de uma Célia que não é “de sonho”, mas de realidade, de atividade, embora o segregacionismo a queira “mulher-flor”.

Daí a pertinência dos poemas para o docente discutir gênero, despertando indagações tais como: Quem ditou a regra da “mulher-flor”? A quem e a que esta regra interessa? O que a mulher-flor revela? Existe apenas uma forma de ser mulher? O ser mulher é imutável? Essas indagações podem ser mediadas na docência a partir da poética, em vistas à (re)construção epistêmica dos saberes para a garantia da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é sem razão que a epígrafe que abre este capítulo cabe à Leodegária de Jesus, mulher, negra, primeira a publicar um livro em Goiás: “Que me tens amor perfeito/ Eu quisera acreditar, /Mas tenho o grande defeito/De sempre desconfiar” (Jesus, 1928, p. 73). É o que cabe a quem, em meio às tantas diversidades humanas, ainda encontra algozes que trancafiam o humano na ditadura do “ser flor”: cabe desconfiar.

Como ferramenta de debate, problematização e discussão desse “eterno desconfiar”, aqui foi proposto o uso da literatura, na poética de três mulheres, por meio das quais discutiu-se não só a mulher ficcional cantada pelos sujeitos líricos, mas também a mulher real que pulsa, entre séculos, dos versos expressos e das entrelinhas não silenciadas. Viu-se, assim, que a literatura perpassa as sutilezas da construção histórico-social da mulher, o que muito bem coube na análise teórica proposta, pois, conforme Louro (2008, p. 21), a “sutileza do embate cultural requer um olhar igualmente sutil. Há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença”. Sem dúvida, a poesia aflora essa percepção.

Ademais, o ambiente educacional deve ser um espaço em que se possibilite o debate de gênero, não só para que seja desconstruído o preconceito contra a mulher, mas também, e sobretudo, para que haja uma nova construção da sociedade, uma sociedade que não segregue, que não exclua, e que a prática inclusiva seja de tal modo costumeira que leve a um estágio no qual não mais se precise falar em ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Célia Siqueira. **Chão livre**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRITTO, Clovis Carvalho. “**Sou paranaíba pra cá**”: literatura e sociedade em Cora Coralina. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 360-374, abr./jun. 2020.
- CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, 2013.
- COSTA, Wanderleia Dalla; DIEZ, Carmen Lucia Fornari. A relação eu-outro na educação: abertura à alteridade. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- COSTA, Helena Regina Lobo da. **A dignidade humana**: teorias de prevenção geral positiva. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.
- DENÓFRIO, Darcy França. **Lavra dos goiases III**: Leodegária de Jesus. Goiânia: Cànone Editorial, 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação popular e formação docente: experiências de re-existência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 608-629, abr./jun. 2020.
- GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**, n. 24, PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1998, revisado em 2012.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.
- JESUS, Leodegária de. **Orchideas**. São Paulo: Ave Maria, 1928.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, 2008.
- REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. Educação na e para a diversidade: a busca pelo exercício da alteridade. In: REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LUTERMAN, Luana Alves (org.). **Interdisciplinaridade na Educação**: redimensionando práticas pedagógicas. Anápolis: UEG, 2017. p. 24-54.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação e diversidade: uma relação de alteridade nas práticas escolares. *In*: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; FREITAS, Carla Conti de (org.). **Razão sensível e complexidade na formação de professores**: desafios transdisciplinares. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 151-165.

REZENDE, Tânia Ferreira. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. **Revista Plurais – Virtual**, Anápolis, v. 8, n. 1, p. 131-159, jan./abr. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Texto original: **Gender**: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

VIEIRA, Anco Márcio Tenório. A literatura como forma do discurso, do debate e do contraditório. *In*: LIMA, Aldo de *et al.* (org.). **O Direito à Literatura**. Recife: Editora da UFPE, 2012. p. 55-76.

REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELO PROFESSOR DE MATEMÁTICA SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA
MADE JÚNIOR MIRANDA

Este capítulo apresenta elementos da Teoria Histórico-Cultural (THC), quanto à relevância da mediação como possibilidade para auxiliar o educando na apropriação do saber, tendo em conta ser ela essencial à aprendizagem. À vista disso, este constitui-se em estudo bibliográfico, com o objetivo geral de apresentar reflexões que os autores – Libâneo (1994), Peixoto (2016) e outros – têm em relação ao conceito de mediação dado por Vigotsky¹. Estes contemporizam os conceitos do teórico no uso da mediação na prática pedagógica. De modo específico, refletir sobre a relação entre o conceito de mediação e sua apropriação pelos professores de matemática.

Consoante Marconi e Lakatos (2011), esse tipo de investigação é um levantamento de literaturas já publicadas, em que se busca estabelecer a relação entre o pesquisador e tudo aquilo que foi documentado sobre determinado tema, fomentando apoio na análise de suas indagações ou manipulação de suas considerações. Levando-se em conta a pesquisa bibliográfica, intenciona-se identificar e aproximar o pensamento

1 A grafia do nome do desenvolvedor da THC tem diferentes formas no Ocidente: Vigotski; Vygotski; Vygotsky, Vigotsky. Neste artigo empregaremos a grafia Vigotsky, em virtude de a letra “y” em russo ter o som da vogal “u”, que equivale à pronúncia desse nome (Vigótskü).

dos autores com a teoria de Vigotsky, considerando que este é um instrumento possível de se encontrar teorias e estudos sobre o uso da mediação que busque oportunizar a produção do conhecimento. Assim, a questão principal que norteia a pesquisa aqui apresentada é: como o conceito de mediação, conforme a ótica da Teoria Histórico-Cultural, pode ser apropriado pelos docentes de matemática?

A pesquisa será discorrida inicialmente sobre a THC e o conceito de mediação dado por Lev Vigotsky; em seguida, as reflexões de Libâneo e Peixoto sobre mediação na contemporaneidade, e, por fim, apresentar-se-ão as considerações sobre a mediação e o professor de matemática.

TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O CONCEITO DE MEDIAÇÃO SEGUNDO LEV VIGOTSKY

A Teoria Histórico-Cultural foi criada por Lev Semiónovich Vigotsky, psicólogo de origem russa que investigou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos seres humanos. O pressuposto das suas contribuições teóricas evidencia a individualidade da vida e da personalidade das pessoas e concebe a afirmação de que os indivíduos são seres históricos e sociais. Entretanto, tais características não se retêm às questões genéticas, hereditárias ou a fatores biológicos, mas a que cada ser se desenvolve ao passo que se relaciona com outros sujeitos da cultura humana, partindo de um equipamento biológico inicial (Vygotsky; Luria, 1996).

A teoria de Vigotsky recebeu diversos nomes e, até a década de 1990, muitas obras referiam-se a ela como sociointeracionista, interacionista, construtivista, socioconstrutivista e cognitivista, tendo estas terminologias nexos entre a interação do homem com o meio, concepção que inspirou pesquisas tanto de Vigotsky quanto de Jean Piaget. Todavia, cada um empregou o conceito de interação de maneira diferente. Piaget deu destaque aos aspectos biológicos da interação, enquanto Vigotsky elencou os aspectos sociais da interação do sujeito com o meio. Essa característica sociocultural dos seres humanos não se sobrepõe à sua natureza biológica, mas a transforma (Vigotsky, 1995). Em suma, o prefixo “sócio”, empregado por Vigotsky exprime a dissemelhança teórica entre ele e Jean Piaget.

A respeito da diferença entre a THC de outras sobre o desenvolvimento humano, pode-se afirmar que:

A vivência em sociedade é determinante para o desenvolvimento dos indivíduos. O aparato biológico apresenta limites para esse desenvolvimento, mas não é desprezado nessa teoria, caminha paralelamente com o desenvolvimento cultural. Outro aspecto importante a ser esclarecido reside no fato de que se a cultura é o produto da vida social e da atividade social dos indivíduos, então, ela terá especificidades diferentes em cada sociedade. Ela não pode ser igual nas diferentes sociedades e nos tempos históricos em relação às formas de convivência entre os seus indivíduos, bem como em suas manifestações culturais (Mello, 2020, p. 74).

Subsequentemente à década de 1990, os fundamentos de Vigotsky passaram a ser intitulados de THC ou Sócio-histórica. A perspectiva cultural é compreendida como central nessa teoria que objetiva “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vygotsky, 1996, p. 25). Nesse sentido, a THC tem diversos conceitos que contribuem para a práxis pedagógica no incremento de metodologias de ensino e de aprendizagem, dentre eles o de mediação. Para Vigotsky, é por meio dela que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos seres humanos, motivo pelo qual ele deu extrema relevância para as relações entre o homem e a sociedade. Considerava que,

desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vygotsky, 1989, p. 33).

Desse modo, a mediação é tida por Vigotsky como condição primária para a aprendizagem, pois parte do princípio de que a criança aprende ao relacionar-se com o meio e com os outros, isto é, no convívio é que acontecerá a construção do conhecimento. Depreende-se, segundo Oliveira (2002), que para Vigotsky “mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa

relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26). Para Vigotsky, existem dois subsídios principais que permitem essa mediação: o instrumento, que tem a tarefa de regular as ações sobre os objetos, enquanto o signo regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (Oliveira, 2002, p. 33).

Portanto, os estudos de Oliveira (2002), corroborados pelos de Vigotsky (2000), conduzem ao entendimento de que a aprendizagem é algo social e não individual, e que uma atividade que o sujeito realiza hoje, carecendo da assistência de outrem, terá chances de conseguir fazer sozinho amanhã. Além disso, argumenta-se que o ato de fazer em conjunto é tido como mais significativo no desenvolvimento mental do que fazer isolado, provando que a aprendizagem deve ser considerada um fator social.

Para Vigotsky (2009), o papel do meio é relevante para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos; assim, criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e definiu como

a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema baixo a guia de um adulto ou em elaboração de um companheiro mais capaz (Vigotsky, 2009, p. 133).

Segundo o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste em um processo no qual o professor faz a mediação entre o sujeito e o conhecimento. Nesta perspectiva, a aprendizagem advém da construção do conhecimento/significados, sendo este mediado pelo professor fomentando o desenvolvimento do indivíduo. A Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) é o nível de desenvolvimento em que o educando é capaz de realizar determinadas atividades sozinho, enquanto a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) é o nível em que o educando é capaz de avançar ou evoluir para um patamar de maior complexidade de habilidade, conceito ou atitude contando com a mediação do docente.

Em síntese, para Vigotsky, mesmo que o ser humano nasça com uma estrutura biológica, as funções psicológicas superiores não se formam na biologia, mas são uma cópia do social. Ou seja, tais funções passam a ser desenvolvidas no instante em que o sujeito passa a ser inserido no meio cultural; desse modo, o homem passa a produzir história e é construído por ela.

Portanto, para que aconteça o pleno desenvolvimento das funções mentais do aluno, faz-se imprescindível que o docente propicie métodos que estimulem nos discentes o empenho para interagir com o conhecimento e aprender. Em momento algum pode-se esquecer que o desenvolvimento da criança está intrinsecamente ligado ao meio social e à cultura a que pertence. Isto permite que cada ser tenha um processo de desenvolvimento singular, e que o papel da mediação é extremamente relevante, pois esta atua diretamente no processo de aprendizagem que acontece de fora para dentro.

O CONCEITO DE MEDIAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Na percepção de Costa e Libâneo (2018), a mediação, de acordo com a lógica dialética, não se restringe às necessidades de conciliação ou mera comunicação. Ao contrário, “na perspectiva dialética, refere-se às relações estabelecidas, ou que podem ser estabelecidas, e que provocam mudanças nas coisas e nos agentes envolvidos” (Costa; Libâneo, 2018, p. 7). Esse conceito contrapõe-se à ideia de que mediação é o simples ato de fazer a ligação entre duas coisas ou pessoas que estejam afastadas. Assim, a mediação é considerada como relações que podem ser simbólicas, e que podem advir do entendimento a partir das relações com o saber, das atividades que concretizamos, das necessidades e anseios produzidos e demais fatos e ações humanas, pois tudo o que é humano é edificado pelo percurso sócio-histórico e, por conta disso, ostenta sentidos que medeiam nossas relações com o meio, transformando-o e transformando os seres humanos (Costa; Libâneo, 2018).

Dessa maneira, todas as atividades realizadas e das quais participamos no dia a dia são mediações que geram transformações e nos modificam de acordo com as relações que criamos nessas circunstâncias. Assim como o desenvolvimento humano é sócio-histórico e cultural, acontecendo por meio da inserção e participação nas práticas

sociais, também os conhecimentos de toda natureza mediarão o desenvolvimento do sujeito continuamente.

A importância da mediação cultural, de maneira específica dos conteúdos científicos, são de gerar o desenvolvimento de capacidades intelectuais cada vez mais superiores (Costa; Libâneo, 2018). Ainda, para os autores, no que se refere ao desenvolvimento do comportamento do ser humano, “o indivíduo deve ser conscientemente ensinado de que faz parte de uma coletividade [...] Para isso, todo momento de ensino-aprendizagem também deve ser aproveitado para o ensino de valores” (Costa; Libâneo, 2018, p. 9-10). Nesse contexto, Libâneo (1994) tece pesadas críticas aos docentes que não se preocupam com o ensino de valores e a emancipação social dos alunos, mas apenas com a transmissão de conteúdos:

Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos os alunos “gravam” a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso é importante que o aluno “preste atenção”, porque ouvindo facilita o registro do que se transmite, na memória. O aluno é, assim, um recebedor da matéria e sua tarefa é decorá-la (Libâneo, 1994, p. 64).

Agindo desta forma, o papel do aluno será meramente o de reproduzir um conhecimento do qual ele não terá domínio, além de receber a matéria e decorá-la, sem que se busque pelo professor a autonomia do estudante para pensar, refletir e valer-se do raciocínio. Para Libâneo (1994), “o que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências” (Libâneo, 1994, p. 65). Portanto, a mediação do professor deve ser uma mediação didática, isto é, tem que atentar para a relação que o aluno assume com o conhecimento científico, buscando extrapolar a aquisição do conhecimento e indo no sentido do desenvolvimento do pensamento dialético, a fim de potencializar capacidades intelectuais, afetivas e comportamentais (Costa; Libâneo, 2018).

De tal modo, nesse tipo de mediação as atividades de ensino-aprendizagem carecem de ser reflexivas e contextualizadas a partir do cotidiano, o que permite que os próprios alunos possam ir construindo os conceitos. Costa e Libâneo (2018) acrescentam:

A mediação didática parte de um planejamento que, com o decorrer do processo, na medida em que se acompanha o aluno e verifica sua compreensão, o professor propõe atividades, perguntas e outras formas de orientação visando ajudá-lo a superar as lacunas e dificuldades diagnosticadas até se apropriar do conhecimento. Trata-se, portanto, de um processo de monitoramento e intervenção pedagógico-cognitiva por meio de ações, observações, falas (intencionais do professor e aquelas dos colegas), dependente das expressões dos estudantes para que se possa diagnosticar e regular o processo educativo conforme o desenvolvimento que vai mudando. Nesse processo, observa-se o quanto são importantes as expressões dos estudantes e o *feedback* do professor (Costa; Libâneo, 2018, p. 10).

Portanto, a mediação didática deve sempre estar atentar ao envolvimento do estudante nas atividades. Posto isso, percebe-se que o professor assume o papel de incentivador dos alunos e deve ajudá-lo a relacionar os conteúdos a serem estudados com a sua rotina diária, tornando a aprendizagem significativa. Dessa forma, percebe-se que, dentro desse tipo de ensino, é indispensável a mediação didática do professor, pois como ser humano dotado de conhecimento e autoridade profissional, é agente diferencial ao guiar, intencionalmente, o processo de ensino-aprendizagem (Costa; Libâneo, 2018). Portanto, na visão dos autores, a mediação didática na perspectiva dialética ultrapassa ações de auxílio técnico, já que esta acomoda uma organização de procedimentos integrados e sistêmicos que acontecem pelo caminho da relação social pedagógica, propositalmente programada com ideias e tarefas em caráter científico.

Em sua abordagem, Peixoto (2016) critica a falta de apropriação do conceito de mediação nas produções acadêmicas. A autora propõe uma contraposição entre a abordagem formal de medição, enfatizando que, sob o ponto de vista da dialética, a mediação não ampara a oposição entre sujeito e objeto, entre teoria e prática. Para a autora “a mediação não é associada a uma ação ou coisa que faz a ponte entre o sujeito e o objeto, ela é o processo que envolve sujeito e objeto em atividade situada num contexto determinado” (Peixoto, 2016, p. 371). Por esse prisma, compreendemos que a mediação é o meio, não algo que se contrapõe a outro; ou ainda que esta se encontra em meio a dois termos que determinam uma relação, a mediação é a própria relação.

Para Peixoto (2016), a mediação, pelo olhar da dialética, alude à incapacidade de o ser humano conectar-se imediatamente com o

ambiente, com as tradições, com outrem e consigo mesmo. Portanto, para exemplificar, a autora diz que, inicialmente, a mediação exige uma separação entre o sujeito e seu espaço, acrescentando ainda que essa mediação simboliza a relação do sujeito com o meio, resultando, portanto, em um hiato entre estes. Todavia, essa separação nada mais é do que mera formalidade. Como o meio sempre será item da mediação humana, ele não pode ser considerado como algo inteiramente isolado do sujeito, pois “é preciso considerar também que o sujeito e o objeto, além de interdependentes, são fruto de contínuo processo de construção; são ativos (não estáticos) e em relação recíproca com o meio” (Peixoto, 2016, p. 372).

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, a mediação “é o processo pelo qual o aluno supera o imediato no mediato, o que acontece por meio de uma tensão dialética entre as duas condições” (Peixoto, 2016, p. 374). Em outros termos, o professor encontra-se no plano mediato ou deveria estar – à medida que este desempenhou sua relação material e intelectual e constituiu legado cultural – constituindo uma relação mediata com os conteúdos escolares. Por outro lado, o aluno acha-se na qualidade daquele a quem serão sugeridas práticas que lhe viabilizarão sair da condição de imediato ao mediato na relação com os conceitos escolhidos para comporem os conteúdos curriculares.

Entende-se que professor e aluno medeiam em conjunto, mesmo que cada um represente um extremo desse elo que objetiva a plena evolução das funções mentais superiores dos alunos, que interna e externamente apresentam controvérsias. Dentre as contradições apontadas pela autora, estão a razão de o desenvolvimento das formas psíquicas superiores não ser genético, mas que se trata da apropriação de um psiquismo tradicionalmente concentrado sob a aparência de relações sociais entre os seres humanos. Portanto, visto sua constituição se dar a partir de relações sociais, essa apropriação não emana meramente de fora: é um processo de desenvolvimento interior com cerne exterior. Enfim, as funções psíquicas e as relações sociais são dois rostos (interno e externo) de um mesmo universo.

Segundo a autora, não é papel do docente ser o regulador do processo de aprendizagem do aluno, mas, ao contrário, de entendê-lo, agindo como elemento da relação que este constitui com o meio interno e o

externo. De tal modo, “o professor não é o único mediador, pois o aluno também medeia, e, em segundo lugar, a mediação não se estabelece com o conhecimento e sim entre o aluno e o professor.” (Almeida; Grubisich, 2011, p. 68). Portanto, a mediação entre professor e aluno, é um processo que acontece no meio da relação pedagógica e, conseqüentemente, o professor é o encarregado de organizar o conflito entre o saber metódico e o conhecimento cotidiano, despertando no aluno o interesse em estudar e oportunizando os ambientes cognitivos para tal.

A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO PELO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Para Oliveira (2002), o ambiente escolar tem o poder de modificar o pensamento dos alunos, assim transformando-os no coletivo – estes podendo transformar o meio em que vivem. Tal pensamento vai ao encontro daquilo que pensamos ser o sentido do ofício do professor, ou seja, o de contribuir para o processo de formação humana do educando, possibilitando-lhe a constituição de sentidos de mundo, numa perspectiva de posicionamento crítico diante dos desafios inerentes à consolidação de sua aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, é possível dizer que tendo o professor assumido o papel de protagonista no processo de aprendizagem, considerar sua atuação é importante para se compreender a problemática do ensino-aprendizagem de matemática.

Para que se evite o distanciamento entre os alunos e a disciplina, boas práticas docentes e a mediação do processo de aquisição do saber devem constantemente conduzir o professor a repensar sua forma de tornar essa relação possível e harmoniosa, suscitando no aluno o gosto em aprender a disciplina. Assim, para Selbach (2010), é responsabilidade do professor tornar os conteúdos conceituais com os quais trabalha interessantes, novos, surpreendentes, coloridos, amplos, criativos e desafiadores, especialmente ao lidar com alunos mais jovens que ainda não são motivados por razões externas, como o medo de notas baixas ou outros temores, para manter sua atenção.

Dessa fala, inferimos que algumas maneiras de trabalhar os conteúdos e tornar as aulas mais atraentes podem se dar através de desenhos, filmes, músicas, aulas expositivas, jogos pedagógicos, danças, entre outras. Ou, ainda, a mediação pedagógica pode ocorrer no

instante em que o professor dá voz aos alunos, por meio da exposição de seus pensamentos e ideias. Posto isto, o professor não deve se limitar apenas às técnicas pedagógicas aprendidas durante seu processo formativo, mas constantemente se atualizar, dar sentido e significado ao aprendizado de sua disciplina.

Do nosso ponto de vista, entendemos que mais do que preocupar-se com os conteúdos o professor deve se empenhar em formar sujeitos com autonomia e que sejam capazes de viver bem em sociedade. Corroborando, para que este projeto seja alcançado, Saviani (1997) cita os subsídios imprescindíveis para que o professor norteie seu alunado a uma educação emancipatória: a) saber disciplinar próprio; b) saberes didático-curriculares (que estruturam o processo de apropriação); c) conhecimentos pedagógicos (saberes que apoiam as teorias da educação); d) conhecimentos sócio-históricos (originados da tarefa educativa); e e) saber atitudinal (condutas e experiências correspondentes ao trabalho educativo).

Portanto, o professor deve empenhar-se em ressignificar os conhecimentos junto com os alunos, sinalizando maneiras de como os saberes científicos são capazes de serem empregues no dia a dia, consequentemente permitindo-lhes compreender que aquele conteúdo faz sentido em sua vida. Enfim, o professor pode fazer a diferença na vida do aluno e a boa relação entre estes, principalmente pela maneira como o docente o trata em suas aulas, é capaz de fazer com que esse indivíduo se sinta mais importante para a escola e também para a sociedade.

Em suma, a mediação pedagógica, sob a perspectiva da THC, concerne em ação previamente pensada e consciente, almejando o desenvolvimento do estudante através da mediação dos conteúdos curriculares. Assim, se torna necessário entendermos a educação escolar e o trabalho docente como primordiais na evolução proposital da humanização do homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expomos, sem que se tenha a pretensão de encerrar, alguns subsídios para esclarecimento e discernimento da problemática. A mediação para Vigotsky é a premissa para a aprendizagem, porque admite que a criança adquira conhecimento ao interagir com o meio e com os

outros, ou melhor, no convívio diário é que dar-se-á a formação do saber. Na visão do autor, mediação é a ação de um componente mediador entre o homem e a natureza (por meio de instrumentos), e na relação conjunta (através do uso de signos). Portanto, para ele a aprendizagem não é algo individual, dissociada do meio sociocultural, isto é, o professor assume um papel extraordinário na formação dos conceitos científicos; todavia, estes não podem estar contidos de insignificância sobre a realidade dos alunos.

Por sua vez, Libâneo reprova o professor que não se preocupa com o desenvolvimento social dos alunos, apenas com as transmissões desconexas de conteúdos, reforçando ainda o entendimento de Vigotsky de que para a aprendizagem se concretizar, é inevitável a eficaz ação pedagógica do professor. Portanto, a mediação nas atividades de ensino-aprendizagem necessita estar carregada de preocupação com o desenvolvimento integral do homem.

Por fim, para Peixoto, a falta da apropriação do conceito de mediação é algo que deve gerar inquietação e preocupação, pois a ausência deste provoca o entendimento de que a mediação é uma ligação entre o sujeito e o objeto. Para a autora, não há contraposição entre mediação e o meio, ou seja, mediação é a própria relação, o próprio meio. Desse modo, a mediação entre professor e aluno é algo que deve acontecer na relação pedagógica. Assim, o docente é o responsável por coordenar o choque entre o saber metódico e o conhecimento cotidiano, provocando no aluno a vontade de estudar e propiciando os ambientes cognitivos para tal.

Em resumo, se, por meio de nossas relações, atitudes e metodologias na abordagem de conteúdos, nossos alunos percebem a realidade em que vivem por meio de uma reflexão crítica, podemos concluir que estamos realizando nossa missão no desenvolvimento de pessoas que podem conviver harmonicamente em sociedade. Desse modo, almeja-se que este artigo contribua para pensarmos o conceito de mediação na THC e sua apropriação pelos professores de matemática. As reflexões apresentadas não se esgotam nesta pesquisa; pelo contrário, nossa intenção é considerar a necessidade de que novos estudos sejam realizados, dialogando sobre a transversalidade do tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luís Vieira de; GRUBISICH, Teresa Maria. O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 17, p. 65-74, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2365>. Acesso em: 20 fev. 2022.

COSTA, Renata Luiza da; LIBÂNEO, José Carlos. Educação profissional técnica a distância: a mediação docente e as possibilidades de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. e180600, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fvzpyXbbRJQgdfXGK7R8Mb/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1º mar. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELLO, Maria Aparecida. O conceito de mediação na teoria histórico-cultural e as práticas pedagógicas. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 23, p. 72-89, 2020. DOI: 10.22481/aprender.v0i23.7317. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7317>. Acesso em: 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 25, n. 59/1, p. 367-379, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/1.3681. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 2008. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v11n21/22a1997-889. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SELBACH, Simone. **Língua estrangeira e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. 3. ed. Tradução: Silvia Furió. Barcelona: Crítica, 2009. 226 p.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Problemas el desarrollo de la psique**. Tomo III. Tradução: Lydia Kuper. Madri: Visor, 1995. 383 p.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem**,

desenvolvimento e aprendizagem. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 22 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

Questões sobre autonomia e liberdade do pensamento

MONALIZA ALVES LOPES
SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS

Matthew Lipman (1990), em seu “Programa Filosofia para Crianças”, faz a defesa da incorporação da filosofia como disciplina no currículo desde os primeiros anos de escolarização das crianças. A presente discussão busca mostrar que compreender o Programa de Lipman não é algo simples ou banal, pelo contrário, supõe leitura rigorosa dos textos que explicitam suas ideias, bem como as formulações de comentadores sobre seu Programa.

A filosofia é uma forma de pensar e de compreender o mundo e, como afirmam Chaui (1982) e Hadot (2014), essa forma de pensamento cujo fundamento é a dúvida, a busca pela razão de ser das coisas, tem como inerente à sua natureza e fins perguntas consideradas clássicas e fundantes da reflexão filosófica: *O que é? Como é? Por que é? Para que ou para quem é?* Sendo modo de compreensão do mundo, de si e da existência, nos parece estranho tomá-la em sua forma fragmentada – enquanto disciplina curricular –, como nos parece ser o caso do Programa de Lipman.

Aliás, a preposição *para*, presente já no enunciado do Programa, provoca um estranhamento, pois se a filosofia é potência que o homem é capaz de realizar, como mostram Aristóteles (2009) e Gramsci (1978), não deve ser considerada no âmbito daquilo que está circunscrito a

ideias pragmáticas, como direção, instrução, obediência a determinada sequência. Assim, parece não fazer sentido a defesa da ideia *Filosofia para Crianças*, como se a potência do pensar, do refletir fosse algo externo ao ser humano.

Lipman conduz a filosofia com vistas à resolução de situações e problemas cotidianos, o que por si só é um engano, pois filosofar, seja na Infância, na adolescência ou na fase adulta, não tem nada a ver com resolução de problemas, mas com a compreensão das coisas, quer dizer, é o movimento do pensamento no sentido de buscar compreender *o que é e como é?*, os quais são fundantes do ato de filosofar, do fazer filosofia, como mostra Barcelos (2017) em seu provocante estudo sobre a formação do homem e sua indissociabilidade com a filosofia.

Coêlho (2001) e Coêlho e Furtado (2016) mostram que a formação humana é constituída pelo exercício do pensamento em vista da confirmação da humanidade do homem. Compreender a filosofia, a educação e a formação humana é condição indispensável para pensar e realizar o trabalho educativo, pensar a constituição e o exercício da autonomia por parte de professores e alunos. Daí a relevância de pôr em questão a relação entre a filosofia, a educação e a formação humana no que diz respeito à questão da autonomia.

Jaeger (1994) argumenta que a educação é o fundamento da sociedade, pois o homem constitui-se socialmente e assegura sua existência por meio da consciência e da razão. A educação é prática social e, sendo sociedade instituída por leis, normas, parece correto inferir que é fruto da consciência humana constituída socialmente. Segundo Aristóteles, na obra *Ética a Nicômaco* (2009), o homem é um ser naturalmente político e, por esta razão, está destinado “a existir em comunhão com outros” (Aristóteles. *Ética a Nicômano*, 1097b12). Aristóteles mostra que a existência do homem não se realiza dissociada do pensamento, da ação e da contemplação. Esse existir, portanto, é fruto da formação humana em sentido amplo, decorre do trabalho contínuo entre pensamento e ação, e é justamente essa unidade dialética que possibilita o exercício da autonomia intelectual, da liberdade do pensamento na busca pelo saber, na busca do vir a ser orientado pela autonomia e pela crítica em relação ao real.

Ademais, a filosofia é formativa, eleva o espírito, não toma o real como pronto e acabado, tem rigor, instiga o pensar, o questionar, o duvidar. Busca a liberdade do pensamento, o exercício da autonomia nas situações e questões constitutivas do existir no mundo, um existir que não se dá no isolamento, mas, pelo contrário, na relação com os outros. Na Grécia Antiga, a virtude se constitui ao longo da formação, quando o homem pensa e age em vista do bem e da justiça, ou seja, do bem comum. O exercício do pensamento e da autonomia é constitutivo da formação do homem e se realiza no movimento de fazer-se homem.

A reflexão filosófica se institui na relação com o real, com os conflitos textuais, com os desacordos, também com a história. Assim, como argumenta Coêlho (2001, p. 46), “embora o pensamento, a reflexão filosófica seja uma construção pessoal, ela não ocorre no isolamento, mas na conversa, no encontro e no confronto com os textos, os conceitos, a filosofia e os clássicos de ontem e de hoje”. Os filósofos buscam pensar a ética, a política, a arte, de modo a compreender a relação entre homem e mundo. Ela não traz respostas, antes, põe questões.

Barcelos (2017), fundamentada nos estudos de Hadot (2014, 2016), lembra que a formação humana em vista da elevação da alma supõe o exercício da leitura como experiência fundante da busca do saber. A autora argumenta que o trabalho educativo deve ser realizado, tendo em vista a urgência da formação humana e, nesse sentido, compete a cada um tomar para si a responsabilidade dessa formação à luz da experiência grega. Esse trabalho educativo não se realiza sem que a autonomia se realize. Fernandes (2016), Chaui (2000), Coêlho (2001), Jaeger (1994), Hadot (2014, 2016) confirmam que a filosofia é indissociável da educação e da formação, portanto a realização da humanização do homem supõe que o trabalho educativo seja pensado e praticado à luz da filosofia. É fundamental o exercício da convivência com a teoria e da permanente reflexão sobre a prática. Assim, à vista do que está proposto no Programa de Lipman, o trabalho educativo, a busca pela constituição e exercício da autonomia – por parte de professores e alunos – não se efetiva segundo o pressuposto da prescrição e a mera execução de tarefas predefinidas. A autonomia deve ser exercida primeiramente no trabalho educativo, no trabalho do professor, na sua liberdade de pensar e planejar suas aulas e na relação com seus alunos em busca do saber.

Autores como Aristóteles (2009), Chaui (1982), Hadot (2014, 2016), Coêlho (2001, 2011, 2012) e Coêlho e Furtado (2016) nos permitem inferir que o exercício do pensamento não está associado à mera habilidade, mas ao uso da razão, à capacidade de pensar sobre as coisas. Segundo Aristóteles (2009), é o pensar as coisas que não são sempre do mesmo jeito – as coisas do mundo humano –, pois são marcadas por contingências e, portanto, não são fixas. Sendo a realidade humana algo em permanente movimento e reconhecendo a filosofia como um ir da potência – da capacidade de pensar – ao ato, parece correto inferir que ato de filosofar, seja na infância ou na fase adulta, não se realiza segundo ritos ou modelos fixos; ao contrário, supõe liberdade do pensamento, constituição e exercício da autonomia. Não parece ser algo que esteja restrito ao desafio de que as Crianças “raciocinem bem” ou “raciocinem juntas” em vista das situações cotidianas imediatas, como preconiza o Programa em questão.

O Programa de Lipman tem o manual de instruções como um aporte fundamental indispensável para que haja êxito no trabalho com filosofia para crianças. Mas é preciso lembrar que para pensar, ou trabalhar com o pensamento, o ser humano não precisa de manual, pois é algo que se realiza na dimensão da liberdade do pensamento, no âmbito do instituinte, ou seja, daquilo que está por ser feito, aquilo que ainda não foi pensado nem dito, como argumenta Coêlho (2012). Segundo o autor, quando a escola realiza seu trabalho tendo como horizonte possível e desejável a instrumentalidade, o treino, ela nega seu sentido e finalidade. O reducionismo do saber à mera instrumentalização nas instituições escolares, como sugere o Programa em questão, priva o estudante da possibilidade de filosofar. A proposta das “novelas filosóficas” de Lipman, aparentemente se mostra como material criado para provocar o filosofar entre crianças, mas no fundo não passa de uma estratégia de memorização que, quando muito, induz as crianças à repetição daquilo que está posto, um treino para o fazer pelo fazer.

Pensar, filosofar é questionar a existência do mundo, do ser humano e das verdades que se apresentam como prontas e acabadas no que diz respeito às questões humanas. Considerar a filosofia na formação é algo que extrapola o uso de manual de instrução, do seguir etapas para se chegar a determinado resultado. Filosofar é trabalho indissociável da educação e da formação. É formar, é possibilitar que

a criança seja iniciada no mundo da cultura, que vivencie o trabalho intelectual de busca do saber, como mostra Coêlho (2012).

De acordo com Silveira (2003), o *Programa Filosofia para Crianças* de Lipman propõe desenvolver habilidades lógicas para obter o que designa “pensar bem”. Para isso, classifica quatro tipos principais de habilidades: habilidade de raciocínio, que se subsidia nos conhecimentos prévios para nova formação discursiva; habilidade de formação de conceitos, que possibilita compreender conceitos, compará-lo, identificá-lo para entender circunstâncias; habilidade de investigação, que é o caminho para solucionar questões; habilidade de tradução, que proporciona o entendimento discursivo, seja oral ou escrito de modo a manter a significação do que se refere. O Programa designa como primordial a “comunidade de investigação”, que é a metodologia criada por tal, desprezando a essência da filosofia ao limitar as ações em uma disciplina.

A questão da filosofia como forma de pensar o mundo ou como disciplina curricular que nos convida a questionar “*filosofia na Infância ou filosofia com Criança?*” no fundo é uma reflexão que se ergue a partir de inquietações sobre os fins da educação e sobre o sentido da escola, como bem nos mostra Coêlho (2012). É, portanto, uma reflexão sobre a relação entre educação e filosofia no que concerne à formação da criança. Conceitos como educação, escola, filosofia, Infância, Criança nos ajudam a pensar o ser humano na primeira fase da sua existência no mundo, como afirma Arendt (2015). Segundo a autora, na obra *A condição humana*, a educação e a formação humana não podem ser pensadas de maneira dissociada da exigência teórico-prática, histórico-filosófica de apresentação do *velho mundo* às novas gerações, ou seja, às Crianças e jovens. Essa apresentação supõe um trabalho para além da ideia de adaptação e de enquadramento no que está posto no mundo como determinado, como instituído. O presente, como tão bem mostrou Aristóteles (2009), existe como realidade instituinte que se ergue a partir do contingente, ou seja, aquilo que não depende de nós. Por se erguer a partir do contingente, o mundo humano não pode prescindir da filosofia, da reflexão sobre o que pensamos, falamos e fazemos. A instrução, o treino, o seguir manuais são estratégias insuficientes para pensar a existência humana, são insuficientes para considerar o filosofar como potência humana capaz de florescer desde a Infância.

É justamente pela autonomia que os humanos mostram o grau de compreensão sobre si e sobre o mundo, mais que isso, sua responsabilidade com a instituição desse mundo. A dimensão política perpassa a constituição e o exercício da autonomia e evidencia que ela é realidade que não se realiza individualmente, mas na coletividade; é, portanto, inerente ao trabalho de instituição do real, do movimento dialético entre conservar e transformar o instituído. Autonomia não pode ser pensada de forma dissociada da unidade particular e coletiva, da parte e do todo. Furtado (2005), ao fazer a reflexão sobre esse Programa, argumenta que a proposta de Lipman se abre à prática do trabalho com filosofia “como um ritual” e lembra que não é algo novo no contexto escolar.

Educação tem relação com o ensino, mas não somente, é mais ampla e mais complexa. Educação, segundo Brandão (1982), é tudo que está dentro e fora da escola, e por isso afirma que “ninguém escapa dela”. Em sua unidade dialética – conservação e transformação, fraqueza e força respectivamente –, a educação pode trabalhar no sentido da heteronomia ou da autonomia, como argumenta Adorno (1985), com conscientização, como propõem Freire (1979) e Gilles (1983), entre outros. Sendo complexa e ampla, prática social eminentemente humana, portanto situada historicamente, é movimento, é inacabamento constitutivo da formação humana, formação que não se realiza dissociada da filosofia, do trabalho do pensamento. A escola é, portanto, a instituição legitimada socialmente para o que Coêlho (2009) denomina de iniciação ao mundo da cultura, ao trabalho do pensamento, à formação crítica das Crianças, jovens e adultos.

Ao problematizar o *Programa Filosofia para Crianças*, de Lipman, entende-se como fundamental reconhecer que educar é movimento de constituir-se humano, sendo chamado a ser eu-no-mundo-com-o-outro, num empreendimento comum e solidário. Não é sem percalços, recuos, idealismos estéreis e práxis desnorteadas que se faz o processo educativo desde os tempos mais remotos da história humana até a época atual, como mostra Gilles (1983). A educação, seja qual for sua direção, é sempre nutrida por intencionalidade e jamais se destina unicamente ao tempo presente, antes é realidade que perpassa *passado* e *presente* e se lança como possibilidade para o *futuro*. Há unidade

dialética entre estas três dimensões constitutivas da realidade humana. Daí ser possível tanto a formação crítica quanto a acrítica.

Neste estudo refuta-se a compreensão pragmática de Lipman (1995) de que o trabalho do pensamento, o pensar, se realiza, sobretudo, pela distinção entre o discurso lógico e o ilógico. Se assim fosse, tudo dependeria somente do raciocínio, mas é fundamental lembrar e reconhecer que o pensar, o filosofar supõe outras dimensões, que o próprio autor reconhece existir.

O Programa de Lipman (1995) busca mostrar que racionalidade e criatividade podem ser ensinadas. O que significa afirmar que, obedecendo determinadas sequências, o aluno chega ao pensar superior. Entendido nessa perspectiva, o pensar, a reflexão, a filosofia não passa de uma atividade meramente externa e até mesmo mecânica, cabendo ao professor ser exímio instrutor e ao aluno, um excelente internalizador e repetidor de instruções. Assim, o autor sinaliza que em sua proposta a memorização é a centralidade e não necessariamente o pensar como trabalho do pensamento, como condição fundante da filosofia. Assevera, ainda, que “ao tornar a prática filosófica acessível às crianças, temos que estar cientes das implicações políticas da questão”. Nesse aspecto, parece ignorar que a dimensão política é constitutiva da educação e que o trabalho educativo, como argumentam Chaui (1982) e Freire (1985), é ato político.

Fernandes (2016), ao pôr em questão a era moderna, denuncia a predominância da técnica que se apresenta como verdade do fazer. O autor considera que o homem moderno vive sob o domínio da técnica e, subjacente a esta realidade tem-se a lógica do controle dos modos de pensar e agir. Na modernidade, o cotidiano dos homens é marcado pela vigência da técnica de maneira que os meios tecnológicos formam redes de relações entre os sujeitos e há uma avalanche de informações inseridas e disponibilizadas sem que a maioria se dê conta dessa realidade. Ela dificulta o exercício do pensamento, a reflexão, a busca do saber e da verdade. Destarte, a educação tem sido orientada por uma concepção tecnicista que coaduna com uma formação cada vez mais fragmentada pautada na transmissão de informação e de conhecimento. Fernandes (2016) reconhece a educação como um instrumento social capaz de conduzir a uma virada no pensamento, a um desprender-se da técnica e da fragmentação que lhe é signatária.

A filosofia não designa o que fazer e como fazer na prática educativa, antes inspira caminhos, provoca a pensar e a pôr questões constitutivas do mundo humano, dentre elas a educação e a formação. A filosofia questiona a educação e sabe que, em boa medida, enredada com o pragmatismo, com técnica, com a racionalidade técnica, portanto com conceitos como: quantidade, produtividade, eficiência, eficácia, instrumentalidade, fragmentação, com uma lógica do treino para a execução de tarefas prefixadas.

A questão da filosofia nos provoca a refletir sobre a liberdade de pensamento no âmbito da formação da Criança. Tê-la como uma disciplina curricular já traz uma conotação de instrumentalização, uma simplificação pautada na defesa pela técnica, no caso, situada principalmente na proposição de manuais e na orientação de treinamento de professores. A proposta do *Programa Filosofia para Crianças* de Lipman, embora anuncie a filosofia para Crianças, caracteriza-se pela proposição de limitações quanto ao movimento do pensamento ao estabelecer “o que e como fazer”. Pelo estudo realizado, é possível inferir que o Programa de Lipman obstaculariza o exercício do pensamento e da autonomia de professores e alunos.

A filosofia é indissociável da educação, da *paideia*, da pedagogia, eleva o espírito do homem, busca a felicidade no sentido aristotélico do termo. Para os gregos, a formação do homem é construída; aliás, Platão (1999) e Aristóteles (2009) mostraram que a virtude pode ser ensinada e é ensinada por meio da educação e esta educação deve iniciar o mais cedo possível, ou seja, quando Criança. Ficou evidente que essa formação não desconsidera a unidade dialética entre educação e política, entre o particular e o coletivo, e isso implica reconhecer de antemão que a formação da Criança não pode se prender ou se realizar circunscrita às necessidades do tempo presente, como tem sido recorrente no contexto da sociedade capitalista. O pensamento, as decisões, as escolhas, as ações decorrem da educação e da formação que os homens recebem e não estão nunca separadas da questão ética. A educação e a formação, portanto, são sempre possibilidade do ser, do fazer-se homem.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução: Roberto Raposo. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução do grego de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. **Filosofia, exercícios espirituais e formação do homem na Antiguidade**. 2017. 149 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra**: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COELHO, Ildeu Moreira. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Filosofia, educação e cidadania**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- COELHO, Ildeu Moreira. Pensando o trabalho educativo. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 313-326, jul./dez. 2011.
- COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. Técnica, pensamento, paideia: uma meditação cairológica. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, cap. 3, p. 47-86.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FURTADO, Rita Márcia Magalhães. **Filosofia para crianças: uma proposta lipmaniana como um ritual**. Goiânia: Editora UFG, 2005.
- GILLES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução: Dion Davi Macedo. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver**. Tradução: Lara Christina de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.

JAEGER, Werner Wihelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira; adaptação para a edição brasileira Mônica Stahel. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, p. 3-189.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução: Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. 2. ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Tradução: Ann Mary Fighiera Perpétuo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PLATÃO. **As leis**. Tradução: Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 1999.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Matthew Lipman e a filosofia para crianças**: três polêmicas. Campinas: Autores Associados, 2003.

QUESTÕES SOBRE A EDUCAÇÃO E A ESCOLA

SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS
FABIANA CRISTINA DA SILVA FRANÇA

Diferentemente de Comenius, os autores que fundamentam a presente pesquisa argumentam que pensar a educação, a escola, o ofício de ensinar e a formação supõe pensar a relação teoria e prática como fundante do que institui a educação e a formação, quer dizer, fundamenta o trabalho educativo na modernidade no que diz respeito ao ensinar e ao aprender. Tarefa complexa que exige permanente busca conceitual, reflexão filosófica e histórica do objeto que se pretende compreender. No presente trabalho, tem-se a reflexão filosófico-histórica como condição para compreender em que medida a didática de Comenius orienta o trabalho educativo na contemporaneidade.

Buscou-se entender os fins da educação e como o ensinar se apresenta na sua totalidade.

Aprender, no sentido de apreender o sentido, o modo de ser do real, é o que funda toda outra forma de aprendizagem (do uso, do conhecimento, etc.). É a partir desse nível fundamental que se há de pensar a essência do ensinar. Certamente, ensinar é doação. Mas o que se dá, no ensinar, precipuamente, não são conteúdo, informações, doutrinas. Ensinar não é “transmitir” conhecimento (no sentido de informações). Ensinar é deixar o aprendente, o aluno, o Mantis (mathêtês), aprender. Este realmente aprende somente quando experimenta que está tomando posse, apropriando-se, dispondo-se,

daquilo que ele já tem; quando ele experimenta que está se dando a si mesmo o que ele já tem (Fernandes, 2020, p. 128).

Ao retomar a paideia grega, somos instigados a refletir sobre questões fundamentais da educação, do ensino, da escola e da formação na atualidade. Essa reflexão nos provoca a ir além da mera instrumentalidade, do excesso de didatismo e da busca incessante pela resolução de problemas por meio de métodos e técnicas. Nos tempos atuais tem sido recorrente lançar mão da técnica e da especialidade como saída eficaz para os problemas da educação e da escola, saída que, logo de início, se mostra inóqua e falsa, pois, como mostram Coêlho (2012) e Guimarães (2014), essas realidades são desconsideradas em sua complexidade e ignoram que decorrem de uma sociedade estruturalmente marcada por contradições, paradoxos, embates, jogos de interesses, a saber, a sociedade capitalista.

Frequentemente, ignoram que a escola, o ensino e a formação são realidades que se realizam na dimensão do instituinte, portanto, do permanente trabalho de reflexão, movimento do pensamento e do agir humano em vista da formação, da confirmação da humanidade do homem. No presente estudo, a escola e o ensino são reconhecidos como realidades que se realizam no campo do instituinte, como algo para o qual não cabem respostas prontas e únicas, que deixam de lado a complexidade e a dinamicidade da relação professor-aluno em busca do saber.

Como mostra Coêlho (2012), é preciso pensar o sentido da escola e construir uma outra escola, diferente da que temos. Em vez de uma escola orientada pela técnica, organizada a partir da lógica da instrumentalidade, é preciso instituir uma escola que seja continuamente aberta a novos horizontes, e, por meio do trabalho educativo – da relação professor-aluno, em busca do saber –, provoque reflexões, questionamentos sobre a existência humana, a liberdade, a autonomia, enfim, pensar a formação e a existência humana. No entanto, na sociedade capitalista, verifica-se a imposição de uma escola no sentido empresarial do aprender a fazer, das técnicas, instrumentalidade e funcionamento em busca de produção de mão de obra, algo que, guardadas as devidas proporções, tem proximidade com os princípios fundantes da didática comeniana. Desse modo, a escola,

ao não se reconhecer nem se confirmar como instituição, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização. A preocupação com seu cotidiano, estrutura, funcionamento, gestão e aspectos burocráticos; e o grande interesse pelo como devem acontecer o ensino e a aprendizagem e pelos resultados obtidos parece falar mais alto que a dúvida, o questionamento e o pensamento (Coêlho, 2012, p. 61).

O que está posto como centralidade é o resultado, a eficácia e a eficiência, isto é, um ensino em vista do fazer, do executar tarefas predefinidas pelo mercado. Mas pensar a formação humana é compreender que a escola é uma instituição, e seu sentido tem como potência a busca pela melhor forma de existência humana, o exercício da reflexão e da convivência com o outro. Desse modo,

a razão de ser da escola não é transmitir o saber, reduzido a conteúdo, a algo pronto e acabado, a ser servido, degustado e digerido; não é informar, instrumentalizar crianças, jovens e adultos para a vida, a sociedade tecnológica, adequando-os para aí se inserirem com tranquilidade e eficiência. Ao contrário, é formar crianças, jovens e adultos de todas as idades e situações, ajudando-os a realizarem, a confirmarem sua humanidade, contribuindo para sua efetiva humanização; formar seres autônomos e livres, que saibam ler, trabalhar intelectualmente, interrogar, pôr em questão as ideias, os conceitos, os juízos, os argumentos, a teoria, o que lêem, a prática, a experiência, inserindo os estudantes, de forma rigorosa e crítica, na esfera do pensamento, da sensibilidade e da imaginação, da criação, da permanente invenção do mundo das coisas e dos homens, sem se acomodar a vê-lo acontecer, nem a fazê-lo funcionar, funcionar bem (Coêlho, p. 21).

Ademais, a escola tem o seu sentido à medida que possibilita a ampliação de horizontes e o acesso à cultura para os homens sem que haja discriminação, e estes possam participar efetivamente das decisões rompendo com uma lógica orientada meramente pela técnica e pela ciência. A instituição dessa escola em vista da humanização do homem supõe

o rompimento e superação de tudo o que é limitado, pobre, repetitivo, operacional, funcional, coisificante, desumanizante; de transcender a esfera do particular, das partes, do privado, rumo ao universal, ao todo, à totalidade aberta, viva e em permanente invenção de si mesma; de pôr em primeiro lugar o que é público, o que é de todos, o direito, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a dignidade dos humanos (Coêlho, 2009, p. 22).

Instituir uma escola na perspectiva defendida por Coêlho (2012) é tarefa de todos e de cada um de nós. Para tanto, é fundamental pensar o ensino como meio de fomar seres autônomos que se reconheçam como pertencentes à comunidade humana. Pensar a educação, a escola e a formação supõe reconhecer e compreender sua relevância para a existência do homem e da humanidade. O homem é potencialmente capaz de questionar a existência humana e o que está posto na sociedade como pronto e acabado. No entanto, a modernidade lhe imprime outra direção.

O homem moderno, o burguês, é prático, industrioso, pronto para os negócios e capaz de tirar, para si, proveito das circunstâncias. É esse o espírito que precisava ser captado pelo homem, caso não quisesse se perder em devaneios bucólicos de um homem belo e bom. A marcha do progresso é inexorável, e a escola é chamada para essa missão. Ela foi reestruturada para ser capaz de formar esse homem que assumira as novas funções públicas e privadas segundo a anatomia da disciplina leiga (Guimarães, 2012, p. 130).

Em tempos de prevalência da lógica técnico-científica, uma lógica racionalista, é comum haver, no campo da educação, políticas centradas em interesses externos ao que constitui os fins, a natureza e o sentido da escola e da formação. A instrumentalização, como mostra Coêlho (2012, 2008), a alienação, o *saber-fazer*, o treino para a execução de tarefas parecem ser o que constitui o escopo de parte significativa das políticas educacionais e muitas vezes do trabalho educativo que nela se realiza. Nesse contexto, “a escola ocupa um lugar cada vez mais central, cada vez mais orgânico e funcional para o desenvolvimento da sociedade moderna: da sua ideologia (da ordem e da produtividade) e do seu sistema econômico (criando figuras profissionais, competências das quais o sistema tem necessidade)” (Cambi, 1999, p. 199).

A escola torna-se objeto nas mãos do sistema, uma via de manutenção do capital, um projeto educativo em vista do instituído, projeto articulado aos interesses do governo de direcionar para uma “conformação capilar e forçada que deve ser efetuada naquelas instituições, sempre e para todos, abarcando seja a mentalidade, seja os comportamentos” (Cambi, 1999, p. 203). Pensar a educação, a escola e o ensino, a partir da lógica do “mundo econômico da produção”, como mostra Chaui (2016), é de se deixar enredar pela ideia de “racionalizar o processo de trabalho”. Ao prescrever “facilidade, solidez e brevidade”

(Comenius, 2011, p. 217), a didática comeniana buscou racionalizar o processo de ensino. Esse intuito se expressa, por exemplo, na preocupação que ele teve em direcionar e controlar o trabalho do professor, isto é, por meio de manuais, buscou mostrar que o “resultado” do ensino decorre da obediência do professor quanto ao como e quando fazer para ensinar.

O pressuposto dessa didática é o de que o trabalho do professor é algo simples, bem como o conteúdo que ele pode vir a ensinar. Daí a defesa de um ensino resumido e condensado, bem como a preocupação com o método, a sequência e a continuidade, a ordem com que as ações do professor são executadas. Em certa medida, a escola que temos segue essa lógica, sendo frequente receber orientações que lhe são externas, como vindas, por exemplo, de políticas educacionais mais amplas ou até mesmo formuladas pelas secretarias, às quais estão vinculadas. Na sociedade capitalista, é recorrente o interesse pelo trabalho do professor e uma preocupação em subtrair do ofício de ensinar aquilo que o funda, isto é, a autonomia e a liberdade de pensamento. Na contemporaneidade, esse interesse tem sido ampliado e aprofundado, mas não sem resistência.

Coêlho (2012, p. 16) faz uma crítica sobre como tem sido constituída a educação na sociedade capitalista. Argumenta que há manipulação de ideias e trabalho que favorece a alienação.

A sociedade, a educação, a escola e os indivíduos parecem órfãos de ideias, valores, representações, costumes e hábitos que definem e justificam a existência coletiva, e de determinados tipos de indivíduos que se reconhecem e são reconhecidos por participarem de tradições culturais que são, ao mesmo tempo, conservadas, recriadas e transformadas. A perda desse conjunto e a escassez de projetos coletivos têm comprometido a dimensão criadora da cultura, da educação, da escola e dos indivíduos (Coêlho, 2012, p. 16).

A educação perde seu sentido de formação humana, pois o relevante é o ensino técnico, o pensamento fragmentado e a banalização da existência coletiva, perdendo o sentido da *Paideia* grega, que pretende formar o homem para a vida em comunidade. Percebe-se um deixar de lado o processo de humanização e assumir como primazia a racionalidade técnica. “Ademais, à medida que privilegia o fazer, o aprender a fazer, a formação dificilmente supera o senso comum, o

empirismo, o pragmatismo e utilitarismo” (Coêlho, 2012, p. 17). Não se pode afirmar que a escola e a formação contemporânea sejam idênticas à que Comenius vivenciou, mas percebe-se que a escola atual traz em suas práticas elementos já anunciados na didática comeniana.

Esse processo educacional, de certo modo, já se apresentava em Comenius, no qual deveria existir um “método para ensinar, ao mesmo tempo, todos os alunos de uma mesma classe” ao invés de se fazer um “grande esforço para ensinar a cada um em particular”. Segundo o autor, a leitura, por exemplo, deveria ser limitada e poucos autores deveriam ser conhecidos pelo aluno, pois quanto mais livros, maior a possibilidade de distrações. Para ele, nada poderia atrapalhar o progresso do aluno. Assim, “no futuro será preciso remover todos esses empecilhos e atrasos, utilizando apenas aquilo que leve diretamente à meta, sem delongas, ou seja (segunda voz comum), sem usar muitos meios quando bastarem poucos para atingir o objetivo” (Comenius, 2011, p. 205-206). A lógica fundada na técnica e na instrumentalidade do ensino já se anuncia em suas formulações e isso fica evidente nos requisitos para um ensinar e aprender:

- I. Se iniciada cedo, antes que as mentes se corrompam.
- II. Se ocorrer com a devida preparação dos espíritos.
- III. Se proceder das coisas mais gerais para as particulares.
- IV. E das mais fáceis para as mais difíceis.
- V. Se nenhum aluno for sobrecarregado com coisas supérfluas.
- VI. Se em tudo se proceder lentamente.
- VII. Se as mentes só forem compelidas para as coisas que naturalmente desejarem por razões de idade e de método.
- VIII. Se tudo for ensinado por meio da experiência direta.
- IX. E para utilidade imediata.
- X. E com um método imutável, único e assíduo (Comenius, 2011, p. 165-166).

O autor ainda destaca que, “para cada aluno, a mesma matéria deverá ser ensinada por uma só pessoa” (Comenius, 2011, p. 167). O educador deve ser o que comanda tudo, por isso ele deve estar “no lugar mais alto; o professor deve olhar em torno de si e não permitir que ninguém faça outra coisa senão olhar para ele”. Essa perspectiva de ensino e trabalho docente não coaduna com a ideia de formação crítica e de uma concepção humanizadora de educação, a qual defendemos na presente pesquisa.

Nos contrapomos ao ensino e à concepção de trabalho docente presente na didática comeniana. Defender a formação crítica “é transcender o empírico e o senso comum, como condição para *apreender aquilo que é, apreender o ser, a ideia* das coisas, processos e instituições, compreendendo-as, não como dadas, mas em permanente movimento de criação de si mesmas como *outras*” Coêlho (2012, p. 61). E isso deve ser assumido por todos os envolvidos no ato de ensinar, todos aqueles que buscam o saber, a construção e a difusão do conhecimento e dos bens imateriais historicamente produzidos pela humanidade. A defesa que se faz na presente pesquisa é a do conhecimento em sentido ontológico, um pensar e um formar em vista da existência humana.

Nesta experiência do conhecimento ontológico, o aprendiz experimenta o dar-se da realidade nas realizações do real e experimenta, ao mesmo tempo, na recepção desta doação, o constituir-se de sua própria identidade. Nisso está o saber, isto é, o sabor, o gosto do aprender. Neste sentido, ensinar é bem mais do que informar, treinar. Ensinar é conduzir alguém na aventura da viagem da autoconstituição de sua identidade. Somente onde acontece esta autoconstituição é que o ensinar se torna propriamente o que ele é, isto é, se torna formação. Formar não é adaptar alguém a um parâmetro, a um padrão de comportamento, de mentalidade, etc. Formar é deixar ser a autoconstituição da identidade do outro. É deixar o outro ser outro; é deixar que ele venha a ser o que ele é (realizar seu poder ser, o projeto de sua existência, a autoconstituição de sua identidade) (Fernandes, 2000, p. 129).

As transformações no mundo do trabalho são constantes, girando em torno do acúmulo de capital e, na maior parte das vezes, o ensino é visto como mero treino em vista das necessidades do mercado. Há ínfimo espaço para que a formação, no sentido defendido por Fernandes (2020) e Coêlho (2012), pois a lógica da instrumentalidade tende a imperar no contexto no qual estamos inseridos. Nessa perspectiva o conhecimento é visto e utilizado como mecanismo de expansão e manutenção do capitalismo, sendo entendido como mercadoria e direcionado ao trabalhador que vende sua força de trabalho. A busca do conhecimento, antes entendida como *Paideia*, como forma de compreensão da existência humana e possibilidade de formar o homem, se torna uma mercadoria e um mecanismo para qualificação técnica, com o intuito de treinar o trabalhador.

A partir da obra *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*, Chaui (2017) nos permite inferir que as transformações causadas pelo capitalismo estão presentes nas instituições de ensino, estão na escola e, cada vez mais, a distanciam de sua natureza e sentido submetendo-a continuamente aos interesses do mercado. Entretanto, é preciso entender que os professores resistem a essa imposição do sistema, e muitos deles lutam para que a educação e o ensino sejam realizados em vista da emancipação e não alienação do homem. Lutar e resistir ao projeto de formação em vista da instrumentalidade supõe compreender que, para o sistema capitalista, a escola é entendida como lugar de treinamento, portanto, aberta a ideias de flexibilização, produtividade, eficácia, eficiência, habilidade, competência, como lembra Coêlho (2012). O mercado é movido pela produtividade, lucro e competição, diferentemente da escola, que, em seu sentido fundante, busca a formação humana. É fundamental lembrar que “a natureza, a lógica e a temporalidade da cultura, da educação, da escola, da universidade e do ensino são diferentes de tudo o que constitui o mundo da empresa e ocorre na esfera do mercado” (Coêlho 2006, p. 47). Formar supõe ir além da ideia de mero treino em vista do fazer pelo fazer. Essa formação não se realiza por meio de informações e esquemas para superar os obstáculos que, supostamente, encontrarão no mercado e no trabalho.

Como lembram Chaui (2003) e Coêlho (2012), a formação crítica não coaduna com a lógica da tecnocracia, lógica que satisfaz o neoliberalismo e seus agentes financeiros, que necessitam de mão de obra barata e em grande quantidade. Antes, ela busca suscitar a reflexão, o conhecimento conceitual, conhecer as coisas em sua gênese de modo a apreender as contradições que lhe são constitutivas. O ensino crítico põe em questão o sentido da escola e da formação, a banalização do conhecimento e o trabalho educativo decorrentes da instrumentalização e da fragmentação. A escola deve resistir à lógica empresarial, à produtividade, ao saber-fazer, ao fazer pelo fazer e voltar ao seu sentido e gênese.

A partir do presente estudo infere-se que a escola atual guarda semelhança ou conserva aspectos da didática comeniana. Nos dias atuais é recorrente o entendimento de que o professor pode muito bem trabalhar numa sala cheia de alunos, enfatizar a repetição e a memorização, não prejudicaria o ensino, pois a preocupação primeira é,

geralmente, com o quantitativo. Esse ensino tem traços que o aproxima de uma visão utilitária e pragmática de formação. A escola, enredada e comprometida com a lógica empresarial, com interesses do mercado, empobrece, fragmenta e limita a formação dos alunos.

Na sociedade orientada pela lógica neoliberal, o saber e a formação são reduzidos a mercadoria, silenciados e submetidos aos interesses do sistema, ocorrendo assim uma promoção de competição entre classes; os que vencem nessa disputa são os que detêm do poder, de elite¹.

Essa classe faz do homem um mecanismo de controle e, para atender as demandas práticas da modernidade, forma o homem voltado para si mesmo, que é aquele que se torna uma unidade numérica “em relação ao todo, à sociedade” (Guimarães, 2012, p. 131), fragmentando ou até excluindo o próprio homem, a arte, a cultura, a coisa pública e a reflexão filosófica. É preciso ir além do que está posto como horizonte possível para a escola e para o ensino. A escola é instituição que se abre a experiências culturais, nela “se busca é compreender as coisas, os homens e suas obras, [...] a morada humana, a vida coletiva [...] enfim, a formação do ser humano que sente, imagina, deseja, pensa, trabalha e que, em sua relação intrínseca com o outro, cria a vida em comum” (Coêlho, 2012, p. 82). O trabalho educativo não pode ser realizado no sentido do mero cumprimento de tarefas, de demandas do mercado ou de interesses vinculados ao imediatismo.

Antes, ele deve ser permanente exercício da busca do saber, do inspirar os alunos a verem o que não foi visto, a conhecer novos

1 O termo francês “élite” é o étimo de “elite”, em português. O verbo francês “élire” significa eleger, escolher, eleger pelo voto. O substantivo “élite” se refere aos melhores, ao que há de mais diferenciado e honrado num grupo ou sociedade, a uma minoria dominante. “L’élite de la société” é a nata, a fina flor, o escol da sociedade. O verbo latino “eligere”, do qual se originou o francês “élire”, significa arrancar colhendo, separar, escolher, eleger. Imaginar a sociedade, a educação e a escola em termos de elite – sociedade elitista, educação, escola ou universidade elitista, a elite brasileira, as nossas elites – é pressupor a existência de civilizados e selvagens, de bons, os melhores, e imaginar a sociedade, a educação e a escola em termos de elite – sociedade elitista, educação, escola ou universidade elitista, a elite brasileira, as nossas elites – é pressupor a existência de civilizados e selvagens, de bons, os melhores e de outros, o que é próprio de visões e práticas que ideologicamente procuram legitimar o poder e o governo de uma minoria, considerada como se fosse o que há de melhor, apesar de suas práticas em geral autoritárias e antidemocráticas. Na primeira metade do século XX, a escola pública, em especial o ensino superior, visava formar uma elite ilustrada e moderna.

horizontes, a participarem efetivamente da experiência em relação ao mundo da cultura, do saber, da compreensão sobre si e sobre o mundo. A educação e a formação devem ser pensadas e realizadas em vista da confirmação da humanização do homem e não da sua domesticação. Espera-se que as questões postas no presente artigo, de alguma forma, contribuam para pensar o sentido da educação, da escola e da formação, de modo a reconhecer a importância do trabalho educativo na instituição de uma escola e de uma formação que não se oriente pela lógica da racionalidade e da instrumentalização.

REFERÊNCIAS

- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. Universidade e Formação de Professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p. 43-63.
- COÊLHO, Ildeu Moreira. **Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia**. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2009. 2060 p.
- COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FERNANDES, Marcos Aurélio. Paideia filosófica, formação intelectual e verdade: em questão a educação contemporânea realizada na ótica da ciência e da técnica. In: GALLO, Silvio; PEIXOTO, Adão José; FURTADO, Rita Márcia Magalhães *et al.* **O pensar filosófico, a cultura e a formação humana: homenagem a Ildeu Moreira Coêlho**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- GUIMARÃES, Ged. O sentido da formação e da gestão na universidade pública. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 43, p. 549-562, set./dez. 2014.
- GUIMARÃES, Ged. A escola como projeto de emancipação do homem. In: **Escritos sobre os sentidos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE TÉCNICA

Reflexões sobre a formação na atualidade

DILZÉIA CRISTINA FERREIRA
GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS
SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS

A educação é uma atividade humana e como tal é perpassada por questões históricas e sociais; é, portanto, influenciada pelo momento histórico ao mesmo tempo que influencia a construção de novos paradigmas. O presente artigo objetiva pensar o sentido da educação e da formação, a partir da concepção de formação humana a da Paideia grega. Investigar o sentido e fim da educação e da formação é uma forma de refutar o modo como essas realidades têm sido concebidas na atualidade.

Pensar a educação é pensar o tempo presente, o homem e as relações sociais das quais ela é mediadora, sobretudo a relação do homem com o conhecimento, pois a educação reproduz e transmite os aspectos culturais predeterminados pela hegemonia social, econômica e política que nos circunda.

Ao longo do texto, o diálogo estabelecido entre os autores que referenciam este trabalho nos provoca a refletir sobre como o modo de vida moderno, determinado pelo sistema econômico capitalista e todas as suas nuances, interfere na concepção de educação na atualidade. A formação humana pensada a partir da Paideia, referencial de educação e formação ao longo da história, é, neste trabalho, considerada com

intuito de propiciar o movimento do pensamento em busca do sentido primeiro da educação como formação.

Segundo Coêlho (2012), Rodrigues (2001) e Fernandes (2016), urge uma mudança paradigmática no pensamento para desvelar a essência da educação na sociedade contemporânea, proporcionando uma compreensão mais precisa de sua natureza e de seus fins.

Analisando o contexto em que se desenvolve a educação institucionalizada, percebe-se que seu sentido foi reduzido a questões pontuais e tal redução obedece a imposições, sobretudo questões de ordem econômica e política, as quais orientam, ainda que de maneira velada, os rumos da educação e da formação na atualidade.

A redução do sentido da educação confere a ela um caráter de mercado, cujo objetivo principal é atender aos interesses de grupos hegemônicos que, de forma velada, controlam e determinam os rumos da educação sob a lógica da quantidade, dos resultados e da produtividade; assim, perde-se de vista “a dimensão sociocultural inerente e, portanto, constitutiva do trabalho educativo, bem como de todas as formas de pensá-lo e de realizá-lo” (Coelho; Guimarães, 2012, p. 326) no contexto da escola.

As mudanças no cenário político, social e educacional emanadas das ideias neoliberais reverberam uma profunda crise do conhecimento, da educação e do próprio homem enquanto sujeito político. Os desdobramentos desse complexo cenário mundial são visíveis quando observamos a relação do homem com a técnica, uma vez que ele passa de dominador a dominado sem, no entanto, ter a percepção das consequências desse domínio. A educação cuja finalidade é a formação em vista da vida social é reduzida a produto, pensada para instrumentalizar as novas gerações para agirem de forma automática em detrimento da busca pelo saber como condição para a melhoria da vida coletiva.

Considerar a concepção de educação que tenha como meio e fim o próprio homem nos instiga a repensar os rumos que tomam hoje a educação e a formação e nos exorta a retomar a dimensão emancipatória e política da ação educativa. Para tal tarefa, é necessário promover uma educação que contribua no sentido do exercício da reflexão, do pensamento e da formação crítica, uma formação que se reconheça responsável pela constituição do homem, da sociedade e da humanidade.

PAIDEIA, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Ao pensar a gênese do processo educativo, não há como não recorrer à ideia de *Paideia* grega. Esse retomar da história do povo grego, sempre que se busca refletir sobre o processo educativo e a formação humana, se dá, segundo Jaeger (2013), independentemente do grau de desenvolvimento de uma sociedade em relação a outra, devido à grande contribuição da Grécia antiga para a humanidade, pois “a nossa história começa na Grécia” (Jaeger, 2013, p. 4).

Para o autor, não existe uma conceituação simples de *Paideia*, pois ela engloba a concepção de educação diretamente ligada ao estilo de vida daquele povo, fato que

impossibilita pensar a formação sem enxergar todas as instâncias da vida. Talvez por isso se recorra a ela para tentar alcançar esse ideal de educação tão ligada à essência da vida humana. Sua relação com a arte, com a política e com a natureza assentava-se na vontade de formar o Homem e, dessa maneira, inauguram “uma nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade”, uma nova valoração do Homem que nesse contexto assume o centro de suas preocupações.

Ao tomarmos a *Paideia* para referenciar o ideal de educação ou, pelo menos, para compreender seu verdadeiro sentido, buscamos a totalidade da vida do homem em sociedade, refutando uma concepção com fins subjetivos, mas, além disso, dando ênfase às questões objetivas da vida social, uma vez que no ideal de formação grego, esse processo se dá de forma consciente e contrapondo-se “à ideia de adestramento em função de fins exteriores” (Jaeger, 2013, p. 10-11).

Em todas as instâncias da vida do povo grego, o homem está no centro das preocupações e ocupações, sejam elas artísticas, filosóficas ou mesmo na ideia de Estado inaugurada pelos pensadores gregos, “cuja essência só pode ser compreendida sob o ponto de vista da formação do Homem e da sua vida inteira” (Jaeger, 2013, p. 12). Portanto, a *Paideia* fundamenta-se num ideal de homem sem, no entanto, estabelecer uma forma rígida e definida, que movia educadores, poetas, artistas e filósofos.

Para Coêlho e Guimarães (2012), essa forma de olhar o homem e buscar uma formação que alcance sua totalidade nos lembra que

independentemente do tempo que separa o homem grego do homem moderno, a forma como viviam coletivamente e que buscavam, na relação sociocultural, seu ideal de formação nos faz pensar a educação e a formação na atualidade em busca da elevação “do gênero humano à excelência”, refutando, assim, todas as ideias que a limitam a fins que procuram atender o mercado.

Uma aproximação possível da Paideia e da ideia de formação na atualidade é, para Coêlho (2008), possível desde que sejamos capazes de conceber os conceitos e a produção de cultura, educação e escola como inseparáveis e, enquanto realizações e instituições que resistam aos interesses que tirem sua autonomia, que sejam resistentes ao imediatismo e às imposições que inibam a reflexão e a crítica.

Para Severino (2006), à medida que as sociedades se organizaram e tornaram-se mais complexas, elas desenvolveram práticas formais de educação, dessa forma a educação como prática humana é intencional e responde às necessidades do contexto em que está inserida. Sobre essa intencionalidade das práticas educativas, o autor assevera:

No seu relacionamento com o universo simbólico da existência humana, a prática educativa revela-se, em sua essencialidade, como modalidade técnica e política de expressão desse universo, e como investimento formativo em todas as outras modalidades de práticas. Como modalidade de trabalho, atividade técnica, essa prática é estritamente cultural, uma vez que se realiza mediante o uso de ferramentas simbólicas. Desse modo é como prática cultural que a educação se faz mediadora da prática produtiva e da prática política, ao mesmo tempo que responde também pela produção cultural (Severino, 2006, p. 292).

Para o autor, a educação como prática social é intencional e constituída de sentido e fins que lhe são conferidos pela sensibilidade valorativa da subjetividade, depende dos conhecimentos que a fundamentam e dos valores que determinada sociedade atribui a ela, daí a importância de refletir eticamente sobre as referências das ações humanas e no caso dessa reflexão, da ação educativa. Portanto, não se pode refletir sobre a educação sem considerar as intenções postas na cultura e no modo de ser-agir-pensar do homem, da política, da ética, da economia e das demais dimensões sociais.

Diante dessas reflexões não há como pensar a educação desvinculada do contexto em que ela está inserida, ou seja, pensar a educação é pensar na constituição das dimensões social e política da sociedade e nos rumos da humanidade.

Nesse sentido, a Educação, entendida como o processo de formação humana, atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos (Rodrigues, 2001, p. 243).

A educação é um dos meios pelos quais o homem é formado para compreender a vida e para pensar o mundo e a si mesmo enquanto sujeito histórico, mas ela pode ser, também, meio de domesticação. Os autores que fundamentam a presente reflexão reconhecem a educação e a formação como realidades responsáveis pelo exercício da liberdade do pensamento, da participação e da emancipação com vistas à constituição de uma sociedade mais justa.

Refletir sobre a educação na sociedade atual evidencia a incoerência entre discursos e práticas, sublinhando a lacuna na intenção de formar indivíduos para uma vida integrada e a busca pela igualdade. A esse respeito, Coêlho e Guimarães (2012) alertam para o fato de hoje a sociedade e o Estado, enquanto responsável pela educação formal, assumirem uma concepção limitada de educação, uma vez que as questões relacionadas ao fenômeno educativo expressas nos debates de professores e dirigentes se limitam a questões acerca das fases do processo de escolarização ou a questões pontuais como currículo, avaliação, evasão, ou seja, reduzem o conceito para questões pontuais que não revelam seu objetivo maior, mas que distorcidamente a definem. Ao considerar partes de uma totalidade complexa e histórica que é o processo educativo, negam seu caráter político, a sua finalidade e natureza.

Corroborando com essa ideia, Rodrigues (2001), ao refletir a educação e a ação formadora nesses tempos e o modo como se concretizam em nossa sociedade, destaca que as questões relacionadas à educação parecem estar esclarecidas nos dias atuais, uma vez que as interrogações sobre essa temática se resumem a questões práticas sem

pretensões de ordem teórica. Tais preocupações, portanto, concentram-se no campo prático, no como fazer, na técnica. Contra esse reducionismo e pragmatismo o autor propõe “um giro radical para trazer à luz os fundamentos da razão educativa” (Rodrigues, 2001, p. 234).

O autor busca em sua reflexão analisar os conceitos que fundamentam a educação na atualidade e problematiza a finalidade da educação resumida a preparar os indivíduos para a vida social, para a cidadania. Alerta para a necessidade de analisar mais profundamente esse parâmetro e refletir sobre a relação entre a teoria e o que de fato ocorre nas escolas e na sociedade de modo geral.

O que se coloca como fim ou finalidade da ação educativa constitui-se, *ipso facto*, em seu próprio conceito. Um exame mais acurado dessas proposições indicaria que, por esse caminho conceitual, o discurso educativo acaba se convertendo numa proposição tautológica, e coopera para enfraquecer a construção de um bom entendimento a respeito do que seja a Educação (Rodrigues, 2001, p. 234).

A preparação dos indivíduos para a vida social ou para a cidadania não torna o processo educativo menos complexo do que quando falamos em formação humana, na verdade as duas finalidades se complementam. Ambas revelam a necessidade de se pensar na formação do sujeito político com condições de assumir direitos e deveres, de ter voz e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa.

O que, no entanto, deve nos inquietar é o fato de tal definição ser repetida automaticamente nos textos legais e nos discursos, inclusive de muitos professores, sem que se busque desvendar o que isso significa numa sociedade marcada pela desigualdade e profundamente impregnada de ideologias. Corremos o risco de girar em círculos, usando conceitos, muitas vezes, sem compreender seu sentido e sem apreender aquilo que constitui as formas de realização da educação e da formação na sociedade atual.

Muito embora o modelo de educação atual mantenha o discurso de formação integral, emancipatória e democrática, os olhares mais atentos e críticos poderão notar que, numa sociedade regida por ideias neoliberais marcadas pela competição e pelo individualismo, uma educação que busque a formação do sujeito político não passa de um engodo, pois uma educação que desconsidere o homem como ser social,

com consciência de classe e autonomia, não busca de fato valores coletivos, tais como justiça e igualdade social. Sem participação na vida coletiva não há cidadania.

Contrapondo-se a uma concepção de educação cuja finalidade é formar para o mercado, numa concepção tecnicista e mecanizada, Coêlho (2012) mostra que a escola está sendo colocada no lugar de repartição pública, empresa e, portanto, a educação ganha *status* de produto, mercadoria. Tal configuração nega uma educação alicerçada nos ideais de autonomia, liberdade e igualdade, portanto negam o sentido da escola como instituição.

Coêlho (2012) nos exorta a buscar o sentido da educação e da escola como forma de refutar a imposição feita pela ideologia dominante do capital, negando qualquer tentativa de reduzir a formação, regressando sempre a questões que nos recordem o real motivo de sua existência, ou seja, “o que é o homem, a autonomia, a liberdade, a igualdade, a justiça, a cultura, o saber, o ensino e a aprendizagem” (p. 60). Segundo o autor, nesse contexto de redução da finalidade da educação e de negação do seu sentido, o saber é visto como “informação, verdade pronta, produto e mercadoria”, e a ele pode-se chegar sem grande esforço.

Dessa forma, o pensar, a reflexão, a crítica, a compreensão, os argumentos e a produção de novos conhecimentos, tarefas da educação e da escola, são desconsiderados. O aprofundamento nos conceitos que desnudam, para além das aparências, a nossa realidade, realidade essa que escamoteia o aspecto histórico das desigualdades e do próprio homem, é deixado de lado, desconsiderado e não estimulado. Incute-se no imaginário popular que não há questões sociais a serem solucionadas gerando conformidade e alienação.

A finalidade da educação que permeia os discursos oficiais tem na formação para a cidadania seu objetivo supremo, universal. Pois bem, mas para exercer a cidadania é preciso reconhecer direitos e deveres e, sobretudo, ela está ligada a liberdade e igualdade, o que se contrapõe a uma formação voltada para o treinamento que dispensa a racionalidade crítica.

Pôr em questão a educação, a escola e o conhecimento num contexto de aniquilação da coletividade e emancipação imposta pelos ideais¹ neoliberais exige que refutemos a ideia do saber como mercadoria, pois a educação e o conhecimento tomados como mercadoria não privilegiam a formação humana; ao contrário, servem como instrumento de dominação e de alienação.

Severino (2006, p. 302) afirma que a retomada dos princípios do liberalismo clássico e sua proposta de reforma estrutural nas sociedades têm entre um deles a mínima atuação do Estado em seu papel e função. A prioridade é dada à iniciativa econômica dos agentes privados, e tem-se dessa forma críticas ao Estado do *Bem-Estar Social* desencadeadas por um processo ideológico que justifica as transformações e as apresenta como “o único modelo capaz de realizar os objetivos emancipatórios da sociedade”.

De tal modo, a educação aparece alijada de sua dimensão de mediadora da liberdade e emancipação. Para Xavier (2005, p. 291, *apud* Severino, 2006, p. 303), a educação é tida como instituição secundária que serve para o controle das insatisfações sociais e para neutralizar as reivindicações sociais, assim nutre a crença no poder de transformação da educação como redentora das desigualdades e promotora da ascensão social.

As relações no mundo do trabalho, da cidadania e da cultura são transformadas por imposições das forças da economia capitalista que degradam, oprimem e alienam essas dimensões da vida social, em detrimento de todo o esforço para a humanização da sociedade. Assim, toda essa engrenagem subverte também a prática do conhecimento que, ao ser transformado em produto, pode ser consumido.

Para Fernandes (2016), a superação dessa redução da educação a instrumentalização passa pela análise da relação do homem com a técnica. O autor nos provoca a pensar a necessidade de uma virada do modo de pensar o homem e a educação que atravessa também nossa concepção de verdade.

1 Para Severino (2006), a plena expansão do capitalismo impõe a chamada agenda neoliberal, que prevê a total liberação das forças de mercado que passa a ser responsável pela condução da vida das nações e das pessoas.

Para esse autor, vivemos tempos em que a técnica assume *status* de deus e assume completo domínio em todas as instâncias sociais. A técnica hoje conota a vontade de poder, de domínio do homem sobre a natureza. Já não há mais o desejo de conhecimento como meio de melhorar a vida coletiva, os valores são subvertidos pela lógica de mercado, tudo é mercadoria. A superação dessa visão distorcida de educação e onde o homem é escravizado pela técnica. Ele propõe um recomeço, uma nova forma de olhar o homem e o mundo que o cerca. Essa virada do pensamento “no ser-pensar coincide, pois, com uma virada no ser-no-mundo do homem e, por conseguinte, nos seus relacionamentos com as coisas e com os outros seres humanos” (Fernandes, 2016, p. 61).

O MODO COMO A SOCIEDADE SE RELACIONA COM A TÉCNICA E COM A CIÊNCIA

faz com que a segunda assuma *status* de monopólio do conhecimento, não havendo outras possibilidades de busca pela verdade, e a técnica põe o homem sob o risco da desumanização. A vida é pautada pelo automático, onde se procura pelo domínio e controle da realidade e não é mais necessária a autonomia do pensamento. O homem, ao dominar as tecnologias modernas, é também dominado por elas, o agir-pensar nesse contexto é mecânico, imediato e raso. A supervalorização da informação, que é tida como conhecimento ofertado pelos recursos midiáticos, não passa pelo crivo da crítica. O homem passa a ser depósito de informações.

Fernandes (2016) argumenta que a redução da concepção de educação a uma compreensão técnica alojada numa interpretação de educação como formação está ligada a uma racionalidade técnica que incumbe a ela a finalidade de incutir informação e estabelece uma forma de ser e pensar reproduzida pelos sujeitos que a ela são submetidos. O saber precisa ser útil, aplicável, pragmático.

Nesse sentido, o entendimento que se estabelece da educação reduz-se a um fazer técnico fundamentado na relação sujeito-objeto, onde o estudante é “sujeito no sentido de ser submetido ao processo de produção técnica de sua humanidade compreendida a partir da racionalidade da ciência e da técnica”. Sob a regência da técnica, a educação é um meio “para fazer gente” (Fernandes, 2016, p. 77).

Segundo o autor, olhar para além da mecanicidade e superar a visão pragmática onde tudo tem um fim estabelecido, até o próprio homem, é uma forma de enxergar a necessidade de mudança no jeito de fazer a educação e a escola. Superar esse modelo de formação é urgente e supõe vislumbrar e construir uma nova escola, uma nova *Paideia*.

A perspectiva instrumental da educação prevê como sua tarefa principal a eficiência de um saber útil, que é apresentada por Fernandes (2016, p. 78 e 79) como a busca da perfeição da “humanidade do homem”, entendida como racionalidade científica e tecnológica, e a obtenção de modelos modificáveis/versáteis de comportamento que se adeque mais facilmente à ideologia da sociedade da produção, a qual controla a si mesma pelo segmento ideológico. Para o autor, é na escola que se afirma a educação como técnica da instrução com objetivos sociais que visam à socialização das novas gerações na sociedade da produção.

Toda essa engrenagem torna a educação um processo de mercantilização, onde “a comunicação pedagógica se reduz a processamento e circulação de informações”. Tida aqui como o principal capital, “a escola está voltada para o negócio” (Fernandes, 2016, p. 79), assumindo essas vertentes como seu sentido fundante.

O autor nos provoca a voltar à concepção de *Paideia*, compreendida como a busca pela “essencialização do Homem humano”, onde se abandona a ideia de educação enquanto formação do homem sujeito, numa virada de pensamento que enxergue o homem na sua finitude humana e busca-se a elevação do espírito. À procura dessa nova *Paideia*, é necessário despir-se de todo conhecimento para o que o autor chama de “pedagogia da pobreza”, contrapondo-se ao domínio da técnica e da ciência. Propõe uma educação a partir do princípio da doura ignorância para uma nova educação do pensamento.

Na *Paideia* e pedagogia da pobreza, a educação não é encarada com um instrumental, um meio para um fim, a serviço do saber útil. Ela não rejeita o saber útil. Tem-no como um saber necessário, mas insuficiente [...] A educação, entendida desde a perspectiva da gratuidade e da liberdade, enquanto essencialização do homem humano, não é um meio para um fim. É um fim em si mesma (Fernandes, 2016, p. 81).

Corroborando com essa ideia, Coêlho (2012) argumenta que é preciso pensar a educação e a escola com interesse voltado para a sua

natureza e sentido, o que exige saber o que elas são, buscando sua finalidade de forma clara e rigorosa. Mostra que há o risco de uma educação cuja preocupação seja formar para as exigências do mercado, do Estado e da sociedade, pois dessa forma reduz-se a tarefa da educação à transmissão de conhecimentos e treinamento. Segundo o autor, nesse contexto, o saber é reduzido a coisa, realidade pronta e acabada, mercadoria e é, dessa forma, enfraquecido, banalizado e perde a capacidade de suscitar questionamentos, de pensar o mundo, a existência humana e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como a educação pode atuar como força de conformação social, ela também pode atuar para a transformação, se for capaz de questionar a realidade e, embora reconheça as forças ideológicas que atuam sobre ela, há clareza de que, pela sua própria natureza e sentido, ela pode trabalhar para desconstruir todo esse aparato, o que, no entanto, só é possível realizar-se pela reflexão cuidadosa de toda essa engrenagem que se tornou o tempo presente.

A educação que emerge das reflexões realizadas ao longo deste texto está ligada à ideia de escola apresentada por Coêlho (2012, p. 81), em que se ensina a “ver o não visto, a dizer o não dito, o que é verdadeiramente significativo para as pessoas, a sociedade, a humanidade”, e por isso vai na contramão do imediatismo do tempo veloz do mercado de produção, dos negócios. E que possibilite um novo modo de viver em sociedade, o que para Fernandes (2016) seria um habitar poético, que, para além da busca pela dominação da natureza com vistas à produção, seja um habitar criativo, que pelo pensamento reflexivo e crítico almeje a igualdade, a coletividade, em que o homem seja o fim supremo.

A exemplo da *Paideia* grega, a educação deve suscitar a visão de totalidade, tornando o homem “capaz de agir com racionalidade, moderação, prudência e justiça, como expressão da cultura, da elevação da alma, da vida espiritual de um povo” (Coêlho; Guimarães, 2012, p. 329).

É a compreensão da relação que havia, para os gregos, entre *Paideia* e a vida que nos permite refutar as tentativas de subverter a prática do conhecimento, da aquisição do saber, transformando-os em produto. E nos permite ainda enxergar que a educação deve estimular

o exercício do pensamento, da compreensão da realidade e da busca pela melhoria da vida coletiva.

REFERÊNCIAS

COELHO, Ildeu Moreira. **Qual o sentido da Escola?** In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). Escritos sobre os sentidos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. cap. 3, p. 59-86.

COELHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

CRUZ, José Adelson da. **Educação, escola, sujeito político e domesticação da diferença.** In: COELHO, Ildeu Moreira (org.). Escritos sobre os sentidos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. cap. 8, p. 155-188.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Técnica, pensamento, Paideia:** uma meditação cairológica. In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO, Rita Márcia Magalhães (org.). Universidade, cultura, saber e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. cap. 3, p. 47-86.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia:** a formação do homem grego. Tradução: Artur M. Parreira 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] 1. ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.; ePUB.

RODRIGUES, Niedson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, out. 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In.: LIMA, Júlio César França (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 289-320.

ENSINAR E APRENDER

Um ofício na visão de Tomás de Aquino¹

LILIANE BARROS DE ALMEIDA
EDNAMAR FÁTIMA DE URZÊDO VITÓRIA
DANIELLA LOPES DE SOUZA MACHADO

Este artigo discorre sobre o nascimento da universidade, trazendo em linhas gerais a gênese da universidade e a importância de sua fundação para a sociedade e os imperadores da época, tratando do ensinar e aprender na compreensão do ofício em Tomás de Aquino. Faz-se, ainda, um breve relato das concepções de ensinar e aprender, refletindo-se sobre docência como ofício estabelecido por Tomás de Aquino.

Ao adentrarmos na síntese do pensamento de Aquino, relatamos sua trajetória como docente e os feitos realizados na Universidade de Paris, bem como o método utilizado para que o aprendizado de seus educandos fosse realizado, as *disputatas*. Para tanto, além dos livros *De Magistro* e o *Boi mudo da Sicília*, trazemos outros autores, que fazem um diálogo sobre o ensino e aprendizagem, nos revelando a importância do papel do docente e os métodos que podem ser usados de forma a garantir ao aluno um processo de ensino, com resultados favoráveis. Aquino nos mostra que o aluno não é uma embalagem vazia, mas sim

1 Este artigo, que aqui se encontra modificado, foi elaborado a partir dos estudos da disciplina de Fundamentos da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Goiás, no primeiro semestre de 2021.

um ser com essência e existência, que pode, através do método, transformar potência em ato.

DESENVOLVIMENTO

Para falarmos sobre o ato de ensinar e aprender que se desenvolve nas instituições de ensino superior, é necessário, que contextualizemos a natureza e o sentido da universidade e do seu papel. A universidade nasce no século XII-XIII, para que os papas e imperadores da época tivessem a oportunidade de formar os homens sábios. Ulmann (1994) descreve a importância da criação da universidade:

Na trama histórica do nascimento das universidades da Idade Média, é impossível reduzir a uma só causa a sua emergência. A formação delas aplica a linguagem aristotélica das causas. A *causa material*: é o acúmulo do saber humano, em todas as suas latitudes, a disposição dos espíritos curiosos. A *causa formal* expressa-se no desenvolvimento corporativista dos mestres e dos alunos, que nisso imitaram outras associações. A *causa eficiente* pode ser vária: geralmente, cifra-se na formação espontânea da universidade e no reconhecimento social, por parte da Igreja e/ou do poder público temporal ou, ainda, na origem *ex privilégio* (= *ex auctoritate*), podendo ser fundação papal ou do imperador (rei, príncipe). Por fim, qual a *causa final* das universidades? Servir a Deus e à Igreja, sendo úteis à sociedade (Ulmann, 1994, p. 76).

Observa-se, portanto, que o nascimento das universidades se deu por causa da grande concentração demográfica das cidades e dos interesses da Igreja e dos imperadores. Verger (1999) assim descreve a universidade:

Não tendo precedentes históricos, as primeiras universidades são constituídas de maneira empírica e de acordo com esquemas bastante diversos. Foi apenas em meados do século XIII que o papado, que desde o princípio sustentara o desenvolvimento dessas novas instituições educativas, unificou-as em um conceito de *studium generale*, que tinha por efeito principal o de fazer delas instituições da cristandade, conferindo os graus de validade universal e diretamente protegidas, ao mesmo tempo em que controladas pela Santa Sé (Verger, 1999, p. 82-83).

Almeida (2013) nos relata que (...)“durante a Idade Média, a universidade conquistou lugar de prestígio e autonomia em relação à sua

identidade social. Tornou-se polo criador da intelectualidade, servindo ao desenvolvimento laico da sociedade num processo de desmistificação dos dogmas católicos”. Neste contexto trazemos aos olhos deste estudo o pensamento de Tomás de Aquino sobre o processo de ensino e aprendizagem e o papel do docente.

Saviani (2005) nos reporta sobre a concepção do ato de ensinar, tendo o professor como peça central do processo. Cada docente, juntamente com os estudantes, reflete sobre o conhecimento, dependendo do seu grau de conhecimento e gradação lógica. O nosso estudo mostra a visão do ofício docente, por Tomás de Aquino, em que o processo de ensinar e aprender não se resume à concepção do aluno como recipiente que só receberá o conteúdo, mas sim de um ser com essência e potência para o ato.

Para tratar da discussão do ato de ensinar e aprender e discutir a concepção de docência a partir da ideia de ofício, referenciamos-nos na filosofia, em Tomás de Aquino, que em sua produção se dedica fundamentalmente a essa temática. Nesse sentido, faz-se necessário situarmos o contexto de produção do referido autor.

Ao lermos *O Boi Mudo da Sicília*, de Nascimento (2007), é possível sintetizarmos que Tomás de Aquino, filósofo e teólogo, foi membro da Ordem dos Pregadores no século XIII. Nasceu em 1224/1225 no Castelo de Aquino, em Rocassecca, Itália. Em 1230, seus pais o enviaram para o mosteiro de Monte Cassino, como oblato. Em 1245, iniciou seus estudos universitários em Paris, tendo como mestre Alberto Magno. Entre 1252 e 1259 lecionou em Paris e depois seguiu para Orvieto, em 1261. Seu último trabalho como docente foi no *Studium Theologicum*, de Nápoles. O grande mestre Tomás de Aquino é visto como intérprete de Aristóteles e, juntamente com Santo Agostinho, como teólogo de maior visibilidade de todos os tempos.

Nesse contexto do século XIII, encontramos, entre os grandes filósofos, Tomás de Aquino, que, conforme relata Nascimento (2007), foi um grande professor. Coêlho (2016) afirma que “é preciso manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica”, haja vista a tendência à expropriação desse espaço, locus de construção e reconstrução do pensamento, do saber, transmutando-se em local de

certificação de alguns poucos privilegiados, esvaziando seu sentido em detrimento das demandas do mercado de trabalho com seus princípios e valores (Chauí, 2002; 2014).

A partir de Coêlho (2016), Almeida (2013) e Barcelos (2015), podemos notar que a importância do pensamento de Aquino para a educação se dá a partir da Filosofia Antropológica, superando o dualismo de Platão, que estabelece o homem em corpo e alma, onde a aprendizagem só se daria por meio de um ser divino e superior, no caso Deus. Em sua definição filosófica, Aquino estabelece o ser como o que realiza o ato para se tornar essência, discutindo a articulação da essência e da existência, levando à constatação da realidade do mundo, que pode ser apreendido pelo intelecto humano.

Dentro da base antropológica, Aquino estabelecia toda a existência e afirmava que tudo nela é bom, sendo o homem um ser racional e pensante, tendo como princípio a bondade estabelecida. Assim, a concepção de Aquino sobre a educação se expressa em seu posicionamento sobre o que é e como seria possível ensinar o homem. Para a resolução das questões que surgiam no âmbito acadêmico, Aquino usava de uma técnica para que se processasse o ensino, as *disputatas*. Conforme Coêlho (2016), é na *quaestio disputata* que se estabelecem o sentido da Universidade na Idade Média e a forma de investigar as questões apresentadas.

Na *quaestio disputata* – expressão máxima do trabalho intelectual da idade média latina, do sentido da universidade nascente, do ensino e da investigação que aí se realiza –, após o enunciado da tese, sob a forma de questão a ser pensada e resolvida, vêm as objeções dos que pensam diferentemente e dos que têm concepções contrárias às de Tomás; e precedidas por mas ao contrário, *sed contra*, vêm as ideias dos que divergem dessas objeções e vão ao encontro da tese defendida na disputa, no debate e no texto escrito; ou precedidas de *in contrarium*, vêm as afirmações que divergem das objeções e também do que defende Tomás de Aquino. A seguir, o *respondeo* traz a resposta ou solução do mestre que, antes de finalizar o debate, de encerrar a *disputatio*, ainda responde a cada uma das objeções (Coêlho, 2016, p. 90).

Seu pensamento contribui para a compreensão da concepção de educação, uma vez que trata sobre a capacidade ou não do homem para ensinar, colocando em questão aqueles que defendem que somente Deus tem a honra do ensinar e que o homem não seria digno de tal

função. Nesse contexto, o aquinate desenvolve a defesa da capacidade do homem para ensinar,

Na escritura (Mt 23, 8) se diz tanto “um só é vosso mestre” como “um só é vosso pai”. Ora, o fato de que Deus seja pai de todos não exclui que também o homem possa, com verdade, ser chamado pai. E não exclui tampouco que o homem possa, com verdade, ser chamado mestre (De Magistro *apud* Lauand, 2004, p. 27-28).

Para Aquino, o conhecimento pode ser adquirido de forma intrínseca, através da ajuda do agente extrínseco, ou seja, o educando poderá apreender, pois tem em si o conhecimento preexistente como potência que será acionado pelo educador. O educando teria a predisposição para a aprendizagem e o educador o ato em si de ensinar. Almeida (2013), em seus estudos sobre os sentidos da docência no pensamento de Tomás de Aquino, relata:

Para conhecer, o homem apreende o mundo exterior através dos sentidos. Essa apreensão é resultado da assimilação que temos do objeto a ser conhecido. Ao entrar em contato com ele, nós o incorporamos de forma que ele faça parte de nossa existência. Para fazermos representações que partem da comparação sensível que temos a partir de outras situações aperfeiçoando e pondo em atividade nossa inteligência (Almeida, 2013, p. 2).

Pode-se constatar, a partir dos estudos em Aquino, a capacidade do homem de também ensinar, pois ele traz na sua essência a potência para o ensino, que ao ser colocado em prática se tornará ato. Quando o homem compartilha o que ele tem apreendido, ele modifica o que o outro tem preexistente, transformando este aprendizado em ato real, ou seja, entende que o ato de ensinar, advindo inicialmente apenas de Deus, pode ser desenvolvido pelo homem.

Aquino (*apud* Lauand, 2004) discute ainda sobre a possibilidade de o homem ser mestre de si, ou seja, o homem seria capaz de aprender por si mesmo, sem que houvesse a necessidade de um mestre ou preceptor para a aquisição dos conhecimentos. Embora o ser humano possa fazer descobertas por conta própria, não poderá ser chamado de mestre de si mesmo, pois mesmo os ensinamentos por si são fruto de um agente externo, ou seja, o conhecimento já existe no intelecto e é causado pela ação principal do que é instrumental.

O magistério implica uma ascendência, como no senhorio. Ora, essas relações não se podem dar em relação a si mesmo; do mesmo modo que alguém não pode ser pai ou senhor de si mesmo. E do mesmo modo não pode alguém ser mestre de si mesmo (De Magistro *apud* Lauand, 2004, p. 41).

Nesta visão, o homem não seria capaz de ensinar a si mesmo, sendo necessária a ajuda de um mestre ou um mentor que faria a orientação e o sequenciamento dos conhecimentos. Aquino (*apud* Lauand, 2004) conclui que, embora o aluno tenha a potência para o aprendizado, o professor teria a capacidade do ato, fazendo a defesa do ensino.

Se bem que o modo de aquisição do conhecimento por descoberta seja mais perfeito por parte de quem recebe o conhecimento, pois manifesta uma maior habilidade em conhecer, no entanto, por parte de quem causa o conhecimento, é mais perfeito o que se adquire pelo ensino porque o professor, que explicitamente conhece todo o conteúdo, pode conduzir ao conhecimento de modo mais expedito do que o caminho daquele que por si mesmo se conduz ao conhecimento a partir dos princípios gerais (De Magistro *apud* Lauand, 2004, p. 42).

Nesse quesito, entendemos que o ato de aprender sozinho pode ser desenvolvido pelo homem, mas que as descobertas (pesquisas) são advindas do seu conhecimento preexistente, que manifesta-se dentro do aspecto da pesquisa científica. A aprendizagem por si só não é estabelecida, mas a potência se manifesta dentro do processo de transformação em ato. O homem seria capaz de realizar suas descobertas e aprender por si mesmo.

O homem, a partir dessa perspectiva, pode ensinar as coisas naturais e palpáveis, sendo então mais enfático dizer que o homem ensina o concreto e os seres angelicais ensinariam não o que é da natureza, mas sim as coisas que não podem ser explicadas pela ação natural. Aquino traz ainda a discussão em suas obras acerca do aprendizado que para ele se dá em uma visão da vida ativa ou contemplativa. Tomás conceitua que a vida ativa se ocupará das realidades temporais e a vida contemplativa, da essência das coisas. Ao encarar os conceitos, podemos ver que a vida ativa nos traz a finalidade com principal ação e, a segunda, o estudo como foco principal. Podemos dizer que “as obras de misericórdia pertencem à vida ativa e o ensinar é enumerado como uma das obras de misericórdia. Logo, o ensinar é ato da vida ativa” (De Magistro *apud* Lauand, 2004, p. 60).

Ora, no ato de ensinar encontramos uma dupla matéria, o que se verifica até gramaticalmente pelo fato de que “ensinar” rege um duplo acusativo: ensina-se – uma matéria – a própria realidade de que trata o ensino e ensina-se – segunda matéria – alguém, a quem o conhecimento é transmitido. Em função da primeira matéria, o ato de ensinar é próprio da vida contemplativa; em função da segunda, da ativa. Porém, quanto ao fim, o ensinar é exclusivamente da vida ativa, pois sua última matéria, na qual se atinge o fim proposto, é a matéria da vida ativa. Daí que pertença mais à vida ativa do que à contemplativa, se bem que de algum modo pertença também à vida contemplativa, como dissemos (De Magistro *apud* Lauand, 2004, p. 61).

Para Tomás de Aquino, a atividade da vida é uma de suas principais contribuições ao pensamento/conhecimento, sendo a vida ativa responsável em responder pelas coisas externas e práticas, e a vida contemplativa, responsável pela nossa busca das verdades. Assim, podemos trazer a plano que o ato de ensinar é uma abordagem ligada às discussões da doutrina filosófica e teológica. Filosófica, pois nos mostra que precisamos de ações intrínsecas e extrínsecas, para que o conhecimento possa ser adquirido em sua totalidade, transformando potência em ato. Teológica, pois podemos adquirir o ensino através de seres superiores e angelicais.

Tomás de Aquino propunha um ensino diferenciado com método inovador, em que o mestre não ficava no papel de simples transmissor de conteúdo, mas instigava o pensamento dos seus estudantes, levando-os a questionar, pensar e chegar a conclusões plausíveis dentro do contexto apresentado. Para melhor entender o pensamento de Aquino sobre a docência, usamos a fala de Almeida (2013):

O mestre que Tomás de Aquino propõe é transformador, exigente, investigativo, cuidadoso; submete suas interrogações a uma criteriosa investigação que busca os conceitos, as teses e os argumentos numa análise aprofundada epistemologicamente. Privilegia o pensamento e a razão como ato de criação intelectual.

Dessa forma, o ato de ensinar se torna dinâmico e o aprender se torna ágil e de forma fácil. O Professor não ensinará o que sabe, mas sim instigará o aluno a querer aprender, levando o nível de interação entre os dois a um processo de inspiração no aluno. Barcelos (2015) relata: “As conclusões do mestre são sempre ponto de partida e fonte de inspiração do estudante. De fato, as conclusões proferidas pelo

mestre são uma espécie de sinais indicando que ele chegou às conclusões que chegou pela via da dedicação e muito trabalho”.

O ofício de ensinar e aprender, portanto, tanto supera a perspectiva do dom, em que alguns escolhidos seriam capazes para aprender, como também põe em questão a ideia de que a educação seja transmissão de saberes prontos, inquestionáveis. Mas é, antes de tudo, movimento vivo próprio de elaboração do saber, construído em determinado momento histórico e social, e reconstruído conforme as transformações estabelecidas nas trocas sociais.

No entanto, esse ofício, no desenvolvimento histórico, desancorou-se da sua possibilidade de se fazer na necessária inutilidade e desinteresse do pensar. Isso tem corroborado a desarticulação do homem com sua liberdade e capacidade criadora, haja vista que a formação, não sendo mais compreendida como a constituição do homem cultural, exercício da liberdade e criatividade, coloca-se a serviço e como serviço do mercado de trabalho, atendendo única e exclusivamente aos seus interesses e princípios.

A humanização, constituída principalmente nas trocas estabelecidas pelo ensinar e aprender, tem deixado de ser o sentido da educação, de modo que a sociedade, rodeada pelos avanços tecnológicos, confia e espera mais de suas criações do que do seu criador. O tempo, nesse contexto, se encontra cada vez mais escasso, afirma-se constantemente no contexto empresarial (“tempo é dinheiro”), e nesse sentido não há tempo/dinheiro a perder com o pensamento, pois tudo pode ser acessado com facilidade a qualquer momento. O conhecimento, agora concebido como informação, pode ser acessado, independentemente de sua validade e confiabilidade, em apenas um clique, dispensando-se a construção coletiva e o questionamento de tais ideias, racionando-se o tempo a ser utilizado no fazer mais e em menor gasto de tempo

Pode-se dizer que o ofício de ensinar e aprender, na perspectiva de Aquino, é o próprio desenrolar da humanização, pois não se faz pela simples apresentação ou transferência de conteúdo, ou ainda por meio da implantação de novas tecnologias, novas estruturas, mas, sobretudo, pela maneira como se ensina e se aprende, pela maneira como os seres da aprendizagem relacionam-se entre si e com os textos, com o conteúdo, com o saber. Esse ofício se dá pautando-se pela ética, pelo

questionamento e o desejo de criação de uma nova possibilidade para as coisas. Não é, portanto, a oferta e quantidade, mas a forma de se relacionar com o saber e com os seus pares que pode possibilitar a formação humana e a construção do saber, compreendendo que o saber não é coisa a ser compartilhada, mediante seu fatiamento, tampouco serviço a ser vendido para o sucesso de alguns, mas “realidade cultural” a ser vivenciada por todos que assim desejarem, por meio de atitude ativa, responsáveis pela mudança social, pela “transformação das coisas, dos objetos e do homem, em suas várias dimensões” (Coelho, 2012, p. 69), constituindo-se na própria vivência democrática em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco de todo estudo realizado até o momento sobre Tomás de Aquino é perceber que o ato de ensinar era visto com muito cuidado, dada a responsabilidade do docente em relação ao que o aluno espera ensinar e aprender, que se torna uma troca constante. Uma das questões mais relevantes, portanto, é o fato de a relação professor-aluno em Aquino ser realizada de uma forma em que o respeito e o cuidado estavam sempre presentes e nunca deixados de lado. Assim, o professor era capaz de proporcionar a reflexão, o pensamento crítico e criativo.

Tomás de Aquino nos trouxe a visão do ensino não mecanizado e investigativo. O aluno nunca era um mero receptor, ao contrário, era agente participativo e ativo em todo o processo. Aquino se mostra além de seu tempo, pois conforme descrito, traz um processo inovador de diálogo com o novo e acolhe as compreensões de seus discentes de maneira tranquila e amigável.

Aquino nos mostra um educador que vê seus estudantes como agentes de seus processos de ensino e aprendizagem, sendo eles capazes de aprender de formas variadas e precisas. Assim, entendemos que o papel do docente é de um agente transformador, possibilitando ao estudante perceber seus potenciais e suas habilidades, propiciando um processo de aprendizagem emancipador e humanizador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Liliâne Barros de. Os sentidos da Docência no Pensamento de Tomás de Aquino. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia-GO.
- BARCELOS, Simone de Magalhães Vieira. O ensino em Tomás de Aquino. **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v. 8, n. 1, p. 55-63, 2015.
- COELHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.
- COELHO, Ildeu Moreira. Escritos sobre o sentido da escola: uma introdução *In*: COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 15-32.
- COELHO, Ildeu Moreira (org.). **Universidade, cultura, saber e formação: universidade e ensino: treino ou formação?** 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- CHAU, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. v. 1.
- CHAU, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LAUAND, Luiz Jean. **Tomás de Aquino: sobre o ensino (De Magistro) – Os sete pecados Capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- NASCIMENTO, Carlos Arthur R. **Santo Tomás de Aquino: O Boi Mudo da Sicília**. São Paulo: Educ, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pesquisa no Brasil”**. CNPq. Campinas, 2005.
- ULMANN, Reinhold. BOEHNEM, Aloysio. **A universidade: das origens à Renascença**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1994.
- VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Tradução: Carlota Boto. Bauru, SP: Educ, 1999.

ESTUDO HISTÓRICO DAS NORMATIVAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE GOIÁS

Um olhar para as mudanças legais desta disciplina na educação básica

MADE JÚNIOR MIRANDA
MAYARA PEREIRA DOS SANTOS
TAYNARA REGES CARDOSO

Este estudo discute sobre as principais normativas históricas que regularam e regulam o fazer da disciplina Educação Física nos currículos escolares das escolas estaduais do Estado de Goiás. O objetivo geral é contribuir para a discussão sobre as finalidades e os moldes de Educação Física escolar que vêm sendo desenvolvidos historicamente no contexto escolar, e mais especificamente apresentar alguns dispositivos legais que foram modificados ao longo do tempo. Assim, o problema deste artigo é investigar acerca das legislações históricas que demarcaram o fazer da Educação Física nas escolas públicas do Estado de Goiás com o intuito de destacar as mudanças que influenciam nos resultados práticos do desenvolvimento da Educação Física nos currículos escolares. Dessa forma, foram estudados os documentos oficiais que deram e dão a institucionalidade à Educação Física escolar no Estado de Goiás, especialmente a Resolução nº 1.647, de 17 de dezembro de 1976 (Barbosa; Djalma, 1985), que fixou as normas para a Educação Física do 1º e 2º graus no passado e a Lei nº 9.394/96, que dispõe atualmente sobre a Educação Física na educação básica.

Portanto, na perspectiva dialética, apresentamos os conteúdos dos documentos legislativos a partir de uma exploração qualitativa de pesquisas bibliográfica e documental. Este estudo será compreendido

por uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. (Severino, 2016, p. 131). Na pesquisa documental, os conteúdos dos textos receberam um tratamento analítico e são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2016, p. 131). Os documentos utilizados foram as normatizações oriundas do Ministério da Educação, que tem regulado historicamente a Educação Física escolar.

A partir desta introdução, este texto está organizado nos seguintes tópicos: “Contexto histórico da Educação Física”; “Principais documentos que demarcaram e demarcam as mudanças da organização e desenvolvimento da Educação Física escolar” e as “Considerações”.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Do ponto de vista histórico, a Educação Física está integrada no contexto das disciplinas escolares desde meados do século XIX, quando o doutor Luiz Pedreira do Couto Ferraz, presidente da província do Rio de Janeiro, chamada de Município da Corte ao se tornar a capital do Brasil Império, publicou o Decreto nº 1.331, de 17 fevereiro de 1854. O documento, conhecido como reforma Couto Ferraz, definiu no seu artigo 80: “Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo da direcção de hum mestre especial” (PCD, 2023, p. 10). Esta referência tornava obrigatórias a matéria ginástica no primário e a dança no secundário nas escolas do Município da Corte.

A partir da Constituição de 1937, a Educação Física foi instituída como uma disciplina escolar obrigatória em âmbito federal, cujo **art. 131 do documento determinava que a Educação Cívica**, “o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (PR, 2023, p. 26).

Em 1961, ainda na quinta República, foi determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio pelo artigo 22 da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro (Brasil, 1961). Esta lei incentivou muito

o movimento de esportivização nas escolas (Castellani Filho, 1998). Contudo, em 25 de julho de 1969, no período de governo militar, o Decreto-lei nº 705 alterou a redação do artigo 22 da Lei de 1961 e acrescentou: “Art. 1º Será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância desportiva no ensino superior” (Brasil, 1969).

Durante os anos de 1965 a 1985 (Governos Militares) o principal documento que ordenou legalmente a Educação Física brasileira foi a Lei nº 5.692, de 1971. Esta legislação definiu no seu art. 7º que “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (Brasil, 1971). Betti ressalta os reais interesses em inserir a Educação Física na escola nesse período.

A Educação Física passou a ser tratada ao nível de outro sistema, e porque gerou um interesse direto do Estado, que a inseriu em um contexto geral de desenvolvimento dos recursos humanos nacionais, sob o prisma da “aptidão física”, e da projeção nacional via esporte de alto rendimento, sob o prisma da formação de novos talentos esportivos, incorporando definitivamente o conteúdo esportivo no 1º e no 2º grau (1991, p. 106).

Podemos perceber que os interesses perpassam pelo desenvolvimento de recursos humanos, que vê o ser humano como um recurso para o aumento do rendimento no mundo do trabalho, gerando maior riqueza para a classe dominante e reforçando a manutenção do *status quo*. Desse modo, era de suma importância reforçar o prisma da aptidão física, que com isso ainda conseguiria benefícios políticos internacionais, formando atletas de alto rendimento (Betti, 1991).

Pós-governos militares e com a Constituição Federal de 1988, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 20 de dezembro de 1996. Quanto à Educação Física esta lei procurou atribuir uma nova configuração para sua oferta nas escolas. No seu art. 26, § 3º, após alguns vetos e inclusões de novos decretos e leis datados de 2003, estabeleceu: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”. Assim, dava a possibilidade de não participar das

aulas de Educação Física nas escolas ao aluno que comprovasse que cumpria jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; fosse maior de trinta anos de idade; estivesse prestando serviço militar inicial ou, em situação similar, estivesse obrigado à prática da Educação Física; também ao aluno que dispusesse de tratamento excepcional por portar alguma afecção; e para aquele que tivesse prole (Brasil, 1996). Entre outras coisas, a LDB propôs que a Educação Física fosse componente curricular obrigatório da educação básica desde a educação infantil (crianças de 0 a 5 anos) até o ensino fundamental (crianças/adolescentes de 6 a 14 anos) e também no ensino médio (adolescentes de 15 a 17 anos).

A LDB/96 foi concebida dentro dos preceitos da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, esta que tinha interesses muito diferentes do período anterior. Isso lhe conferiu algumas garantias constitucionais muito significativas para o fazer educativo, como podemos perceber nos artigos abaixo:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva

universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

[...]

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (Brasil, 1988).

Neste contexto, a LDB/96 orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são atos administrativos normativos para serem efetivados nos currículos escolares. Estes atos são discutidos, concebidos e fixados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Portanto, o CNE representa uma instância democrática que deve contemplar a participação da sociedade nas iniciativas de qualificação da educação do país, conforme prevê a CF (Brasil, 1996). Como desdobramentos da LDB/96 foram construídos dois documentos responsáveis pelo detalhamento e funcionamento da educação brasileira. Ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCNs foram organizados em 1997 logo após a criação da LDB/96. Eles foram produzidos pelo governo federal como diretrizes para nortear a elaboração dos currículos escolares. Contudo, não tinham o caráter de obrigatoriedade e se prestavam ao apoio e subsídio para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola, isso enquanto não se tinha uma definição das diretrizes curriculares (Brasil, 1997).

Hoje, além dos PCNs, temos a BNCC, para também nortear a elaboração dos currículos escolares, porém de uma maneira mais clara e bem definida, organizando os conteúdos em cada ano escolar. Ela é um documento normativo que define também o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e se refere a um constructo cujos argumentos de sua elaboração estão atribuídos aos PCNs e às

DCNs. Portanto, o Ministério da Educação, depois de um longo período de gestação no CNE, homologa em 2017 a BNCC **para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio. A BNCC tem perspectiva obrigatória de inserção curricular em todas as redes de ensino do país, quer sejam públicas ou particulares (Brasil, 2017-2018).**

Nestas duas circunstâncias, que incluíram a proposta dos PCNs e a vigência da BNCC, a Educação Física escolar tem experimentado situações de desenvolvimento diferentes. Observamos que o Conselho Nacional de Educação enfocou os PCNs ou Abordagem Cidadã como sendo mais uma proposta curricular possível e significativa para ser desenvolvida nas escolas. Isso pelo fato da não obrigatoriedade dos PCNs dentre várias opções de propostas curriculares disponíveis para serem adotadas pelos estados e municípios (Brasil, 1997). No caso da BNCC, o seu caráter obrigatório de implantação de uma nova Base não extingue os documentos orientadores anteriores, mas apresenta os conhecimentos essenciais que os alunos de todas as escolas do país devem aprender em cada ano escolar da Educação Básica (Brasil, 2017).

Assim, tanto os PCNs quanto a recente BNCC têm sido objeto de estudo de pesquisadores de diferentes bases epistemológicas que analisam as suas possibilidades formativas enquanto propostas curriculares institucionais. Para Taffarel (1997), os PCNs ressuscitaram o aparelho ideológico do estado e especialmente a Educação Física com uma proposta ingênua, superficial e com base no conhecimento do senso comum. Há críticas que atribuíram um caráter utilitarista e tecnicista aos temas transversais que acompanham os PCNs, bem como uma associação entre a escolarização e o mercado de trabalho (Souza, 1998).

A implantação da BNCC no sistema educacional já vem sendo objeto de análises e críticas de pesquisadores da educação quanto às suas concepções de origem. Na Educação Física, Neira (2018) diz que a BNCC apresenta retrocessos políticos e pedagógicos quando assume na sua forma os antigos princípios, taxonomias e tipologias de cunho neoliberal. Para ilustrar apenas uma questão emblemática, a Base incompatibiliza a sua proposta com os seus objetivos quando propõe a integração de duas tendências divergentes no ensino de Educação Física, ou seja, uma cultural, que assume o movimento humano no contexto da cultura com a riqueza e abrangência das dimensões das práticas

corporais, e outra de base construtivista, que admite a necessidade do aprofundamento nas questões culturais e ao mesmo tempo objetiva o trabalho com as competências e habilidades específicas, típicas de uma abordagem desenvolvimentista e positivista.

PRINCIPAIS DOCUMENTOS QUE DEMARCARAM E DEMARCAM AS MUDANÇAS DA ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para explorar as principais mudanças históricas que demarcaram e demarcam o fazer da disciplina Educação Física escolar, vamos apresentar alguns destaques sobre a organização e desenvolvimento contidos na Lei nº 4.024/1961, Resolução nº 1.647/1976, Lei nº 9.394/1996 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução nº 7/2010 e no DCG – Documento Curricular para Goiás – BNCC Ampliada (2019). Pois, destarte o processo contínuo das mudanças que ocorreram ao longo da história da Educação Física escolar, optamos por apresentar aqui alguns conteúdos dos documentos supracitados como forma de simbolizar a situação da disciplina Educação Física escolar nos períodos denominados de República Velha e República Nova. Assim, para este estudo consideramos como República Velha o período caracterizado pelo predomínio das oligarquias na política brasileira, pelo coronelismo, clientelismo e mandonismo. E como República Nova o período a partir da redemocratização desde o fim da ditadura militar até os dias atuais. Portanto, os documentos analisados representaram as disposições legais de antes da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Lei nº 4.024/1961 e Resolução nº 1.647/1976) e os documentos reguladores posteriores (Lei nº 9.394/1996 e sua ampliação para Goiás).

Sobre os princípios e fins da educação de forma mais ampla, as Leis nº 4.024/1961 e 9.394/1996 fazem as seguintes menções:

Lei nº 4.024/1961. Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos

recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Lei nº 9.394/1996. TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial (LDB, 2017).

Observamos no art. 1º, Lei nº 4.024/1961, e nos arts. 2º e 3º da Lei nº 9.394/1996 que quanto aos princípios e fins da educação brasileira, ambas remetem à questão humanista com respeito à liberdade do sujeito e ao mesmo tempo ressaltando as questões legalistas dos direitos e deveres para o exercício da cidadania. Entretanto, a Lei nº 9.394/1996 apresenta maior riqueza de detalhes em seus subitens, dividindo com a família e o estado o papel regulador das leis.

Outro aspecto relevante que ainda hoje carece de superações dentro do sistema escolar para o ensino da Educação Física nas escolas diz respeito às exigências de habilitação para o exercício da disciplina no campo prático. Sobre isso, a

Lei nº 5.690/1971, art. 77 Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário: a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau; c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau. Parágrafo único – Onde e quando persistir a falta

real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar: a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos; b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação; c) nas demais séries do 1º grau, e no 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78 – Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Atualmente, a Resolução nº 7/2010 do Ministério da Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece que as atividades de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental poderão ser ministradas por professores de referência da turma, ou seja, o professor pedagogo podemos perceber por esse artigo dessa resolução que ele abre brecha para que outros profissionais não licenciados em Educação Física ministrem aulas dessa disciplina. Compreendemos a partir dessa parte da lei que a disciplina de Educação Física é obrigatória, porém a presença do professor de Educação Física não. Desse modo, atualmente apenas nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio é obrigatório que o professor de Educação Física tenha formação específica na área. Assim, a referida Resolução nº 7/2010, que se insere no escopo da Lei nº 9.394/1996, diz:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Hoje, o Projeto de Lei nº 3467, de 2019, de autoria da Senadora Leila Barros (PSB/DF), altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, para incentivar e desenvolver o desporto nos sistemas de ensino. A ementa dispõe sobre a valorização da Educação Física na educação pública, bem

como o ingresso de professores das redes públicas de ensino em cursos de licenciatura em Educação Física, haja vista que historicamente conforme as brechas das leis, sempre tivemos problemas com a disposição de professores especialistas para o desenvolvimento mais amplo da disciplina Educação Física dentro da estrutura dos currículos escolares. O referido projeto de lei prevê a obrigatoriedade de serem desenvolvidas atividades de desporto educacional em equipamentos esportivos custeados com recursos públicos. Trata como despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com equipamentos desportivos em estabelecimentos educacionais públicos. Este projeto foi aprovado por Comissão em decisão terminativa no Senado e foi remetido para a Câmara dos Deputados (SF, 2023).

Quanto aos objetivos da Educação Física, a Resolução nº 1.647/1976, de 17 de dezembro de 1976, definia que:

Art 1º A Educação Física, esportiva e recreativa escolar, segundo os seus objetivos caracterizar-se-á: I – No Ensino de 1º Grau, por atividades físicas de caráter recreativo; desenvolvimento corporal e mental harmônico; a melhoria da aptidão física; o despertar do espírito comunitário; da criatividade, do senso moral e cívico, sem embargo de outras que possam concorrer para completar a formação integral da personalidade do aluno. II – No Ensino de 2º Grau, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do aluno, ensejando-lhe emprego útil do tempo e lazer, perfeita sociabilidade, conservação da saúde, fortalecimento da vontade e implantação de hábitos sadios e benéficos. Parágrafo único – No curso noturno, por atividades com predominância de natureza desportiva que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, conservação da saúde e a consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

A Lei no 9.394/96 dispõe para a Educação Básica no seu artigo 26 que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. No parágrafo 3o, diz que

a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II

– maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; VI – que tenha prole”.

Nesse contexto, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2019, p. 266), destinado à educação infantil e ao ensino fundamental, de acordo com a BNCC, faz alguns destaques considerando as mudanças que ocorreram nos objetivos de ensino da Educação Física, pois como está no documento, “antes voltada para a formação de ‘homens fortes’, a ‘grandes atletas’, hoje voltada para a formação de cidadãos conscientes e aptos a usufruir das mais variadas práticas corporais e de seus benefícios. Além disso, o novo documento considera que obtivemos avanços em relação à aquisição de conhecimentos acerca da história, da evolução e de aspectos sociais dos elementos da cultura corporal e do funcionamento do organismo humano, durante a atividade física e a sua importância para a saúde.

Na LDB, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), e Lei 10.793, (Brasil, 2003) a Educação Física é entendida como componente curricular da Educação Básica integrada à proposta pedagógica da escola, parte integrante de todo o processo ensino-aprendizagem e de formação, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Partindo do princípio de que uma proposta curricular se faz no movimento da realidade e que o currículo é constituído por diversas práticas escolares, o Documento Curricular para Goiás de acordo com a BNCC, visa dar referência, sistematização e organização de unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades alinhadas às competências gerais, de área e específicas na busca da formação integral do sujeito. O componente curricular Educação Física, neste Documento, visa desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, facilitando e promovendo a educação do corpo, formando o cidadão que vai reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas. Esses conhecimentos possibilitarão a apropriação da cultura corporal de forma plena, afetiva, social, cognitiva e motora do estudante, por meio da interação com seus pares, o que permite a ele reconhecer-se no meio, favorecendo a construção de valores fundamentais para o seu desenvolvimento integral, em benefício da sua qualidade de vida. É nesse sentido que o componente Educação Física permite ainda ao estudante experienciar estes conhecimentos em diferentes ambientes, inclusive os digitais, de forma crítica e responsável, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), ampliando as formas de acesso à diversidade cultural, por meio da valorização dos diversos saberes e realidades (DC-GO, 2019, p. 266).

Ainda sobre os objetivos da Educação Física escolar, alguns estudos de Martineli *et al.* (2016), Neira (2018) e Silva *et al.* (2020) têm apresentado críticas à concepção e ao desenvolvimento da Educação Física conforme a BNCC. Entre outros aspectos podemos observar que a Base propõe a integração de duas tendências divergentes no ensino de Educação Física, sendo uma cultural e outra de base construtivista, ou seja, uma perspectiva que admite que o movimento humano faz parte do contexto da cultura, promovendo o trabalho com as práticas corporais em suas diversificações, pluralidades, singularidades e contradição. Contudo, fomenta uma segunda possibilidade de base construtivista e que apresenta a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades específicas por etapas da escolarização.

As condições concretas para o desenvolvimento das aulas de Educação Físicas nas escolas públicas já foram orientadas por diferentes disposições legais. Entre outras medidas, a Resolução nº 1.647/1976, no seu artigo 4º, dizia sobre as condições para que a Educação Física desportiva e recreativa atingisse as suas finalidades nos currículos das escolas. Determinava que:

I – quanto à sequência e distribuição semanal, 03 (três) sessões no ensino de 1º e 2º Graus, evitando-se a concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos; II – quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, excluindo o período destinado a preparação dos alunos para as atividades; III – quanto à composição das turmas, máximo de 50 alunos, do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física; e IV – quanto ao espaço útil, 2 metros quadrados de área por aluno, no ensino de 1º Grau e 3 metros quadrados de área por aluno, no ensino de 2º Grau. Parágrafo único – No curso noturno, quanto à sequência e distribuição, duas (2) aulas semanais, com observância aos itens II e IV do artigo 4º, da presente Resolução.

Artigo 5º Quanto à sequência e distribuição semanal, a que se refere o item I do Artigo anterior, as aulas, levando-se em conta os fatores que dificultam a prática da Educação Física fora do ambiente escolar, deverão ser ministradas, preferencialmente, no horário normal das atividades escolares e no seu próprio recinto.

Artigo 6º Para a complementação das aulas, e principalmente para que se dê a necessária atenção à área de formação intelectual, no que diz respeito à Educação Física, as aulas práticas deverão ser acrescidas de palestras e pesquisas.

Artigo 7º Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos de curso

noturno que comprovarem, mediante Carteira Profissional ou Funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior até seis (06) horas (Lei 5.664, de 21/6/71); b) aos alunos maiores de 30 anos; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar obrigatório; d) aos alunos amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento; e) aos alunos que, mediante comprovação hábil, provassem residência em zona rural até 06 (seis) km distante do local da prática educativa. Parágrafo único – A esses estudantes, como compensação, poderão ser dados exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, de acordo com as possibilidades do estabelecimento.

Artigo 8º A realização de qualquer forma de competição desportiva e recreativa não deverá prejudicar as atividades de natureza essencialmente formativa.

Artigo 9º A participação de estudantes de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como as suas fases preparatórias, será considerada atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em Educação Física.

Artigo 10 Os alunos de qualquer nível de ensino serão submetidos a exames clínicos no início de cada ano letivo e sempre que for julgado necessário pelo médico assistente da instituição que prescreverá o regime de atividades convenientes, se verificado anormalidade orgânica.

Artigo 11 Face ao que estabelece o artigo 22 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a nova redação dada pela Lei 705, de 25 de julho de 1969, “será obrigatória a prática da Educação Física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (Barbosa; Silva, 1985, p. 162-175).

Hoje, diferentemente das legislações anteriores, sabemos que, desde 1996, quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), não há mais determinação de carga horária das disciplinas e fica a cargo das Secretarias de Estado da Educação definir a carga horária de cada uma delas. Esta maior autonomia das Secretarias poderia ser um fator vantajoso, mas na prática houve redução da carga horária das disciplinas e consequentemente a diminuição da frequência das aulas semanais e também dos conteúdos de trabalho, conforme artigo 25 da LDB 9.394/96: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”.

Um estudo de Carniel (2003) afirma que a falta de uma melhor definição das condições para o desenvolvimento das aulas de Educação

Física escolar nos currículos tem influenciado nos resultados. O estudo identificou que o tempo ativo nas aulas de Educação Física do ensino fundamental não favorece a aprendizagem e questionou se os jovens irão valorizar a prática de exercícios físicos no futuro, com tão pouco tempo de aulas de Educação Física no currículo escolar, dando ênfase muito mais ao cognitivo do que à totalidade do ser humano.

CONSIDERAÇÕES

Este recorte histórico que apresentamos até aqui sobre a Educação Física escolar e seu amparo por meio dos instrumentos legais dos governos nos evidencia alguns aspectos relevantes a destacar: a) tem sido atribuído à Educação Física escolar desde a reforma Couto Ferraz de 1854 um locus dentro do processo de organização e desenvolvimento do currículo escolar; b) a oferta da Educação Física escolar pública tem sido destinada a contemplar aspectos da formação humana integral; c) na trajetória de seu desenvolvimento, a Educação Física escolar teve um ganho de notoriedade que foi evidenciado pela inserção dos esportes em seu contexto de prática; d) a Educação Física escolar, destarte os seus ajustes normativos temporais, escreveu uma história de assunção dos governos com a sua oferta nos currículos escolares.

Mello (2009) estudou em sua tese a necessidade histórica da Educação Física na escola. Em uma de suas análises, a autora escreveu que “é fundamental compreender que a Educação Física não é um fenômeno social isolado, mas faz parte da totalidade social através da qual a história dos homens se realiza” (2009, p. 12). Com isso, entendemos que a Educação Física escolar ao longo da sua história passou por momentos que condiziam com o pensamento da época por conta da permissibilidade que nós conferimos aos agentes públicos. Ela faz parte de uma construção humana que se caracteriza pelo trabalho, pela capacidade transformadora da sociedade e hoje ela não condiz mais com a prática que vimos na época dos governos militares e assume compromisso com o novo tipo de sociedade.

Assim, o cenário atual da educação e da Educação Física requer de seus sujeitos envolvidos uma leitura atenta no sentido da compreensão das mudanças conjunturais e de suas reais fundamentações, sob pena de poder haver perdas para os estudantes das escolas públicas

decorrentes da falta de maior participação da sociedade, como prevê o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, pois como percebemos nos atuais documentos norteadores da Educação Básica, em específico a BNCC, ela traz dois conceitos distintos de Educação Física escolar: uma cultural, que assume o movimento humano no contexto da cultura com a riqueza e abrangência das dimensões das práticas corporais, e outra de base construtivista, que admite a necessidade do aprofundamento nas questões culturais e ao mesmo tempo objetiva o trabalho com as competências e habilidades específicas, típicas de uma abordagem desenvolvimentista e positivista.

Numa breve reflexão hodierna, percebemos que tem havido mudanças impactantes nos moldes de desenvolvimento da Educação Física escolar. Entre outras coisas, outrora as aulas eram no contraturno dos alunos; havia maior carga horária de atividades; um número maior de professores dentro das escolas; os professores de Educação Física não participavam das reuniões dos colegiados; havia mais fortemente o “esporte *na* escola” em detrimento do “esporte *da* escola” (Santin, 2007). Hoje, sabemos que a escola tem problemas de espaço, estrutura, instalações, equipamentos e materiais para satisfazer as possibilidades de atuação desta área do conhecimento nas escolas. A tudo isso se somam os problemas metodológicos, conceituais e da prática pedagógica que ao nosso ver precisam ser mais estudados a partir dos resultados práticos da atual BNCC.

Outra questão importante a ser mencionada neste trabalho é a presença do professor de Educação Física em todas as fases da educação básica. Percebemos que a LDB 9.394/96 abre brecha para outros profissionais assumirem o espaço que precisa ser do professor de Educação Física. A Lei diz que a Educação Física (disciplina) é obrigatória em todas as fases da educação básica e não a presença do professor de Educação Física ministrando a disciplina em que ele foi formado para lecionar. Desse modo, profissionais de Educação Física estão perdendo espaço de trabalho, visto que na educação infantil e na primeira fase do ensino fundamental é obrigatória apenas a Educação Física disciplina e não o professor de Educação Física, e no ensino fundamental e no ensino médio a presença do professor é obrigatória, porém a carga horária da disciplina não é garantida. Além disso, preocupação primordial é com os estudantes, que perdem bastante quando não se tem

um professor especialista de uma determinada área para ministrar os conteúdos específicos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Zilda Levergger; SILVA, Djalma. **Legislação de ensino em Goiás**. 2. ed. Goiânia-GO, 1985.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017/2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação – CNE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei nº 705 de 25 de julho de 1969**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705. Acesso em: 3 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

CARNIEL, Manoela Zanella. **O tempo de aprendizagem ativa nas aulas de Educação Física escolar em cinco escolas particulares da cidade de Porto Alegre**. 2003. 39 f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) – Faculdade de Educação Física, Unilasalle, Centro Universitário, Canoas, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DC-GO. **Documento Curricular para Goiás**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goiias.pdf. Acesso em: 5 ago. 2023.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Brasília: **Senado Federal**, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. ISBN: 978-85-7018-787-1.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de Almeida. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76/32564>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: a emancipação humana como finalidade**. 2009. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, edição 3, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPSPQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 ago. 2023.

PCD. **Portal da Câmara dos Deputados**. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 – Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SANTIN, Silvino. Esporte Educacional: esporte da escola e esporte na escola. **XXVI Simpósio Nacional de Educação Física**: Pelotas-RS, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Modalidades e metodologias de pesquisa. *In*: Metodologia do trabalho científico. Rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SF. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3467, de 2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2319817>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SILVA, Amanda Moreira da; ALVES, Marcelo Paraíso; SOUZA, Nadia Maria Pereira de. Educação Física na BNCC: uma análise da proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 137-150, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9881>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SOUZA, Maria Thereza C. C. de. Temas transversais em Educação: bases para uma Educação integral. **Educação & Sociedade**, n. 62, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gm5gDCpgqXKryDJf9rDKytf/#> Acesso em: 5 ago. 2023.

O DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Contribuições da escola, dos professores e da neuropsicologia

KARINE BARBOSA DA SILVA
ZILDA MISSENO PIRES SANTOS
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está cada vez mais presente nas salas de aula. Os professores, geralmente, são os primeiros a perceber que a criança não está apresentando um desenvolvimento semelhante às outras crianças da mesma idade e são também os primeiros a alertarem as famílias para a necessidade de uma investigação diagnóstica. Mattos *et al.* (2006) definem TDAH por um quadro de desatenção e hiperatividade-impulsividade excessiva, ou seja, além do esperado em qualquer esfera social. Inicia-se na infância e na adolescência e possui elavada influência genética.

De acordo com Döpfner, Frölich e Wetterlich (2007), as crianças com sintomas de TDAH distinguem-se das outras crianças por apresentar um comportamento agitado, pela dificuldade na concentração e por se distrair facilmente. Os autores enfatizam que as crianças com TDAH apresentam comportamentos acentuados em três esferas como: dificuldade de atenção e concentração, comportamento impulsivo e agitação marcante. É exatamente por apresentar esses comportamentos acentuados que é possível ao professor analisar e identificar com mais facilidade os sintomas, já que a dinâmica na sala de aula exige que a criança permaneça por muito tempo concentrada.

Para realizar o diagnóstico de TDAH, é necessário que os sintomas apareçam em situações diferentes, como por exemplo: escola, família e ambientes de lazer. Geralmente, as famílias buscam ajuda do médico pediatra que encaminha a criança para o psiquiatra e para o psicólogo especializado na área. Dessa forma, a criança é encaminhada para o neuropsicólogo para realizar uma avaliação neuropsicológica.

A avaliação neuropsicológica é uma atividade que investiga as funções cognitivas e comportamentais, relacionando-as com o funcionamento normal ou deficitário do sistema nervoso central. Após a confirmação do diagnóstico, é necessário que o neuropsicólogo elabore o tratamento adequado para atender as demandas da criança. Para que isso aconteça, é preciso traçar os objetivos e estratégias, bem como observar as funções cognitivas e comportamentais do paciente (Alves, 2018).

Alguns pacientes necessitam complementar a reabilitação com o uso de medicamentos. Döpfner, Frölich e Wetternich (2007) acreditam que uma terapia medicamentosa para a criança com TDAH pode ser importante por estimular a atividade cerebral, por se tratar de substância que atua no cérebro sem inibi-lo. Os autores salientam que o uso do medicamento deve ser empregado quando o TDAH compromete muito o desenvolvimento da criança ou quando os sintomas não diminuem satisfatoriamente com outras formas de terapias.

Esta pesquisa trata-se de uma revisão de literatura e tem como objetivo principal refletir acerca das contribuições da escola, dos professores e da neuropsicologia para o diagnóstico e desenvolvimento do educando com TDAH. Ademais, neste sentido, está estruturado em quatro sessões, sendo elas: contribuições da escola e dos professores, contribuições da neuropsicologia, reabilitação neuropsicológica e considerações finais.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA E DOS PROFESSORES

A escola desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento do educando com TDAH, pois propicia um ambiente escolar acolhedor e bem estruturado com uma equipe multiprofissional, recursos humanos e pedagógicos necessários para identificar as potencialidades do educando, possibilitando-lhe desenvolver suas competências acadêmicas e sociais. Para tanto, o ambiente escolar deve

viabilizar a capacitação do seu corpo docente, e permitir que este tenha condições de criar e adaptar estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas do aluno diagnosticado. Ao proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor, a escola contribui para o fortalecimento da autoestima dos educandos com TDAH, permitindo que eles se sintam valorizados e capazes de alcançar sucesso acadêmico e pessoal.

O ambiente educacional tem sido caracterizado pelas diversidades. Cada educando apresenta as suas especificidades. Dentre estas, encontra-se um grupo que requer uma atenção especial: os educandos diagnosticados com TDAH. Para Reed (2019), o TDAH é o distúrbio comportamental mais encontrado em criança e combina, em variadas proporções, déficit de atenção, impulsividade, que influenciam o convívio familiar e social, o rendimento escolar e o desenvolvimento emocional e a autoestima.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (2014) complementa a definição de Reed (2019) com algumas informações importantes. Segundo o manual, o TDAH é entendido como um transtorno do desenvolvimento. As principais características deste transtorno são:

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento.

Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento.

Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtorno em geral considerados “de externalização”, tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (DSM V 2014, p. 76).

O ensino e a aprendizagem de educandos com TDAH são carregados de desafios, devido a um quadro neurológico caracterizado pela dificuldade de concentração e hiperatividade. Portanto, requer

uma abordagem educacional multiprofissional adaptativa e sensível para evitar os prejuízos causados pelo transtorno.

É necessário aos educadores, em especial aos professores regentes em salas, paciência e dedicação para enfrentar os desafios de um sistema educacional não colaborativo, com salas de aula que, em sua maioria, encontram-se lotadas e em precarizadas condições de trabalho. É necessária também a busca de estratégias e práticas que possibilitem um ambiente inclusivo e que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social de educandos com TDAH.

Destacaremos a seguir alguns desafios a serem enfrentados pelos professores, bem como as suas contribuições para o desenvolvimento de educandos com TDAH.

Desinformação

Segundo Barkley (2020), “muitos professores estão desinformados a respeito do TDAH ou desatualizados em seu conhecimento do distúrbio e sobre como lidar com ele” (p. 40). Tal desinformação é um dos maiores desafios a serem enfrentados por uma parcela de professores.

No entanto, é importante ressaltar que essa não é uma responsabilidade unicamente do professor. De acordo com Carvalho (2000), é necessário que a escola possa dar suporte para que seus professores aperfeiçoem seus conhecimentos e habilidades, trabalhando de forma eficaz com tais educandos. Isso possibilita a estes profissionais a criação de estratégias que possa contribuir para o bom desenvolvimento de educandos com TDAH, levando em conta sua individualidade.

Dificuldade de concentração

Entre as características do TDAH encontra-se a dificuldade de concentração, sendo o tempo de atenção extremamente reduzido. Segundo os autores Rohde e Benczik (1999), a falta de concentração evidencia-se nos seguintes aspectos:

- a) Não prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido; b) ter dificuldade para concentrar-se em tarefas e/ou jogos; c) não prestar atenção ao que lhe é dito (“estar no mundo da lua”); d) ter dificuldade em seguir

regras e instruções e/ou não terminar o que começou; e) ser desorganizado com as tarefas e matérias; f) evitar atividades que exijam um esforço mental continuado; g) perder as coisas importantes; h) distrair-se facilmente com coisas que não têm nada a ver com o que está fazendo; i) esquecer compromissos e tarefas (Rohde; Benckik, 1999, p. 39-40).

Essa dificuldade de concentração é outro desafio encontrado pelo professor, pois traz ao educando prejuízos na aquisição dos conteúdos, tornando essencial a implementação de estratégias que promovam a concentração, como por exemplo a divisão de tarefas em partes menores e a utilização de métodos visuais.

Organização

A dificuldade de organização é comum em uma pessoa com TDAH, sendo no contexto escolar um desafio aos professores que enfrentam constantemente problemas relacionados ao esquecimento de materiais e a realização das atividades, bem como maior dificuldade de compreender e de seguir instruções sequenciais. A fim de minimizar esses desafios, faz-se necessário que o professor estabeleça rotinas claras e forneça ajuda na organização do material escolar.

Comportamento de impulsividade e hiperatividade

A impulsividade e a hiperatividade são outros desafios enfrentados pelos professores no ambiente de sala de aula. Tais comportamentos são, muitas vezes, confundidos com indisciplina e não são compreendidos pelos demais colegas de sala.

Segundo Rizo e Rangé (2003),

A criança portadora de TDAH apresenta características muito diferentes de colegas e, na maioria das vezes, perturba o funcionamento da classe (principalmente os portadores do subtipo hiperativo). As crianças desatentas são identificadas pelo professor, pois parecem estar em qualquer outro lugar, menos na sala de aula e, por mais que o professor chame a atenção delas, elas nunca conseguem que essa seja mantida por muito tempo (por mais que a criança pareça se esforçar para isso) (Rizo; Rangé, 2003, p. 8).

Essa característica da desatenção exige dos professores estratégias disciplinares diversificadas tais como: reforço positivo,

participação e cooperação ativa dos educandos nas atividades desenvolvidas, e também o estabelecimento de regras e pausas, entre outras.

Gestão do tempo e flexibilização do planejamento

Esse é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de maneira geral. Devido à desvalorização evidenciada nos baixos salários, esses profissionais, em sua maioria, enfrentam dupla ou até mesmo tripla carga horária, que os impede de dedicar o tempo necessário ao seu planejamento, pois o atendimento a educandos com TDAH requer muita dedicação. Entendemos que o trabalho a ser desenvolvido com o educando com TDAH requer mais do que o papel e a contribuição do professor. Faz-se necessário um trabalho multidisciplinar, em especial as contribuições da neuropsicologia que aqui pontuamos.

Entre as estratégias utilizadas pelos professores estão a valorização de competências e a estimulação da autonomia na tomada de decisões (Barkley, 2008; Vasconcelos *et al.*, 2005). Reforçamos que a maior contribuição da escola e principalmente dos professores é a percepção sobre o desenvolvimento do educando, o que proporciona a identificação rápida das principais características do TDAH e leva a um diagnóstico precoce que é capaz de minimizar os prejuízos na escolarização e no convívio social.

Contribuições da neuropsicologia

A neuropsicologia junto com a escola e professores pode proporcionar um diagnóstico precoce para minimizar os prejuízos causados pelo TDAH. Através da avaliação neuropsicológica, o educando pode ter uma vida funcional em todos os âmbitos da sociedade.

A avaliação neuropsicológica não pode ser vista como um processo simples de aplicação de instrumentos; pelo contrário, ela precisa ser entendida como um processo amplo que envolve análise clínica e com investigação do desempenho e funcionalidade das funções executivas e sua relação com a queixa, tendo como objetivo estudar a relação entre atividade cerebral, comportamento e cognição. De acordo com Costa *et al.* (2014), a avaliação do indivíduo com suspeita de TDAH inclui avaliação médica, educacional e psicossocial abrangentes. Mesmo

a avaliação neuropsicológica não sendo obrigatória para o diagnóstico de TDAH, ela mostra-se extremamente apropriada para planejar intervenções ambientais e comportamentais e acompanhar o progresso do tratamento, além de auxiliar no diagnóstico diferencial do TDAH com outros transtornos mentais.

Mattos (2015) enumera cinco hipóteses para a avaliação neuropsicológica ser tão requisitada em caso de suspeita de TDAH.

- a) Para a identificação do déficit cognitivo – Apesar do déficit cognitivo não construir um critério de exclusão para o diagnóstico de TDAH, a identificação dos déficits contribui para o processo de reabilitação.
- b) Identificação de transtornos de aprendizagem – Os transtornos de aprendizagem podem ser confundidos com o TDAH com muita facilidade.
- c) Perfil neuropsicológico específico – Permite identificar os comprometimentos das funções executivas que se associam aos déficits funcionais.
- d) Avaliação informal do comportamento e da cognição – Permite a observação informal, sem uso de testes, do desempenho e do comportamento do indivíduo.
- e) Auxílio no diagnóstico diferencial – Através da avaliação neuropsicológica é possível gerar hipóteses sobre o quadro clínico.

Durante a avaliação neuropsicológica é importante avaliar os processos cognitivos que geralmente são os mais afetados em casos de TDAH. Os mais frequentes são atenção sustentada e/ou seletiva e as funções executivas para explicar os sintomas de impulsividade, déficit de atenção, memória operacional etc.

A avaliação neuropsicológica cumpre o papel de levantamento detalhado das dificuldades e habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais do indivíduo. A avaliação ainda prevê toda gama de conhecimento sobre o caso, permitindo outros direcionamentos/

encaminhamentos e orientações para quem lida com a criança, como: pais e professores (Dias; Seabra, 2019).

Reabilitação neuropsicológica

A reabilitação também contribui para o desenvolvimento do educando com diagnóstico de TDAH, por ser um conjunto de procedimentos e de técnicas que visam melhorar ou aprimorar os processos cognitivos, comportamentais e emocionais com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do educando (Cardoso; Fonseca, 2019).

Após a realização da avaliação neuropsicológica o paciente é encaminhado para reabilitação neuropsicológica com intuito de desenvolver as habilidades cognitivas, emocionais e comportamentais que apresentem prejuízos e entender como os prejuízos estão repercutindo na vida dele, lembrando que cada plano de reabilitação é individualizado e planejado para atender a demanda do paciente (Cardoso; Fonseca, 2019).

A reabilitação neuropsicológica consiste na abordagem de tratamento que tem como objetivo melhorar os processos cognitivos prejudicados e/ou adaptar o paciente aos déficits adquiridos, visando o mais alto nível de adaptação possível e uma melhor qualidade de vida (Cardoso; Fonseca, 2019). O primeiro passo para iniciar um processo de reabilitação é a definição de metas. A partir das metas, o profissional estabelece as estratégias e técnicas que serão utilizadas para alcançá-las, montando seu plano de tratamento. Entre as estratégias e técnicas, apresentamos as citadas por Cardoso e Fonseca (2019):

Psicoeducação – Técnica que visa educar o paciente, a família e a escola sobre as habilidades e dificuldades, curso do transtorno e formas de tratamento.

Restauração ou habilitação da função cognitiva por meio de treino – uso de diversas técnicas e materiais para “treinar” as funções cognitivas, gerando novos aprendizados por meio de exercícios específicos para cada função cognitiva que precisa ser reabilitada.

Estratégias compensatórias – São estratégias alternativas que ajudam as crianças a compensarem suas dificuldades cognitivas e tem como objetivo diminuir os prejuízos cognitivos.

Adaptação do ambiente – Trata-se de modificação do ambiente físico para a diminuição de distratores no local, organizar o espaço e adaptá-lo para diminuir os déficits funcionais do paciente.

Técnicas comportamentais – São utilizadas para reabilitar problemas comportamentais e emocionais; exemplo de técnicas utilizadas: modelagem, extinção, reforço, *role-playing*.

A reabilitação em atenção com crianças com TDAH pode ser realizada através de atividades neuropsicológicas. Zimmermann e Araújo (2019) relatam que a atividade neuropsicológica é definida como aquela construída com fundamentos teóricos da neuropsicologia cognitiva. As tarefas que estimulam a atenção utilizam paradigmas de cancelamento de estímulos visuais com diferentes níveis de complexidade de distratores ou números de alvos.

Outro recurso utilizado com crianças que apresentam déficits atencionais são os treinamentos computadorizados. Zimmermann e Araújo (2019) dizem que os treinamentos computadorizados são um processo utilizado para a melhora do funcionamento cognitivo por meio de instruções práticas e intencionais. Apresentam a vantagem de ser um tratamento individualizado e com base no perfil neuropsicológico de cada paciente. Um *software* utilizado no Brasil é o *Cogmed*, um treinamento *online* que tem como objetivo a memória operacional, mas estudos apontam que o *Cogmed* estimula a atenção sustentada.

E, por último, temos a estratégia de metacognição, que também é utilizada como ferramenta para atenção em crianças com TDAH. A metacognição promove a previsão, a verificação, o monitoramento, a coordenação e o controle das operações cognitivas. Em relação à atenção, a metacognição é descrita como o conhecimento que as pessoas têm sobre suas habilidades atencionais. O treino de autoinstrução também é utilizado em crianças com TDAH por ser eficaz nas crianças com dificuldades atencionais, por promover controle dos comportamentos a partir de comandos e ensinar os alunos a direcionar seus pensamentos e ações (Zimmermann; Araújo, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os resultados e discussão apresentados, destaca-se que o objetivo principal deste texto foi refletir acerca das contribuições da escola, dos professores e da neuropsicologia para o diagnóstico e desenvolvimento do educando com TDAH. Durante as reflexões, foi possível perceber a importância da escola e principalmente dos professores na identificação das dificuldades apresentadas pelos educandos. Os professores, na maioria das vezes, são os primeiros a reconhecer que a dificuldade de concentração do educando está prejudicando o seu desenvolvimento e que será necessário um encaminhamento para um profissional a fim de favorecer um diagnóstico precoce.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento comum em crianças e quanto mais rápido for diagnosticado menos prejuízos cognitivos, comportamentais e emocionais o educando terá que enfrentar no seu dia a dia. Diante dos estudos realizados, é possível perceber que existe a necessidade de investimento e incentivo para que outros pesquisadores demonstrem interesse em desenvolver estudos que ajudem na reabilitação em TDAH, principalmente devido aos déficits cognitivos com que os pacientes com TDAH precisam lidar constantemente.

É possível concluir que a neuropsicologia contribui com estudos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) com o objetivo de identificar as funções que apresentam prejuízos e proporcionar meios de devolver funções que promovem uma melhor qualidade de vida para os pacientes. Conclui-se também que a escola e os professores contribuem para a identificação das características típicas do TDAH, bem como com a busca de diagnóstico e tratamento precoce. Além disso, contribuem para a reabilitação do educando de forma conjunta com o neuropsicólogo através da elaboração de atividades que auxiliam no seu desenvolvimento.

As reflexões aqui destacadas apontam a necessidade de novos estudos que possibilitem melhor aprendizado e melhor qualidade de vida para os educandos com TDAH.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilda Maria Albaricci Nex; NEME, Carmen Maria Bueno; CARDIA, Mirella Faraco. Avaliação neuropsicológica de crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) revisão da literatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 9, n. 4, p. 760-769, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7334>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.
- BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual de diagnóstico e tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edller. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CASTELLA, Erasmo Barbante; LEITE, Wellington Borges; FIGUEIREDO, Tiago; MATTOS, Paulo. Avaliação neuropsicológica no contexto da neurologia e da psiquiatria infantil. In: MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FLUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander (org.). **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- COSTA, Danielle de Souza; MEDEIROS, Debora Gomes de Melo S.; SOARES, Antônio Alvim; GÉO, Lucas Araújo Lima; MIRANDA, Debora Marques de. Neuropsicologia do TDAH e outros transtornos externalizantes. In: FUENTES, D.; MALLOY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P.; COSENZA, R. M. **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo. Avaliação neuropsicológica e o seu papel no direcionamento da intervenção. In: CARDOSO, Carolina de Oliveira; DIAS, Natália Martins (org.). **Intervenção neuropsicológica infantil: da estimulação precoce à reabilitação**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2019.
- DÖPFNER, Manfred; FRÖLICH, Jan; METTERNICH, Tanja Wetternich. Como lidar com o TDAH: informações sobre o transtorno do Déficit de Atenção. In: **Hiperatividade para pacientes, pais e professores**. São Paulo, 2016.
- MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FLUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander. **Avaliação neuropsicológica**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- MATTOS, Paulo. Neuropsicologia do transtorno de déficit de atenção. In: **Neuropsicologia hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MELLO, Cláudia Berlim. Reabilitação cognitiva na infância: questões norteadoras e modelos de intervenção. *In*: SANTOS, Flavia Heloisa dos; ANDRADE, Vivian Maria; BUENO, Orlando F. A. **Neuropsicologia hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

MIRANDA, Mônica Carolina; BORGES, Manuela; ROCCA, Cristiana Castanho de Almeida. Avaliação neuropsicológica infantil. *In*: MALLOY-DINIZ, Leandro F.; FLUENTES, Daniel; MATTOS, Paulo; ABREU, Neander (org.). **Avaliação neuropsicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

ROHDE, Luís Augusto P.; BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**: O que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VASCONCELOS, Alexandra Alves de; SILVA, Ana Carolina Guimarães da; MARTINS, Joseane de Souza; SOARES, Lupércia Jeane. **A presença do diálogo na relação professor-aluno**. *In*: Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife: Anais, 2005. p. 2-12.

ZIMMERMANN, Nicolle; ARAUJO, Narahyana Bom de. Intervenções neuropsicológicas para a tenção em crianças e adolescentes. *In*: CARDOSO, Carolina de Oliveira; DIAS, Natália Martins (org.). **Intervenção neuropsicológica infantil**: da estimulação precoce à reabilitação. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2019.

TEXTO, ENSINO E LEITURA

A construção do sentido na perspectiva dialógica

LIDIANE DA SILVA LOPES
PATRICIA ALVES DA COSTA RAMOS
WESLEY LUIS CARVALHAES

O presente estudo resulta de investigações e discussões realizadas por meio do projeto de pesquisa “Linguagem, dialogismo e educação: reflexões sobre o ensino de língua portuguesa”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE-UEG/Inhumas) e ligado à linha de pesquisa “Cultura, Escola e Formação”. O projeto objetiva mapear, discutir e sistematizar conceitos derivados dos estudos do Círculo de Bakhtin, considerando que essas noções põem em relevo inter-relações entre os estudos da linguagem e a educação, possibilitando a proposição de uma abordagem pedagógica centrada em uma perspectiva dialógica.

Neste artigo, discutimos algumas concepções de leitura que são importantes para se pensar o trabalho pedagógico com o texto na sala de aula de língua portuguesa, associando essas concepções aos postulados bakhtinianos sobre o dialogismo. A noção de discurso como efeito de sentido (Pêcheux, 1990, 1997), que assumimos neste trabalho, traz em si a noção de sentido compreendida como um processo e não como algo pronto a ser identificado pelos indivíduos. Na interlocução, na interação, no diálogo, os sujeitos, manifestando-se pela língua, dada a

posição que ocupam, operam na produção, construção e reconstrução dos sentidos.

Para se falar em discurso e, conseqüentemente, em sentidos, é preciso considerar que discurso e sentido existem no âmbito social. Desse modo, entendendo o texto e o enunciado como materialização de um discurso, a leitura deve ser pensada como um processo de construção do sentido que só pode ser desenvolvido no curso das interações sociais dialogicamente configuradas.

Para o desenvolvimento deste estudo, elegemos a abordagem qualitativa e a metodologia da pesquisa bibliográfica, buscando em fontes primárias e secundárias os fundamentos conceituais que baseiam a investigação. A importância da abordagem qualitativa, consoante Goldenberg (2004, p. 50), “está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a ‘descrição densa’ dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica”. A perspectiva qualitativa, ao contrário de enfatizar a quantificação dos dados recolhidos, dá relevo e importância às informações que podem ser construídas com base em um olhar cuidadoso e crítico sobre determinado objeto. Desse modo, a quantidade é substituída pela intensidade, pelo olhar aprofundado que se dá ao objeto, de modo a revelá-lo como paradigma da realidade cultural que o constitui e da qual é, ao mesmo tempo, reflexo e refração. Ou seja, um dado objeto de pesquisa é produto da realidade em que foi constituído e, simultaneamente, (re) constitui essa mesma realidade.

No âmbito da abordagem qualitativa, há diversos métodos que permitem ao pesquisador a aproximação da realidade social com base no tratamento de seu objeto de investigação. Entre essas metodologias está a pesquisa bibliográfica, a qual tem como base textos de caráter científico, compreendidos como fontes primárias de construtos teóricos ou como fontes secundárias, âmbito de divulgação desses mesmos construtos. A pesquisa bibliográfica, ao proporcionar ao estudioso o contato com obras acerca do tema investigado, oferece condições para a elaboração de investigações de naturezas diversas, entre as quais a revisão de literatura ou a sistematização conceitual, como propomos neste estudo.

ALGUMAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS SOBRE TEXTO E LEITURA

Uma determinada concepção de leitura funda-se em um modo específico de se compreender um texto. Tomando o texto como um processo social e histórico como propõem Bakhtin e Volochínov (2006) e Bakhtin (2011), entendemos a leitura como uma atividade que se dá na interação entre indivíduos participantes de uma dada situação comunicativa, na qual se constitui o signo ideológico. Barthes e Compagnon (1987), no verbete “leitura”, assinalam que esse termo remete a um conjunto de práticas exercidas pela sociedade, especialmente por meio da instituição escolar, que dizem respeito a formar o leitor, dando-lhe condições de ler o texto com base na leitura que faz do mundo e da realidade. A leitura, portanto, está relacionada à instituição de práticas sociais que tomam determinada materialidade textual como unidade semiótica em um contexto de interação com a realidade social.

Segundo Paulino *et al.* (2001), no Brasil, tem sido a escola um lugar privilegiado de práticas de leitura, cujas habilidades são consideradas no processo ensino/aprendizagem, o qual “faz parte não só do cotidiano das escolas, como também da vida do cidadão em sociedades letradas e envolve sempre a escolha de uma trajetória” (Paulino *et al.*, 2001, p. 14). Desse modo, a palavra “leitura” não remete apenas a um conceito, mas também a práticas escolares que determinam as formas de desenvolvimento da leitura na vida social. Nesse sentido, a leitura, além das operações linguísticas, envolve as relações sociais que se estabelecem pela atividade leitora ou pela ausência dessa atividade.

Recorrendo à etimologia da palavra “ler”, oriunda do latim *legere*, Paulino *et al.* (2001) explicam que esse termo latino refere-se a três estágios distintos, os quais podem ser associados, hodiernamente, a três momentos da leitura. O primeiro estágio é o ato de contar as letras e enumerá-las, que corresponde ao que se faz no processo de decodificação linguística. O segundo estágio associa a leitura ao ato de colher, correspondendo à tradicional noção de interpretação como identificação de sentidos estabelecidos pelo autor do texto. O terceiro estágio relaciona a leitura ao ato de roubar, associando-a à subversão, segundo a qual o leitor, à revelia do autor, constrói sua própria visão do texto.

Na continuação de sua obra sobre leitura, Paulino *et al.* (2001, p. 22) apresentam uma noção interativa de leitura, ao afirmarem que, “ao ler, um indivíduo ativa seu lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade”. A leitura, nessa perspectiva, é uma atividade coletiva que se estabelece pela relação do leitor com outros leitores, aí incluído o professor, para a atribuição de sentidos em determinada situação como, por exemplo, uma aula.

Orlandi (2006), em sua obra sobre as contribuições da Análise do Discurso Francesa (AD) para o desenvolvimento das atividades de leitura, postula ser esta uma atividade de caráter linguístico, pedagógico e social. Para a autora, a integração entre esses aspectos fica evidente quando se observa a relação entre a leitura e a difusão do conhecimento em nossa sociedade. Entretanto, segundo Orlandi (2006), no âmbito escolar, há um tratamento imediatista da leitura que a autora denomina reducionismo. Esse reducionismo está associado a três atitudes que tomam o ato de ler de uma forma simplista.

A primeira atitude diz respeito ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas imediatistas, desvinculadas da dimensão social e histórica da leitura, que se centram no tratamento técnico do ato de ler, criando um aparato puramente instrumental para o processamento do texto. Essa situação pode resvalar na criação de mecanismos de controle da atividade leitora, especialmente no ambiente escolar. A esse respeito, Martins e Moura (2012, p. 89) afirmam que a escola, em vez de considerar a leitura como uma atividade mecânica e individual, deve assumi-la “como uma atividade em que alunos e professores sejam sujeitos ativos e colaborativos”, já que o processo partilhado de produção de sentidos possibilita ao leitor a inserção na complexidade que envolve o texto e seu contexto de produção e de recepção.

A segunda atitude apontada por Orlandi (2006) relaciona-se ao modo como a classe média vê a escola e a leitura. Segundo a autora, há um discurso que privilegia o conhecimento considerado legítimo e que desconsidera outras formas de saber. A escola, influenciada pelas pressões da classe média, estabelece uma forma homogênea de leitura, como se só um sentido fosse possível. Para Orlandi (2006, p. 37), a escola, para não se submeter ao reducionismo, deve propor “uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar a sua própria história de

leituras”. Em outras palavras, o ensino de leitura na escola deve prover o acesso do aluno a diversos textos, possibilitando o desenvolvimento de variadas habilidades de leitura, a fim de que o aluno desenvolva sua autonomia crítico-reflexiva sobre o texto.

A terceira atitude é o reducionismo linguístico, segundo o qual, na perspectiva da linguística imanente, a leitura é tomada como decodificação. Nessa acepção, o texto é visto como portador de um sentido que deve ser apreendido pelo aluno. Em oposição ao reducionismo linguístico, Orlandi (2006) apresenta a concepção de leitura da AD. Nesse campo de estudos, a leitura não é vista como decodificação e apreensão de sentido. Segundo Orlandi (2006, p. 37-38), a AD “não encara o texto apenas como produto, mas procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto”.

Na perspectiva dos estudos do discurso de linha francesa, segundo Orlandi (2006), a noção de leitura corresponde a um processo discursivo no qual o leitor atribui sentidos ao texto. Considera-se, nesse caso, o processo de produção do texto e de sua significação. Esse processo constitui-se em diversos planos de atividade, por meio de uma construção coletiva que engloba o contexto e suas condições de produção, bem como habilidades cognitivas, inferenciais e enciclopédicas.

Em perspectiva próxima à assumida por Orlandi (2006), Marcuschi (2008, p. 242) afirma que o texto “não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente”. Desse modo, a leitura não é a simples apreensão de informações que são “depositadas” no texto. O texto é um evento, um ato enunciativo que se encontra em permanente elaboração nas condições de recepção em que se apresenta ao leitor. O texto define-se como uma proposta de sentido aberta a possibilidades de leitura e de compreensão que se associam à situação social e cultural em que se situam os leitores.

Nesse sentido, retomando Beaugrande (1997), Marcuschi (2008) afirma que a leitura é uma atividade social de produção de sentido. A AD, assim como os estudos da linguística de texto, também toma a leitura como uma atividade social, mas acrescenta que se trata de uma prática

discursiva. Ou seja, os efeitos de sentido são produzidos com base nas posições sociais que os indivíduos ocupam como sujeitos social e historicamente constituídos. Os leitores, na relação com os textos, em situações concretas de uso da língua, operam sentidos possíveis. O sentido, entendido como efeitos possíveis, não está no texto, não está no leitor, não está no autor. O sentido apresenta-se como um efeito das relações entre texto, leitor e autor, em situações comunicativas determinadas.

Outro importante trabalho sobre leitura é o estudo de Kleiman (1998). Nessa obra, a autora apresenta três concepções de leitura e discute-as, mostrando as consequências práticas da adoção dessas noções em sala de aula. A primeira concepção é a de leitura como decodificação. Essa visão toma o ato de ler como uma atividade automática de identificação do código linguístico em associação a determinados comandos de caráter instrumental. Ao aluno, nessa perspectiva de leitura, cabe a localização de determinados elementos linguísticos do texto, operacionalizados pelos comandos de questões que não ultrapassam a superfície textual. Para Kleiman (1998), esse procedimento de leitura não colabora para a ampliação da visão de mundo do leitor, desconsiderando o caráter dinâmico da atividade leitora.

A segunda concepção é a de leitura como avaliação. Essa noção caracteriza-se pela preocupação de um agente que controla a leitura (normalmente, um professor) em avaliar a capacidade de leitura de alguém (normalmente, um aluno), observando aspectos formais do texto como pronúncia e pontuação, quando se dá a atividade de leitura oral, ou outros aspectos que podem ser aferidos por meio de relatórios, resumos e outras atividades avaliativas de leitura. Conforme Kleiman (1998), esse procedimento de leitura relaciona a leitura às atividades de avaliação, desmotivando a leitura que se estabelece pelo simples prazer de ler.

A terceira concepção é a noção autoritária de leitura. Para Kleiman (1998), nessa perspectiva, estabelece-se uma única forma de abordagem e interpretação do texto. Constitui-se o que a autora denomina “paródia de leitura”, caracterizada pela legitimação de uma leitura, de um percurso interpretativo específico. Nesse caso, a experiência do leitor (de um aluno, por exemplo) é dispensável, pois os próprios elementos do texto configuram um sentido a ser apreendido, uma intenção a ser transmitida.

Em seu trabalho, Kleiman (1998) ressalta que a leitura deve ser compreendida como uma atividade social, estabelecida em um contexto de interação específico. A leitura, em razão dos vários e simultâneos processos cognitivos envolvidos na produção de sentidos de um texto, é uma atividade complexa e “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (Terzi, 2002, p. 15). Ao contrário de ser linear, o ato de ler desenvolve-se em uma descontinuidade própria do caráter ativo e dinâmico das relações interativas das quais a leitura emerge como uma prática social. Conforme Kleiman (1998), a leitura surge na interação que se estabelece entre leitor e texto em determinado momento histórico, social e cultural que possibilita a produção e circulação dos sentidos.

Coracini (2002), em estudo aproximado ao de Kleiman (1998), apresenta três noções sobre leitura: leitura como decodificação, leitura como interação e leitura como processo discursivo. A leitura como decodificação é aquela que se pauta por uma consideração estruturalista do texto. Nesse caso, os sentidos e significados estão presentes na organização formal do texto, cabendo ao leitor a tarefa de identificar, por meio dos elementos linguísticos conhecidos, o significado dos elementos linguísticos desconhecidos.

A leitura como interação entende o leitor “como portador de esquemas (mentais), socialmente adquiridos, que acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, construindo, assim, o sentido” (Coracini, 2002, p. 14). Nessa perspectiva, uma boa atividade de leitura seria aquela em que o leitor é capaz de, percorrendo as marcas deixadas pelo autor do texto, chegar à identificação das ideias e intenções desse autor.

A leitura como processo discursivo, segundo Coracini (2002), está ligada aos estudos da AD. Nessa vertente, a leitura é considerada como uma atividade discursiva, na qual se inserem os sujeitos que produzem sentido: autor e leitor. As condições de produção do sentido são determinadas por autor e leitor, inseridos em dado contexto social e histórico. Na perspectiva discursiva, o texto não é visto como única fonte de sentido.

Considerando o trabalho de base antropológico-filosófica de Vaz (1966), pode-se situar a leitura em relação ao conceito de obra cultural.

Conforme Vaz (1966), a noção de obra cultural compreende a cultura dimensionada em duas faces, a objetiva e a subjetiva. A face objetiva da cultura manifesta-se na obra cultural em si (uma peça de música erudita, por exemplo); a face subjetiva manifesta-se na (re)significação que uma pessoa faz ao tomar contato com a obra cultural (a apreciação da peça musical, por exemplo). O discurso, pensado nessa perspectiva, também é obra cultural. O sujeito – que se constitui como tal no discurso – constrói o sentido a partir da realidade social, histórica e cultural em que está inserido, de modo que a compreensão se dá a partir do lugar de quem toma contato com essa produção de sentido.

As concepções de leitura até aqui discutidas têm em comum o fato de partirem do princípio de que a leitura é uma atividade social, fato que a alinha à noção de leitura que se pode depreender das obras de Bakhtin (2011) e de Bakhtin e Volochínov (2006). Embora esses autores não tenham tratado especificamente de leitura, pode-se associar o que afirmam sobre a língua ao que seria a atividade de leitura. Isso porque uma dada concepção de leitura está fundada sobre determinada concepção de língua.

TEXTO, ENUNCIADO E PRODUÇÃO DO SENTIDO

Bakhtin e Volochínov (2006) afirmam que a língua é, antes de tudo, uma realidade dialógica. O enunciado, por sua vez, é apresentado como um ato único que se situa em dado momento histórico e social e que emerge de uma atitude responsiva, por meio da qual um indivíduo atribui valor a algo que lhe chega pela própria língua. Nessa perspectiva, conforme observa Faraco (2009, p. 24), estabelece-se “a correlação estreita entre enunciado e a situação concreta de sua enunciação, bem como entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa”. Essas duas correlações dão-se pela característica dialógica da língua. Para Bakhtin (2011, p. 323, grifos do autor), “as *relações dialógicas* são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais)”. Ao contrário, as relações dialógicas só podem ocorrer entre enunciados produzidos por indivíduos socialmente estabelecidos, sujeitos, portanto, historicamente situados.

Nessa perspectiva, todo processo de comunicação verbal é, sobretudo, dialógico, pois “*a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor*” (Bakhtin; Volochínov, 2006, p. 116, grifos dos autores). A comunicação verbal surge em razão do interlocutor, por isso é dialógica. Pela linguagem, vamos até outra pessoa, a quem enxergamos não a partir de nós, mas com base no meio social em que, como interlocutores, estamos estabelecidos. A palavra, entendida por Bakhtin e Volochínov (2006, p. 117, grifos dos autores) como material privilegiado da comunicação, tem uma constituição dual:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.

Esse postulado sobre as “duas faces” da palavra traduz a síntese dialética proposta por Bakhtin e Volochínov (2006) entre as vertentes de estudo da língua que os autores designam como objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Para a primeira vertente, a língua é um objeto situado fora do indivíduo, que opera virtualmente os elementos linguísticos. Para a segunda vertente, a língua é uma atividade criativa de base psíquica desenvolvida pelo indivíduo. Em ambas as vertentes, conforme pontua Ponzio (2012, p. 133, grifos do autor), “o ato de palavra é entendido [...] como estritamente individual e oposto à língua como algo social”. Bakhtin e Volochínov (2006), ao mostrarem que a palavra se determina por proceder “de” alguém e dirigir-se “para” alguém, evidenciam a constituição social da comunicação verbal, por meio da qual os indivíduos, na interação, constituem-se. A enunciação é social, assim “o significado de toda enunciação é inseparável de seu sentido ideológico e de sua relação com a prática social; apenas existe em seu específico contexto ideológico e prático” (Ponzio, 2012, p. 133).

Aqui se apresenta a definição de compreensão responsiva (ou respondente). A compreensão consiste em aproximar um determinado signo de outros já conhecidos, de modo que se estabeleça uma rede significativa de caráter dialógico. Nessa rede, desenvolve-se uma “cadeia

de criatividade e de compreensão ideológicas” (Bakhtin, Volochínov, 2006, p. 34). Nessa cadeia, os indivíduos envolvidos na enunciação operam as possibilidades de sentido que se definem na interação verbal de que tomam parte. A produção do sentido é um processo social. Desse modo, a leitura, como processo de produção do sentido, desenvolve-se no curso das interações que se dão entre indivíduos socialmente organizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre texto, discurso e leitura acima mencionados (Beaugrande, 1997; Kleiman, 1998; Marcuschi, 2008; Paulino *et al.*, 2001; Martins; Moura, 2012; Orlandi, 2006) são unânimes em afirmar que a leitura deve ser compreendida como uma atividade de caráter social, que se dá em um contexto determinado. Desse modo, o sentido é apresentado como produto da interação entre os elementos envolvidos no ato de ler: autor, leitor, texto, contexto de produção e de recepção. Para nós, a noção de leitura como atividade social, embora os autores citados não deixem claro, liga-se ao pensamento bakhtiniano. Entendemos que Bakhtin (2011) e Bakhtin e Volochínov (2006), ao tratarem sobre linguagem, língua, enunciado e, principalmente, sobre a noção de signo ideológico e sobre compreensão responsiva, constituem uma teoria sobre a construção do sentido e, portanto, sobre a leitura.

Como os signos são constituídos no seio das relações sociais, o sentido, por extensão, também o é. O sentido é construído em um percurso dialógico por meio da compreensão responsiva. A leitura, portanto, como processo de produção de sentido, é uma atividade de caráter dialógico, que se desenvolve pela interação entre interlocutores e texto, entendido como o processo de entrelaçamento dos signos ideológicos que constituem a enunciação.

Nesse postulado teórico, há um ponto forte sobre o qual nos apoiamos para pensar a questão da compreensão e interpretação de texto na aula de língua portuguesa: a leitura, atividade de compreensão responsiva, não pode ocorrer fora de uma situação social de interação verbal. A palavra inscreve-se na relação social e é justamente aí que se materializa como signo ideológico, noção que não pode ser pensada como propriedade de um interlocutor, como um ato psíquico e

fisiológico; antes, deve ser entendida como produto de relações sociais historicamente determinadas. A leitura opera com o signo ideológico cuja compreensão só pode ser estabelecida em uma rede dialógica, na qual ganha relevo a atividade responsiva. Essa é a noção de leitura que julgamos mais produtiva para a abordagem pedagógica do texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. **Enciclopédia Einaudi**. Tradução: Teresa Coelho. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987. v. 11.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. Norwood: Alex, 1997.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. São Paulo: Pontes, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Luzineth Rodrigues; MOURA, Ana Aparecida Vieira. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 87-111.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAULINO, Graça *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990. p. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas: Unicamp, 1997.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. 2. ed. Coord. Tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

VAZ, Henrique de Lima. **Cultura e Universidade.** Petrópolis: Vozes, 1966.

TRANSGREDINDO O INSTITUÍDO

A intelectualidade da mulher negra como possibilidade de transgressão aos cânones da educação academicista¹

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
CLÁUDIO PIRES VIANA

Ao compreender que a libertação é um processo contínuo, devemos buscar todas as oportunidades para descolonizar nossa mente e a mente de nossos estudantes. Apesar de graves retrocessos, houve e continuará havendo mudanças construtivas radicais na maneira como ensinamos e aprendemos, uma vez que mentes “em busca de liberdade” ensinam a transgredir e a transformar (bell hooks, 2020, p. 59).

Em todas as áreas do conhecimento, surgem autoras(es) e temas que se tornam referências canônicas. Isso se deve, em parte, à forma como o conhecimento é difundido nas instituições acadêmicas, refletido nos currículos, ementas e disciplinas de cada curso. Essas escolhas são influenciadas pelos departamentos, coordenações e docentes, que decidem quais conteúdos terão maior destaque na formação. A manutenção dessas referências no currículo legitima os conhecimentos das áreas, porém é importante entender e reconhecer a dinamicidade que deve permear os currículos, visto que são também tidos como elementos educacionais que refletem os movimentos que moldam nossas sociedades.

1 Os autores agradecem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

No contexto latino-americano, observa-se uma crescente contestação da universalidade do conhecimento no ensino superior, com propostas para ampliar as perspectivas epistêmicas. Esses movimentos² instigam reflexões sobre o que é considerado conhecimento canônico e quais conhecimentos ficam à margem dessa legitimidade curricular.

Nesse sentido, este artigo, guiado por uma perspectiva transgressora e decolonial³, surge como resultado dos estudos e diálogos apresentados na disciplina Educação, Diversidade e Processos Educativos, ministrada pela docente Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis e pelo Prof. Dr. Cláudio Pires Viana, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade de Inhumas (PPGE/UEG/UnU Inhumas). Esses estudos também são fruto das prolficas e profundas reflexões no Grupo de Estudos de bell hooks⁴ – ligado ao Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (Gelpea) e ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (Uepa), do qual o autor principal é membro.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com o objetivo de explorar como a bibliografia pode ser uma fonte rica para o estudo em questão. Esta abordagem é fundamentada na hermenêutica fenomenológica, conforme proposta por Bicudo (1999), pois reconhece que esse método não impõe verdades teóricas ou ideologias

2 Fazemos referência ao grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD) descrito por Oliveira e Salgado (2020, p. 703) como um grupo que “se constituiu a partir de um coletivo de pesquisadores e pensadores de diversas áreas do conhecimento, alocados em diversas universidades”. Dentre seus expoentes estão Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos. As membras e os membros do MCD estavam/estão engajadas e engançados em um processo de construção de um horizonte utópico não eurocêntrico e não colonial.

3 Segundo os estudos de Walsh (2009, p. 24), decolonialidade é “um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos”.

4 De acordo com Lino (2014), “O pseudônimo é grafado em letras minúsculas, primeiramente para distinguir bell hooks de sua avó Bell Hooks, e em segundo lugar, para indicar a importância do texto e não da biografia da autora ou do autor” (p. 104). Considerando esse fato, mantemos a grafia do nome da autora com as iniciais minúsculas em respeito à sua história e seu posicionamento existencial e político.

postas “mas trabalha com o real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundanos das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas” (Bicudo, 1999, p. 13). Por meio dela, foi possível problematizar e compreender como a intelectualidade da mulher negra foi/é silenciada. Para tanto, fundamentamo-nos em autoras/es como: Andery *et al.* (2012), Borges, Lapolli e Amaral (2020); Almeida (2021); hooks (1995; 2013).

No decorrer do texto procurou-se resposta para a seguinte questão: Qual o sentido político da atuação da mulher em diferentes momentos históricos, com ênfase na luta pelo reconhecimento e pelas potencialidades intelectuais das mulheres negras? Dessa forma, descrevemos o papel da mulher em diferentes momentos históricos, destacando algumas que desempenharam papéis significativos na sociedade, dentre elas bell hooks, mulher negra e de baixa renda nascida em uma família patriarcal na região sul dos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1950. Ela conseguiu transcender o contexto histórico desafiador por meio da educação crítica e libertadora, encontrando nas bases epistemológicas da pedagogia de Paulo Freire o alicerce para suas transgressões.

A NEGAÇÃO DA INTELLECTUALIDADE DA MULHER NEGRA EM UM CONTEXTO HISTÓRICO

Segundo Borges, Lapolli e Amaral (2020), na Pré-História a mulher era considerada uma divindade por se acreditar que o ato de reproduzir era um privilégio divino. Contudo, ao dominar os animais e a agricultura, o homem passou a se estabelecer hegemonicamente, dando início à estratificação social e sexual. Foi durante esse mesmo período que os homens começaram a exercer domínio sobre a sexualidade feminina, dando origem a instituições como o casamento, a propriedade e a herança. Na Antiguidade, o casamento tornou-se central na vida social. Na Grécia Antiga, as mulheres eram vistas como inferiores aos homens, limitando-se à procriação e aos afazeres domésticos. Na Roma Antiga, apesar de certa abertura social para as mulheres participarem de atividades sociais e políticas, ainda eram consideradas subordinadas aos homens.

Durante a Idade Média, a Igreja via as mulheres como inferiores e pecaminosas, impondo restrições religiosas e sociais baseadas na narrativa bíblica, que era a principal fonte de pensamento na época medieval. Dois ideais predominavam: o aristocrático, onde a procriação era vital para a transmissão da herança, e o eclesiástico, que condenava o uso excessivo dos órgãos sexuais. Embora esses ideais entrassem em conflito, havia consenso na submissão da mulher, considerada intelectualmente inferior e propensa ao pecado, justificando assim sua dominação. Borges, Lapolli e Amaral (2020) afirmam que, apesar das adversidades, algumas mulheres conseguiram deixar um legado na história, destacando: Hilda de Whitby, fundadora de mosteiros na Europa; a Duquesa da Aquitânia, que lecionou e governou o feudo com seu marido; e Joana D'Arc, outro notável exemplo histórico.

Na concepção de Andery *et al.* (2012), a passagem da Idade Média para a Idade Moderna foi marcada pela transição do regime de produção feudal para o capitalismo, isto é, com o sistema capitalista a valorização da terra cedeu lugar à importância do dinheiro. As relações de trabalho, antes baseadas em serviço e vassalagem, passaram a ser remuneradas, permitindo aos trabalhadores, incluindo mulheres, vender a sua força de trabalho, embora não fossem justamente remuneradas. O surgimento das máquinas resultou no aumento da produção, mas também na perda de controle do processo pelos trabalhadores. Isso levou ao aumento do desemprego e à diminuição da necessidade de mão de obra qualificada, barateando remuneração paga pelos serviços, realizados predominante por mulheres e crianças (Andery *et al.*, 2012).

Na sociedade contemporânea, ainda persistem pensamentos colonizadores, incluindo o racismo e o preconceito contra mulheres negras, que precisam ser enfrentados. A negação de sua identidade e intelectualidade é um desafio herdado dos períodos coloniais. Cada mulher negra é única em sua experiência, e respeitá-la sugere ouvir suas histórias e compreender sua singularidade. Indo além da visão objetivada, valorizar essas experiências e combater o racismo sistêmico são passos basilares para eliminar as desigualdades. Nesse sentido, muitas mulheres desempenharam um papel significativo na sociedade, buscando direitos e lutando por igualdade não apenas entre os gêneros, mas também entre mulheres brancas e negras. Enfatizamos bell hooks, figura célebre que muito contribuiu para essa luta.

BELL HOOKS: UM EXEMPLO DE TRANSGRESSÃO

Sob o ponto de vista de Almeida (2021), bell hooks, ao longo de sua carreira, desde a década de 1980 até os dias atuais, é considerada no meio educacional como uma das intelectuais mais importantes de nossa época. “Suas obras são referências para adensarmos nossa compreensão de como as dinâmicas de raça, classe e gênero se exprimem nas práticas culturais, acadêmicas, subjetivas e cotidianas” (Almeida, 2021, p. 21). Assim, em seus textos, adota uma linguagem acessível para transmitir pensamentos complexos, denunciando de maneira direta o imperialismo econômico, a supremacia branca e o patriarcado.

No texto em questão, desenvolvem-se reflexões que instigam uma compreensão inicial acerca da intelectualidade da mulher como uma possibilidade de transgressão⁵ aos padrões opressores da sociedade. Para tanto, é preciso compreender a transgressão proposta e vivenciada por hooks como uma atitude existencial e política que desafia normas instituídas, questionando ideias ideologicamente predefinidas sobre a condição da mulher na sociedade. Busca-se romper com a axiomatização que limita as mulheres a afazeres domésticos ou ao casamento, desafiando pensamentos que perpetuam o sexismo, o racismo, o preconceito e a negação da identidade e intelectualidade da mulher negra.

Gloria Jean Watkins nasceu no dia 25 de setembro de 1952, em Hopkinsville, uma pequena cidade segregada pelo *apartheid*, localizada no estado de Kentucky, no Sul dos Estados Unidos da América (EUA). Optou por usar o pseudônimo bell hooks como uma homenagem à sua bisavó Bell Blair Hooks, reconhecida por sua coragem. Dessa maneira, hooks escolheu o nome da bisavó para reivindicar o legado ancestral e construir sua identidade como escritora.

Como afirma hooks (2013), nascer mulher, negra e pobre naquele contexto histórico parecia ter predeterminado o seu destino, em que só lhe restaria três opções de carreira: casar-se, trabalhar como empregada ou tornar-se professora. De acordo com o pensamento sexista da época, a inteligência feminina era desencorajada, pois se presumia que os homens não gostavam de mulheres “inteligentes”. Acrescenta-se que

5 O termo transgressão empregue no texto está relacionado com a obra “Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade”, escrita por bell hooks (2013), logo, não por acaso a escolhemos, pois dialoga diretamente com o título e a razão deste estudo.

o ensino era visto como uma vocação religiosa, levando as mulheres que o escolhiam a frequentemente renunciar à vida amorosa e sexual.

Além disso, hooks (1995) chama atenção acerca de que, desde a infância, tenha descoberto na leitura e na escrita oportunidades para transgredir e resistir a uma vida familiar tumultuada, onde “perguntas demais, falar de ideias que diferiam da visão do mundo predominante na comunidade era um convite ao castigo e até ao abuso” (hooks, 1995, p. 465-466). Frequentou uma escola pública segregada, onde conheceu professoras negras que apreciavam sua inteligência, contrastando com a hostilidade demonstrada em seu ambiente familiar, onde era obrigada a aceitar a realidade sem poder questionar. Foi com elas que bell hooks aprendeu que a “devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2013, p. 10).

Durante esse período, hooks passou por um processo de aprendizado que possibilitou o desenvolvimento de sua intelectualidade, percebendo que suas professoras, mesmo sem uma base teórica sólida, desempenhavam ações significativas com o auxílio de uma “pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial” (hooks, 2013, p. 10-11), comprometida com a justiça social, igualdade racial, e enfrentando a opressão e a exploração.

Antagonicamente, durante a adolescência, hooks foi transferida para uma escola integrada, onde a maioria dos professores e alunos era branca. Sua relação com a escola se transformou, pois esse ambiente “não tinha ligação com a luta antirracista. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase (hooks, 2013, p. 11-12). No entanto, persistia em encontrar na educação uma maneira de transgredir, e “apesar das experiências intensamente negativas, me formei na escola ainda acreditando que a educação é capacitante, que ela aumenta nossa capacidade de sermos livres” (hooks, 2013, p. 13).

Aos dezoito anos, em 1970, hooks entrou para a Universidade. No entanto, ela encontrou um espaço hostil para pessoas negras, especialmente mulheres, e procurou transformá-lo em um espaço de resistência “para reivindicar e conservar o direito de ser uma pensadora

independente”, pois “a universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, um lugar de castigo e reclusão, e não de promessa e possibilidade” (hooks, 2013, p. 13). Além disso, procurou chamar a atenção para a invisibilidade da intelectualidade da mulher negra. “O sexismo e o racismo, atuando juntos, perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros” (hooks, 1995, p. 468).

Essa visão limitada, tal como sugere hooks (2013), era/é reforçada pelo patriarcado capitalista e pela supremacia branca, causando impacto significativo na representação e autoestima das mulheres negras, a ponto de ela afirmar que “nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser” (hooks, 2013, p. 14). Nesse comentário, bell hooks expressa uma experiência de aprendizado negativa, indicando que o ambiente em questão proporcionou a percepção sobre o tipo de professora que ele desejava evitar se tornar. Isso sugere uma reflexão crítica sobre práticas de ensino e valores pedagógicos.

Concluiu o mestrado na Universidade de Wisconsin, em Madison, e obteve o doutorado na Universidade da Califórnia em Santa Cruz, defendendo uma tese sobre a escritora Toni Morrison. Durante a pós-graduação, foi inquietada pelo que ela chamou de “sistema de educação bancária (baseado no pressuposto de que a memorização de informações e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados numa data futura)” (hooks, 2013, p. 14). Em outras palavras, tinha-se a compreensão de que a memorização e repetição de informações equivaleriam à aquisição de conhecimento, e que este seria passível de ser armazenado, retido e aplicado posteriormente. hooks (1995; 2013), no entanto, discordava veementemente desse sistema por entender que ele inibia a reflexão do pensamento, levando a população negra da época a aceitar as injustiças que lhe eram cometidas. É ancorada no pensamento crítico, em que ela vê outras possibilidades de transgressão por meio da emancipação e do engajamento social dos sujeitos.

Hooks lecionou em diversas instituições, e relacionou seus estudos à Literatura Americana, Estudos das Mulheres, Estudos Negros, Feminismo Negro e Educação. Nesse contexto, em um espaço marcado por tensões e disputas editoriais, acadêmicos e sociais, sua revolta

contra o silenciamento das experiências de mulheres negras, especialmente no que diz respeito à contestação de sua intelectualidade, moldou seus interesses de estudo.

Destarte, compreendemos que bell hooks transgrediu desafios significativos como mulher negra no sul dos Estados Unidos nos anos 1950. Procedente de uma família patriarcal, seu destino inicialmente parecia fadado aos afazeres domésticos ou, no máximo, ao magistério com a abdicação à vida amorosa. As experiências e desafios pessoais de hooks moldaram sua perspectiva, tornando-a uma voz extraordinária em discussões sobre gênero, raça e educação. De sua trajetória inspiradora destacamos que, apesar dos reveses, é possível desafiar normas hegemônicas e alcançar realizações incomuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, as reflexões sobre a invisibilidade da intelectualidade da mulher negra não apenas revelam as lacunas e injustiças persistentes dentro do meio acadêmico, mas sobretudo evidenciam uma necessidade urgente de reconhecimento e valorização dessas vozes marginalizadas. Ao desafiar estereótipos e preconceitos arraigados, podemos abrir caminho para uma sociedade mais inclusiva e justa, na qual todas as formas de conhecimento sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas. Portanto, é indispensável que avancemos em direção a uma maior representatividade e equidade, não apenas celebrando as contribuições das mulheres negras intelectuais, mas também garantindo que tenham os meios e oportunidades necessários para compartilhar suas perspectivas e experiências de forma ampla e significativa.

Ao promover um diálogo enriquecedor a respeito de bell hooks, especialmente de sua abordagem educacional embasada em suas experiências como educadora na formação de professores, buscamos ampliar o cânone pedagógico. Isso significa reconhecer a importância de incorporar em nossas teorias educacionais os desafios e resistências aos currículos e práticas colonialistas. Nessa ótica, este estudo é necessário na medida em que adota uma perspectiva de desafio às normas hegemônicas, utilizando o pensamento crítico na educação como possibilidade para se romper com ideologias dominantes. Propõe reflexões para uma formação humana inclusiva, que seja capaz de questionar a cultura

dominante que é baseada no individualismo e competitividade. Portanto, ao pensar na intelectualidade da mulher negra, reconhece-se um movimento histórico de transformação que questiona concepções educativas e sociais, considerando-as produtos de contextos e influências históricas específicas.

Posto isto, o trabalho buscou compreender o sentido político da atuação da mulher em diferentes momentos históricos, com ênfase na luta pelo reconhecimento e pelas potencialidades intelectuais das mulheres negras, e as reflexões apresentadas não se esgotam neste artigo. Propomos a necessidade de novos estudos no que diz respeito à intelectualidade das mulheres negras, abordando também a invisibilidade das mulheres negras e surdas na Educação. A pesquisa não visa esgotar a complexidade do tema, mas possibilita uma resposta inicial à problemática da invisibilidade e silenciamento das mulheres negras, contribuindo teoricamente para a literatura e avançando na desconstrução de axiomas historicamente instituídos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariléia de. bell hooks. **Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas**: Mulheres na Filosofia, v. 7, n. 2, p. 21-33, 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/> Acesso em: 23 nov. 2023.

ANDERY, Maria Amália *et al.* **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: Educ, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da Educação. São Paulo: Editora Olhos D'Água, 1999. p. 11-51.

BORGES, José Carlos; LAPOLLI, Édis Mafra; AMARAL, Melissa Ribeiro do. A mulher e suas concepções históricas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, edição 6, v. 9, p. 5-21, jun. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/concepcoes-historicas>, Acesso em: 24 nov. 2023.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

LINO, Tayane Rogéria. **O lócus enunciativo do sujeito subalterno**: uma análise da produção científica de bell hooks e Gloria Andalzua. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-AAXFWU>. Acesso em: 25 fev. 2024.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; SALGADO, Stephanie Di Chiara. A Educação em Direitos Humanos no Ensino de Ciências em interface com a teoria do Giro Decolonial: uma análise. **Ensino em ReVista**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 698-726, 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n2a2020-14. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54071>. Acesso em: 27 fev. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009. p. 12-42.

SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS

CLÁUDIO PIRES VIANA – Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. É Professor Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG/UnU Inhumas), professor da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Possui experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Fundamental e Ensino Superior, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e humanização, formação humana, ensino-aprendizagem, cultura, Processos Educativos, Filosofia da Educação, Fenomenologia, Intencionalidade da Consciência e Conscientização em Paulo Freire.

E-mail: claudio.viana@ueg.br

MADE JÚNIOR MIRANDA – Pós-doutorado junto ao Programa de Pós graduação em Educação, da USP/FFCLRP. Pós-doutorado em Educação pelo Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD) da CAPES junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Social (PPGE) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. Desenvolve pesquisas sobre a Teoria Histórico-cultural, metodologias de ensino-aprendizagem, educação física escolar e esportes. É professor efetivo da UEG – ESEFFEGO e PUC-GO. É Professor Efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás(UEG/UnU Inhumas).

E-mail: made.miranda@ueg.br.

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS – Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ (2013), realizou Pós-doutorado em Gestão da Informação e Conhecimento na Universidade do Porto/Portugal (2015). Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana – Cuba (2003). Graduada em Pedagogia pela UFG (1989). Professora titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unidade Universitária de Inhumas. É professora e pesquisadora, atua nas áreas da educação, formação docente, diversidade, cultura e inclusão Líder do GEPEDI/UEG – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão.

E-mail: marlene.reis@ueg.br

SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS – Docente permanente e Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas. Coordenadora da pesquisa interinstitucional (UEG/Inhumas e Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação/UFG/FE: A história da educação superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo.

E-mail: simone.barcelos@ueg.br

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

CINTIA APARECIDA MENDES SILVA – Mestre em Educação pela Universidade Estadual Goiás, na linha de pesquisa Cultura, escola e Formação. Graduação em Língua Portuguesa – Vernáculos pela Universidade Católica de Goiás com especialização em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Salgado de Oliveira – UNIVERSO. Trabalha atualmente na rede Estadual de Educação – SEDUC/GO como professora efetiva No Fundamental 2 e Ensino Médio na área de Língua Portuguesa (Literatura, Estudos Linguísticos e Produção textual). Atuou na linha de pesquisa Linha 2 – Cultura, Escola e Formação. Temas de interesse, Literatura contemporânea, Produção textual e linguística. E-mail: cintiapro.red@gmail.com

CRISTIAN ANDREY PINTO LIMA – Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG)/Unidade Universitária de Inhumas; Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Bolsista CAPS-DS. Pesquisa a Educação Matemática em uma perspectiva humanizadora. É membro do GEPEDI/UEG – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão e do Grupo de Estudos de Bell Hooks – ligado ao Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA), e ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: cristianandrey.edu@gmail.com.

DANIELLA LOPES DE SOUZA MACHADO – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

E-mail: daniellalopesdesouza@gmail.com.

DILZÉIA CRISTINA FERREIRA – Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas. Vinculada a Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Formação. Orientanda da Profa Dra Simone de Magalhães Vieira Barcelos. Atua como Assessora Pedagógica no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação da Secretaria Estadual de Educação de Goiás onde possui vínculo desde 2006. Atua como Analista Judiciária/ Pedagogia no Tribunal de Justiça de Goiás, na Vara da Infância e Juventude de Goiânia junto à Equipe Interprofissional.

E-mail: dilzeiacristina@yahoo.com.br

EDNAMAR FÁTIMA DE URZÊDO VITÓRIA – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Psicologia pela Instituição Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

E-mail: ednamar@gmail.com

FABIANA CRISTINA DA SILVA FRANÇA – Profa. Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEG/Inhumas.

E-mail: fabianacristina_13@hotmail.com

GABRIELLA EDUARDA COSTA CAMPOS – Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas. Vinculada a Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Formação. Participante do projeto de Pesquisa A história da educação superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo.

E-mail: gabriella@aluno.ueg.br

KARINE BARBOSA DA SILVA – Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás – PPGE Inhumas. Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Goiânia.

LIDIANE DA SILVA LOPES – Lidiane da Silva Lopes é professora efetiva estadual, coordenadora pedagógica do CEPMG Maria Tereza Garcia Neta Bento, em Jussara. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UEG (2006), Educação Inclusiva e Especial pela Cândido Mendes (2007), Educação para diversidade e cidadania pela UFG (2015). É graduada em pedagogia pela UEG, UnU Jussara (2004). Dedicar-se a pesquisas sobre educação, educação inclusiva, alfabetização e letramento.

E-mail: lidiane.lobes@aluno.ueg.br

LILIANE BARROS DE ALMEIDA – Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Docência do Ensino Superior pela PUC-GO. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Professora efetiva do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás. Professora efetiva do curso de Pedagogia da PUC-GO. Foi Analista de Políticas Públicas de Assistência Social pela Secretaria de Cidadania e Trabalho do Estado de Goiás e professora da Educação Básica. Desenvolve pesquisas sobre: filosofia e educação; a universidade instituição e a universidade operacional; educação escolar e formação de professores. Atua principalmente nos seguintes temas: fundamentos educacionais, políticas educacionais, práticas educativas, planejamento, formação de professores. Membro do Comitê Editorial das Revistas Inter-Ação da UFG. Avaliadora da Revista Fragmentos de Cultura da PUC Goiás.

E-mail: lba.liliane@gmail.com

MARCELA RODRIGUES SANTOS – Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEG/Inhumas. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: proflppt@gmail.com

MAYARA PEREIRA DOS SANTOS – Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO (2010). Especialista em Pedagogias da Dança pela PUC-CEAFI, especialista também em Psicomotricidade Clínica e Relacional pela Faculdade CGESP/Instituto Wallon Educacional. Atualmente mestre em Educação pelo PPGE/UEG Inhumas desde 2022.

Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás desde de 2010. Área de estudo nos seguintes temas: educação física, corpo, psicomotricidade, movimento, educação infantil, teoria histórico-cultural.

E-mail: mayara.pesantos@hotmail.com

MONALIZA ALVES LOPES – Profa. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UEG/Inhumas. Membro da Comissão de Avaliação do PPGE/UEG/Inhumas. Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia. E-mail: lopesmonaliza11@gmail.com

PATRICIA ALVES DA COSTA RAMOS – Patrícia Alves da Costa Ramos é mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UnU Inhumas. Especialista em Língua Portuguesa pela UEG (2002) e em Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira (2001). Possui graduação em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela UEG (1999) e é professora efetiva da rede estadual de Goiás desde 1999. Atualmente, atua como secretária geral no Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz, em Inhumas-GO e dedica-se a pesquisas sobre linguagem e educação.

E-mail: patyacramos@gmail.com

PAULO HENRIQUE DA COSTA MORAIS – Mestre em Educação da Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas. Participante do projeto de Pesquisa A história da educação superior em Goiás entre os anos de 1980 e 1993: o sentido da formação do pedagogo.

E-mail: paulohenriquemoraes@gmail.com

RÚBIA GARCIA DE PAULA – Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE/UEG-Inhumas). Bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Professora na Rede Pública Estadual de Goiás.

E-mail: rubia.rgp@gmail.com

TAYNARA REGES CARDOSO – Graduada no curso de Licenciatura (2019) e Bacharelado (2020) em Educação Física pela Pontifícia

Universidade Católica de Goiás. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG). cursando Licenciatura em Pedagogia no Câmpus Goiânia Oeste do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG). Principais temas de interesse: Educação Física escolar; corporeidade; práticas pedagógicas; gênero.
E-mail: taynara.cardoso@aluno.ueg.br

WESLEY LUIS CARVALHAES – Docente na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e nas graduações de Letras e Pedagogia. Doutor em Letras e Linguística (2016) pela Universidade Federal de Goiás, é Mestre em Letras e Linguística (2009) pela mesma instituição, onde também cursou a graduação em Letras-Português (2005). É graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2000). Também leciona língua portuguesa na educação básica e dedica-se a pesquisas sobre a interface linguagem e educação.
E-mail: wesley.carvalhaes@ueg.br

ZILDA MISSENO PIRES SANTOS – Mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás/PPGE-UEG/Inhumas. Professora tutora em EAD na UNIANHANGUERA, atuou como professora de AEE para surdos – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, professora regente da pós-graduação da Faculdade Araguaia, professora da pós-graduação – UNIFAN, professora convidada na área de Letras pela PUC GOIÁS, professora tutora em EAD pela UFG – Universidade Federal de Goiás.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm
Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 194
Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.

Todos os direitos reservados.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

2024

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Considerando a totalidade da formação humana e sua relação indissociável com a cultura, a escola e a universidade, esta obra é o resultado de estudos e pesquisas produzidas pelos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Inhumas, da Linha de *Pesquisa Cultura, Escola e Formação*. Os estudos têm o propósito de investigar o movimento de constituição da indissociabilidade entre essas três instâncias, buscando compreender os processos educativos em sua historicidade a partir do princípio de que a formação humana compõe uma gama diversa de temas que abrangem a ideia de trabalho, linguagem, autonomia, ética, política, as questões de gênero, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento humano, os tempos da vida, a utopia, a existência, a resistência, e tantos outros aspectos constitutivos da existência humana. [...]

Fundamentados nesses princípios, os capítulos que compõem esta obra apresentam estudos, cujas temáticas, embora autônomas e independentes, estabelecem relação entre si, por se constituírem como formas de conhecimento essenciais para a compreensão e elucidação dos processos formativos do ser humano, considerando as várias dimensões que lhe são inerentes.