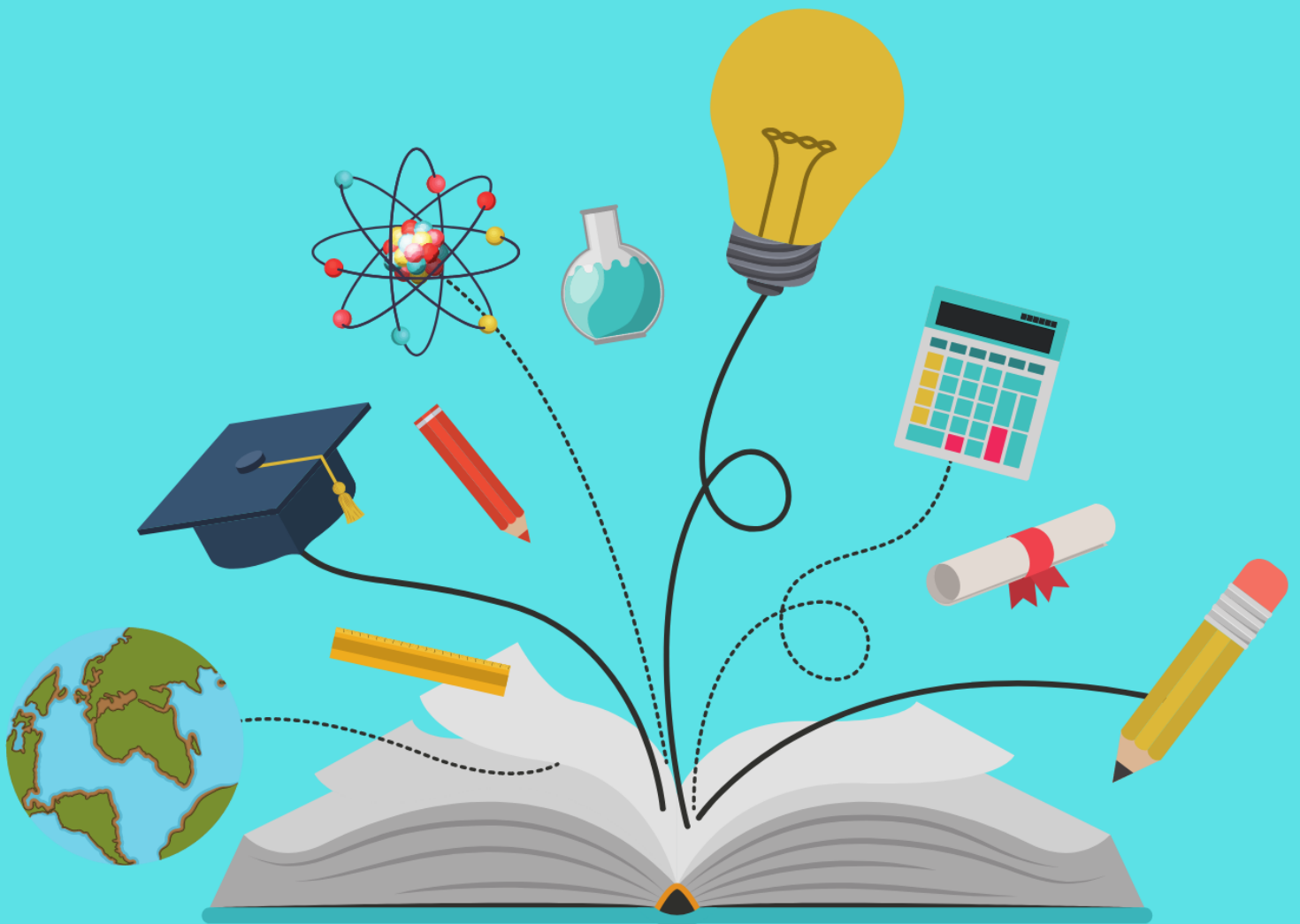


EDUCAÇÃO

DILEMAS CONTEMPORÂNEOS

Volume XI



Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

Educação
Dilemas Contemporâneos
Volume XI



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Profa. Msc. Adriana Flávia Neu

Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior

Profa. Msc. Aris Verdecia Peña

Profa. Arisleidis Chapman Verdecia

Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva

Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo

Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu

Prof. Dr. Carlos Nick

Prof. Dr. Claudio Silveira Maia

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos

Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva

Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos

Prof. Msc. David Chacon Alvarez

Prof. Dr. Denis Silva Nogueira

Profa. Dra. Denise Silva Nogueira

Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves

Prof. Me. Ernane Rosa Martins

Prof. Dr. Fábio Steiner

Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza

Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez

Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles

Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira

Prof. Msc. Javier Revilla Armesto

Prof. Msc. João Camilo Sevilla

Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales

Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski

Prof. Msc. Lucas R. Oliveira

Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela

Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez

Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann

Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla

Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira

Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes

Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira

Profa. Dra. Patrícia Maurer

Profa. Msc. Queila Pahim da Silva

Prof. Dr. Rafael Chapman Auty

Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke

Prof. Dr. Raphael Reis da Silva

Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes

Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)

Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Msc. Tayronne de Almeida Rodrigues

Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca

Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira

Profa. Dra. Yilan Fung Boix

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB

Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã

UO (Cuba)

IF SUDESTE MG

Facultad de Medicina (Cuba)

ISCM (Cuba)

UFESSPA

UEA

UNEMAT

UFV

AJES

UFGD

UEMS

IFPA

UNICENTRO

IFMT

UFMG

URCA

ISEPAM-FAETEC

IFG

UEMS

UFF

(Colômbia)

UNAM (Peru)

IFRR

UCG (México)

Mun. Rio de Janeiro

UNMSM (Peru)

UFMT

Mun. de Chap. do Sul

IFPR

Tec-NM (México)

Consultório em Santa Maria

UFJF

UEG

FAQ

UNAM (Peru)

SEDUC/PA

IFB

IFPA

UNIPAMPA

IFB

UO (Cuba)

UFMS

UFPI

UFG

UEMA

IFB

UFPI

FURG

UO (Cuba)

UFT

Conselho Técnico Científico
- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume XI / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022. 86p. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-81460-26-6 DOI https://doi.org/10.46420/9786581460266 1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. CDD 370.1
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Apresentação

Nesse décimo primeiro volume de “Educação: dilemas contemporâneos” prossegue-se com as necessárias discussões e reflexões acerca da educação nacional que, nesse momento, passa por uma retoma em suas atividades: depois de dois anos de aulas remotas ou semipresenciais – ocasionadas pela pandemia -, mesmo ainda vivendo nessa situação pandêmica, grande parte das escolas brasileiras estão iniciando esse ano letivo com as aulas totalmente presenciais. A partir de agora, muitas novas situações geradas por esse processo de pandemia precisarão ser observadas, a fim de que os prejuízos sejam minimizados.

Intitulado “Neotecnicismo na Educação: origem e concepção”, o primeiro capítulo desse livro tem o objetivo de discutir os principais aspectos da educação tecnicista; assim, sobre esse tema, serão apresentados: origem, concepção, método e finalidade. Na sequência, o capítulo “Ensinar a esperança... Algumas reflexões sobre Paulo Freire” abordará importantes questões sobre esse importante educador, reconhecido como o patrono da educação brasileira, estudo em diversos países do mundo.

O próximo capítulo irá tratar da “Criatividade no cotidiano escolar: uma reflexão necessária para formação humana.” O quarto capítulo intitulado: “Dialogando com a animação Guida no contexto da pedagogia da comunicação dentro da sala de aula” irá mostrar como é possível inovar na sala de aula, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem integral dos alunos.

O quinto capítulo “Um estudo sobre a pedagogia da comunicação na animação show da Luna na sala de aula” mostrará também que, principalmente com as crianças pequenas, é possível inovar em sala de aula e fazer com que os alunos aprendam de forma lúdica.

Em “Psicomotricidade e movimento: reflexos no Ensino Fundamental”, como os próprios autores esclarecem, há o objetivo principal de mostrar a importância da Psicomotricidade para o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Por fim, o sétimo capítulo dessa obra é intitulado “Gênero e inserção profissional: egressas e egressos da Universidade Federal do Paraná - setor litoral”; nesse texto, é possível observar uma realidade que, infelizmente, ainda existe no Brasil: as desigualdades de gênero no acesso aos direitos, em especial, o acesso ao trabalho.

Lucas Rodrigues Oliveira


Sumário

Apresentação	4
Capítulo I	6
Neotecnicismo na Educação: origem e concepção	6
Capítulo II	23
Ensinar a esperança... algumas reflexões sobre Paulo Freire	23
Capítulo III	35
Criatividade no cotidiano escolar: uma reflexão necessária para formação humana	35
Capítulo IV	48
Dialogando com a animação Guida no contexto da pedagogia da comunicação dentro da sala de aula	48
Capítulo V	55
Um estudo sobre a pedagogia da comunicação na animação show da Luna na sala de aula	55
Capítulo VI	64
Psicomotricidade e movimento: reflexos no Ensino Fundamental	64
Capítulo VII	72
Gênero e inserção profissional: egressas e egressos da UFPR setor litoral	72
Índice Remissivo	85
Sobre o organizador	86

Neotecnicismo na Educação: origem e concepção

Recebido em: 29/11/2021

Aceito em: 01/12/2021

 10.46420/9786581460266cap1

Maurício dos Reis Brasão^{1*} 

José Carlos Souza Araújo² 

INTRODUÇÃO

Objetiva-se determinar o conceito de “tecnicismo”, conforme o sentido adquirido na modernidade e, em seguida, descrever as relações mantidas pelo termo com a ideia geral de educação pública. Por último, com uma abordagem crítico-reflexiva, será tratada a retomada do tecnicismo no ensino brasileiro dos dias atuais, em se tratando do fenômeno conhecido como “neotecnicismo”.

Por conseguinte, o texto discutirá os aspectos centrais da educação tecnicista como concepção, método, finalidade, origem e significado de tais elementos, além do estatuto assumido por eles no âmbito neotecnicista.

Para isso, são apresentados na sequência: a origem do tecnicismo a partir da revolução científica, o positivismo e o desenvolvimento da técnica, origens do tecnicismo, o tecnicismo e a ditadura militar no Brasil, neotecnicismo na educação: uma visão crítica, e pedagogias críticas. Por último, os resultados e discussão.

A ORIGEM DO TECNICISMO A PARTIR DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA

Sob o ponto de vista histórico, o tecnicismo é um produto tardio da Revolução Científica moderna. Geralmente, entende-se que a Revolução Científica se estende de 1543 – ano em que a teoria heliocêntrica de Copérnico desloca a Terra do centro do universo e coloca o Sol naquela posição – até 1687, quando Isaac Newton (2005) publica os “Princípios Matemáticos de Filosofia Natural” e estabelece a lei da gravidade universal.

Primeiramente, justifica-se a Revolução Científica por haver uma inversão dos paradigmas científicos no movimento, com a respectiva transformação em conceitos, métodos e procedimentos; e, em segundo lugar, porque nela se efetua uma mudança revolucionária da imagem do mundo. Na astronomia, a mudança é operada por cientistas como Copérnico e Kepler; na física, a mudança é operada por cientistas como Galileu e Newton. Mas, além da ciência, uma nova concepção de filosofia emerge

¹ Pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

² Universidade de Uberaba (UNIUBE)/ Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

* Autor correspondente: mbrasao@gmail.com

também em autores como Descartes e Bacon, e esta nova filosofia passa a fundamentar a ciência emergente sob novos princípios (Reale e Antiseri, 2004).

Ideias mobilizadas pelos protagonistas das revoluções física, astronômica e filosófica estabelecem a chamada “ciência moderna” entre os séculos XVI e XVII. As concepções modernistas, com o passar do tempo, ajudaram a instaurar um novo tipo de cultura, de caráter racionalista, que se tornaria o iluminismo do século XVIII. Não demorou para que o “racionalismo” impusesse a toda a Europa uma cultura da razão absoluta e configurasse um novo modelo de civilização.

Os elementos empírico e matemático predominam na nova ideia de ciência racionalista e, ao final, se tornariam fatores decisivos para o sucesso da técnica. Com a ideologização política da técnica, seria fundado o tecnicismo; logo, possibilita fornecer uma precisa caracterização de ambos para compreender a gênese do tecnicismo na modernidade.

Nesse ínterim, o elemento empírico surge com Francis Bacon, preocupado em distinguir a ciência segundo uma característica específica que permitisse identificá-la como tal. Assim, ele busca separar os conhecimentos científicos verdadeiros de outros tipos de saber que, sob o ponto de vista do pensador, não são ciência, como a metafísica e a teologia.

A referida linha divisória será baseada em um critério de demarcação do conhecimento. Bacon (2007) ressalta que a ciência se caracteriza pela base na observação e pelo método indutivo, ao passo que a pseudociência e a metafísica se caracterizam pelo viés especulativo. Logo, estas últimas funcionam com “antecipações mentais”, procedimento semelhante à criação de hipóteses abstratas, sem fundamento na experiência.

Afirmar que o traço distintivo da ciência é a base na observação equivale a limitá-la a algo “empírico”. Para ser classificada como científica, uma teoria pode se fundamentar na experiência e ser construída de maneira indutiva (ou seja, do particular para o geral), a partir de experimentações e observações. As ideias e noções presentes nessa teoria precisam ser diretamente derivadas dos dados captados pelos sentidos; logo, o que está além dos dados evidentes da experiência não pode ser considerado científico.

O elemento empírico se desdobra em dois métodos: a experiência e a experimentação. A experiência é a apreensão direta dos dados sensíveis, a observação imediata da natureza e a coleta das informações que podem ser constatadas no mundo natural. Por seu turno, a experimentação consiste em levar os dados da experiência para um laboratório ou oficina, ou seja, para um ambiente artificialmente controlado, a fim de reproduzir tais dados artificialmente e obter resultados que podem ser repetidos e operados de maneira técnica. O método empírico se transforma na concepção de mundo segundo a qual o único conhecimento legítimo é o da experiência – tudo que a ultrapassa é especulação e se refere a ilusões metafísicas, sem valor científico.

Já o elemento matemático surge com Galileu Galilei. Segundo Bruno (1983), tal pensador estava convencido de que a física poderia se transformar em uma ciência exata, a exemplo da matemática. Ele busca um método capaz de conferir precisão e exatidão às técnicas de estudo dos corpos naturais, e chega à conclusão de que essa técnica só pode ser encontrada na própria matemática, com os procedimentos de cálculo e medida.

Portanto, o elemento matemático se desdobra nos dois principais métodos: o cálculo executado pela aritmética; e a medição realizada pela geometria. Mas, para aplicá-los sobre os corpos e a matéria, é preciso primeiramente abstrair todas as qualidades sensíveis (cores, sons, qualidades táteis e gustativas) presentes na natureza e considerar apenas as quantidades. Estas, por sua vez, compreendem os valores numéricos de massa e velocidade determinados pela aritmética, além das dimensões em altura, largura e profundidade postuladas pela geometria. Ao considerar quantitativamente os corpos naturais, é possível determiná-los precisa e exatamente e convertê-los em objetos da ciência física. Galileu, ao separar as qualidades sensíveis, reduz a natureza ao conjunto das quantidades, ou seja, aos elementos suscetíveis de determinação matemática; por conseguinte, ele se torna capaz de calcular e mensurar os dados do mundo natural para determiná-lo com total exatidão.

No entanto, o método matemático se transforma também em uma visão de mundo ou cosmovisão filosófica pela qual Galileu admite que os únicos elementos que possuem valor de objetividade apresentam um caráter matemático e podem ser calculados. Qualidades sensíveis não passam de aspectos subjetivos e sem valor objetivo, em que são vistas como “simples resultado” da interação entre a consciência humana interna e o mundo externo, e não como propriedades que a coisa contém em si mesma. Elas são um revestimento que esconde o aspecto real do mundo externo, cujo resultado é a crença de que as propriedades olfativas, gustativas, táteis, visuais e auditivas constituem uma simples aparência das coisas sem valor de objetividade. Para conhecer no sentido mais aprofundado do termo, precisa-se despír o invólucro sensível e considerar apenas o esqueleto lógico-matemático que sobra dessa separação.

Assim, a Revolução Científica, a partir do empirismo e do matematismo, culmina na obra de Isaac Newton (2005), que reúne os resultados teóricos da física e da astronomia em uma mesma teoria fundamentada no princípio da gravidade universal, que seria capaz de determinar o movimento dos corpos tanto na terra quanto no céu. Surge assim a mais madura configuração de ciência moderna na imagem newtoniana do universo-relógio, que apresenta a natureza como máquina; todos os eventos naturais são mecânicos; e os corpos são peças que se encaixam umas às outras, cujo movimento mecânico pode ser controlado tecnicamente pelo procedimento matemático. Assim surgem o mecanicismo, na visão do universo-relógio (que reúne as mecânicas terrestre e a celeste) e o racionalismo, em que o universo possui uma racionalidade matemática e pode ser inteiramente controlado pela razão humana que o manipula

segundo os próprios interesses. Convém salientar que essa concepção fundamenta o futuro processo de exploração da natureza.

Mas, afinal, quais são os resultados dessa visão de mundo na cultura científica em geral? Na ciência surge o paradigma da completa objetivação do mundo, em que os aspectos pertencentes às qualidades sensíveis possuem caráter irracional e podem ser afastados como simples aparência e ilusão. É ideal que a investigação científica tenha uma plena objetividade, pois o que é subjetivo se reduz à mera opinião ou crença pessoal como ideia parcial e relativa ao sujeito, enquanto a ciência pretende estabelecer um conhecimento verdadeiro, incondicional e absoluto dos fatos, que não depende de opiniões, gostos ou preferências pessoais. Por isso, o modelo atual da física abstrai o sensível e apresenta a matéria em termos de átomos, íons, aceleração, força, energia e afins. A determinação geométrico-matemática é a única a ser considerada, por demonstrar uma ordem imutável e absoluta, ao passo que os dados da experiência são relegados ao domínio do contingente, do incerto. Ademais, a ciência passa a reivindicar total autonomia em relação à fé, ao se desencontrar com a Igreja, e isso se reflete no caso do julgamento de Galileu.

Por último, menciona-se a criação de uma nova imagem de intelectual. O conhecimento científico, que precisa do controle da práxis para ser validado – isto é, dos instrumentos de experimentação, observação, cálculo e medição –, requer um novo tipo de intelectual, cujos conhecimentos técnicos são necessários à execução de tais operações. Assim, a ciência se aproxima da técnica, e o novo douto não é mais o mago, o astrólogo, ou o professor medieval comentador de textos antigos, e sim o especialista, isto é, aquele que sabe manejar instrumentos sempre mais precisos e que consegue fundir a teoria com a técnica. O novo intelectual passa a ser, portanto, um *expert* na arte de convalidar teorias a partir de experimentos.

O POSITIVISMO E O DESENVOLVIMENTO DA TÉCNICA

A mudança de paradigma da ciência na modernidade se reflete em vários âmbitos da sociedade, e não apenas no campo teórico da ciência. Seu impacto mais sensível é no setor produtivo, cujos desenvolvimento do método experimental e elaboração da física como matemática aplicada permitem alcançar um exponencial desenvolvimento da técnica, entendida como o conjunto de procedimentos de construção e produção de máquinas e tecnologias. A técnica surge como a instrumentalização de conhecimentos racionais, com vistas a obter resultados práticos.

Evidentemente, a ciência experimental-matemática impulsiona a elaboração de tecnologias cada vez mais sofisticadas. A habilidade com os procedimentos de cálculo, medida e experimentação, oriundos da ciência, se reflete na habilidade de manipulação da matéria – o que se pode medir, calcular e submeter a operações mecânicas em ambientes artificiais controláveis como um laboratório fica integralmente sob o controle do indivíduo que consegue manipular como quiser. Dessa forma, o conhecimento científico

racional, ao ser aplicado tecnicamente sobre os corpos da natureza, permite ao homem submeter a natureza ao próprio domínio, de modo a satisfazer os interesses práticos.

Na sociedade que surge no mundo moderno, o conhecimento é valorizado conforme a funcionalidade, e não apenas pelo poder explicativo. A ciência deixa de explicar as essências e se torna produtiva; por isso, Bacon elaborou o lema “conhecimento é poder”. Aqui, o poder é entendido como a capacidade de produção: quanto mais saberes técnico-científicos, mais a pessoa se torna capaz de produzir. O valor de um conhecimento, considerado na quantidade e não na qualidade, é medido pela potencialidade técnica, isto é, no quanto ele admite ser aplicado na obtenção de resultados concretos; e, como consequência disso, na criação e exploração de riquezas materiais.

Diante disso, a sociedade se deixa fascinar pela ideia de produção e eficiência. Haverá uma compreensão melhor desse fascínio se não se esquecer de que a época após a Revolução Francesa se caracteriza, sociologicamente, pela ascensão da classe burguesa, composta por comerciantes e que responde, na maior parte, pelo sucesso alcançado pela técnica, pois passa a investir na produção de máquinas, invenções e acessórios e na tomada de um interesse predominantemente econômico. Uma vez transformadas em produto do mercado e do comércio burguês emergente, as máquinas passam a fazer parte da vida humana e se impregnam, para sempre, na cultura e na nova mentalidade utilitária ora criadas.

Ao mesmo tempo, no contexto da evolução técnica surge o positivismo, em consonância ao sociólogo francês Auguste Comte. Ao fundar o movimento positivista, ele se inspira na ideia de que a humanidade caminha para um progresso contínuo de desenvolvimento, que passa pela primeira fase religiosa, pela segunda etapa filosófica e, por último, pelo período científico, que conclui o processo histórico. Nesse último, as visões religiosas e metafísicas são tidas como superadas, uma vez que não passam de ficções, e os cientistas, que possuem o conhecimento autêntico do mundo, necessitam se tornar os legítimos administradores da sociedade.

Para Comte (1983), a classe dos especialistas científicos pode tomar o poder político e administrar racionalmente a vida pública, conforme o lema “ordem e progresso” – o primeiro termo advém da organização racional da vida humana, e o segundo, do constante desenvolvimento histórico proporcionado pela razão.

Nota-se, pois, que o positivismo é um herdeiro direto do racionalismo advindo da Revolução Científica, em que Comte (1983) converte o ideal do racionalismo no da tecnocracia. A tecnocracia pode ser entendida como a ideologização política da técnica. O governo (*cracia*) não pode mais ser exercido por uma autoridade estatal política, monarquista ou religiosa, e sim pela classe dos especialistas técnicos. A justificativa dessa decisão indica que os especialistas possuem o conhecimento legítimo, pois, ao atuarem nas mais diferentes áreas (física, química, biologia, economia, psicologia etc.), apenas eles são capazes de

dominar tecnicamente os objetos e dispor das habilidades necessárias para levar a sociedade, por meio de uma administração racional, a uma ordem e à total prosperidade.

ORIGENS DO TECNICISMO

Na segunda metade do século XVIII, ocorreu na Inglaterra a “Revolução Industrial”, a partir da invenção da máquina a vapor de Thomas Newcomen e do respectivo aperfeiçoamento por James Watt. Tal período representa um avanço tecnológico sem precedentes na história, o que consolida ainda mais a modernidade como a era da técnica. Os principais eventos são, entre outros: o desenvolvimento da indústria têxtil; a invenção da locomotiva e das estradas de ferro que potencializam a capacidade de deslocamento de mercadorias; a ampliação das indústrias e a instauração de fábricas por toda a Europa; e a migração de grande contingente de pessoas para os centros urbanos, com vistas a trabalhar nas fábricas.

De fato, a Revolução Industrial consumou o processo de formação do capitalismo. Já o capitalismo industrial, ao acelerar a produção de mercadorias e a exploração dos recursos da natureza, se tornou a causa de transformações na economia a nível mundial. O estilo de vida burguês, com valores predominantemente utilitários e consumistas, se torna um *modus* ideal de vida e passa a ser o objeto de desejo ambicionado até mesmo pelas classes populares que se deixam seduzir por valores, hábitos e visão de mundo burgueses.

O nome “tecnicismo” exprime adequadamente as características de uma sociedade dominada por recursos técnicos, em que a técnica responde pela nova organização do trabalho nas indústrias, está na base da mentalidade burguesa utilitária, observa tudo de maneira pragmática e confere valor às coisas a partir da concepção delas como meios para determinados fins e de caráter econômico. Justamente a técnica determina o ciclo de vida dos indivíduos na cidade, que sobrevivem graças ao trabalho realizado nas fábricas e gastam o dinheiro do trabalho na aquisição das mercadorias produzidas por eles, sob a influência da publicidade e da febre do consumismo.

Em suma, a técnica deixa de ser apenas um meio e passa a ser uma finalidade em si mesma. O bom só é bom e o belo se torna belo na medida em que são úteis e se submetem a critérios utilitaristas. O nome “tecnicismo”, cujo sufixo “-ismo” assinala uma diminuição, uma limitação, indica a redução de todos os aspectos da vida a finalidades puramente técnicas.

Na escola, os princípios do tecnicismo se conservam praticamente inalterados. Nesse sentido, a pedagogia tecnicista é configurada como um neopositivismo, em que parte do pressuposto da “neutralidade científica” e se deixa inspirar pelas premissas da “racionalidade, eficiência e produtividade”, ao advogar “a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 1993, p. 11). Tal pedagogia absorve a perspectiva empresarial (Kuenzer e Machado, 1982), de modo a

organizar o ensino conforme os mesmos critérios que guiam uma empresa, cuja gestão pode ser o mais eficiente possível e cujos objetivos não são outros senão a produtividade e o lucro.

Desse modelo empresarial, depreende-se que o processo de educação pode se reger pela competitividade, pela busca da eficácia e por metas específicas a serem atingidas, as quais implicam em resultados concretos e suscetíveis de serem quantificados em avaliações, testes e exames. Para isso, o modelo pode ser executado no interior de um sistema regulado de sanções, recompensas e castigos, no qual alunos tidos na conta de “incompetentes” serão marginalizados, pois se aspira que cada um seja capaz de “dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade”; por conseguinte, a pedagogia tecnicista cumpre “sua função de equalização social” (Saviani, 1993).

Para Freitas (2012), as “categorias centrais que definem esta política educacional envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização”. Com o escopo de alcançar a combinação desejada, a eficiência necessita ser identificada com a impessoalidade, a objetividade e a neutralidade. Há o ideal de que os agentes do ensino – professores e alunos – se comportem como autômatos em uma fábrica e máquinas programadas para repetir a mesma função. Nesses termos:

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Assim a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc. (Saviani, 1993).

Todavia, a situação na pedagogia tecnicista é paradoxal: apesar de ser regida pelo critério da responsabilização, que atribui aos alunos o êxito ou fracasso da aprendizagem, o planejamento do ensino não fica mais a cargo do professor e/ou dos estudantes. A iniciativa dos agentes do processo é desestimulada e, como ressalta Thiengo (2018, p. 60), “é o processo que define o que professores e alunos podem fazer e, assim também, quando e como o farão”.

Sob a perspectiva empresarial, recomenda-se que o planejamento da escola fique sob a responsabilidade de técnicos e burocratas; e o sistema de ensino seja padronizado e homogeneizado de acordo com “esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas” (Saviani, 1993). Assim, especialistas decidem as habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes, quando e como será a aquisição de tais conhecimentos.

Dessa maneira, o projeto pedagógico da escola necessita ser formulado por uma instância exterior à própria escola e as normas; as diretrizes educacionais precisam “vir de cima para baixo”, de maneira a evitar a subjetivação do ensino que, em uma organização mais descentralizada, ficaria sob o arbítrio de professores e estudantes; e a plena objetividade do processo a partir de uma rígida centralização político-pedagógica.

A respeito disso, Saviani (1993) faz a seguinte comparação:

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho (Saviani, 1993).

Surge, porém, a seguinte pergunta: qual a diferença exata entre a educação tecnicista e as outras ideias pedagógicas? No livro “História das ideias pedagógicas no Brasil”, Saviani (2013) sintetiza os principais conceitos sobre educação junto às respectivas práticas educacionais difundidas ao longo da história do Brasil. O pesquisador divide a educação em quatro períodos: (I) entre 1549 e 1759, há um monopólio do viés religioso da pedagogia tradicional; (II) de 1759 a 1932 coexistem as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; (III) entre 1932 e 1969 predomina a pedagogia nova; e (IV) por último, de 1969 a 2001, configura-se a concepção pedagógica produtivista ou tecnicista.

A pedagogia tradicional vigorou entre os padres jesuítas que institucionalizaram, no *Ratio Studiorum*, conforme Vico (2005), um plano de estudos universal de caráter humanístico. Já a pedagogia nova propõe centralizar o processo de aprendizagem nas necessidades das crianças e, para isso, se atenta à individualidade de cada aluno, além de incentivar o respeito à diversidade, à reflexão, à observação, ao pensamento crítico e à integração da aprendizagem escolar aos conceitos sociais de maior relevância. E a educação produtivista surge como uma tentativa de adaptar a educação ao rumo internacionalista imprimido no desenvolvimento da economia mundial, tomada pelo capitalismo estrutural. A ideia, acatada pelo regime militar, seria formar mão de obra especializada para fazer frente à demanda do mercado de trabalho que se configurava a partir da internacionalização da economia.

Com essa descrição histórica, Saviani (1993) resume as diferenças existentes entre o tecnicismo e outras propostas educacionais desta forma: “Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer”.

O TECNICISMO E A DITADURA MILITAR NO BRASIL

De acordo com Thiengo (2018), a pedagogia tecnicista ganhou notoriedade no Brasil “nas décadas de 1960 e 1970, durante o regime militar, alinhada à necessidade de criar um mercado de trabalho e atrair consumidores para o capital internacional, especialmente, o desenvolvimento capitalista norte-americano”. A referência à ditadura militar estabelecida com o golpe de 1964 representa o positivismo de Augusto Comte, o que pode ser constatado na inscrição “Ordem e Progresso” da Bandeira Nacional.

Nas duas décadas de vigência do regime militar, assiste-se a um dos períodos que mais marcaram a educação brasileira. A família foi obrigada a se manter longe da escola, pois tal instituição foi utilizada para controlar a subordinação das crianças em relação ao regime político recém-implantado. O sistema de ensino privilegiava a eficiência e a racionalidade, em que a educação era exercida de forma especializada, técnica e ficava a cargo de profissionais especialistas, tais como assistentes sociais, psicólogos, orientadores, supervisores, inspetores etc. Esses profissionais gerenciavam e fiscalizavam os estabelecimentos escolares, lançavam diretrizes, objetivos, metas e práticas e determinavam, em seu conjunto, o tipo de trabalho pedagógico a ser realizado em sala de aula juntamente com os alunos.

No contexto da ditadura, a educação assumiu um aspecto técnico-científico e racional, em que a escola se transformou em uma “fábrica” para formar mão de obra especializada e a ocupação de cargos na sociedade. Os professores, por sua vez, assumiram o papel de meros “funcionários”, cujo trabalho consistia na reprodução e na aplicação de saberes técnicos elaborados por um sistema exterior à escola. A educação era apresentada como instância neutra, desvinculada das lutas sociais e políticas; porém, o ensino técnico estava longe de ser neutro, pois era conivente com os interesses dos governantes – parecia que os alunos deveriam aprender saberes técnico-profissionais, ao invés de desenvolver uma visão crítica, reflexiva e consciente da sociedade em que estavam inseridos.

A educação tecnicista servia aos interesses políticos, na medida em que escondia as relações de poder existentes e o sistema arbitrário e injusto estabelecido por ditadores. Na escola, os alunos eram silenciados e ensinados a se submeter passivamente ao poder instituído e que ocultava, aos olhos do público, o regime brutal, violento e autoritário da ditadura militar, uma vez que visava, prioritariamente, a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, e não cidadãos verdadeiramente críticos, conscientes da própria história e do contexto social vivenciado à época.

Corroborando Gadotti (2000), ao analisar as “perspectivas atuais da teoria e da prática da educação na maior parte de sua história”, sublinha que a educação esteve, na maior parte do tempo, a serviço das classes sociais dominantes. A educação se apresentou como um mecanismo eficiente para as elites opressoras, que se utilizaram dela para legitimar e impor os próprios valores à sociedade.

A elite dominante se posiciona contra os direitos dos oprimidos por comodidade e conveniência aos seus interesses. Ela subjuga as classes minoritárias e age somente em benefício próprio, no sentido de manter privilégios, status e estilo de vida, em que se perpetua no poder. No processo de opressão se consideram, prioritariamente, os interesses, projetos e aspirações dela mesma.

Com a racionalização e a burocratização do ensino, professores e alunos assumiram uma posição secundária, ao se submeter à hierarquia constituída e à organização técnica da escola, a qual era imposta aos estabelecimentos escolares de maneira homogênea, independentemente das singularidades de cada instituição. Por conseguinte, a escola perdeu a autonomia para elaborar o Projeto Político-Pedagógico

(PPP) e permaneceu sob a jurisdição de um sistema exterior a ela, o qual planejava e organizava o ensino, de modo a atender aos próprios interesses.

Nesse ínterim, a relação entre a escola e a comunidade era desestimulada. Decisões importantes eram tomadas por agentes políticos que detinham o poder hegemônico, sem espaço para intervenções da família na educação das crianças. A escola se apresentava como uma instituição autoritária e inflexível, em que mantinha a família longe dos assuntos referentes à gestão escolar e aos objetivos e às metodologias de ensino, como dito anteriormente.

Diante disso, a cultura e o conhecimento prévio dos alunos não eram valorizados no processo de ensino e aprendizagem. As crianças eram silenciadas, não tinham voz e, tampouco, podiam se manifestar, pois a cultura era considerada inferior; por isso, elas deviam adotar a cultura científica privilegiada pela escola, com aquisição de informações e conhecimentos para se transformar em cidadãs obedientes ao Estado. Paradigmas como esses, presentes na escola brasileira, aumentaram drasticamente a incidência de evasão e fracasso escolar por todo o país.

Desse modo, houve nos anos 1980 a sensibilidade para o conflito entre as classes, quando vários movimentos populares passaram a protestar e a reivindicar os direitos, quando clamaram por uma educação menos exclusivista e desigual. No âmbito educacional surgiu um antagonismo dialético entre classes opressoras e oprimidas que disputam na tentativa de incorporar as respectivas concepções, culturas e valores ao trabalho da escola. Salienta-se que as diretrizes assumidas e as atitudes tomadas sob o paradigma tecnicista da educação são o principal entrave ao estabelecimento de uma sociedade ética, igualitária e democrática.

NEOTECNICISMO NA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO CRÍTICA

A partir dos anos 1990, verifica-se uma forte tendência de retorno do tecnicismo na educação. Desde aquela época, a sombra do chamado “neotecnicismo” voltou a pairar sobre os organismos de planejamento do ensino brasileiro. Essa proposta parte de forças conservadoras neoliberais que buscam o “controle político-ideológico da escola atual (tanto da forma de gestão como do conteúdo do processo educativo) impondo uma pseudoneutralidade no âmbito escolar” (Freitas, 2016). Tal pseudoneutralidade justifica o avanço do projeto de privatização do ensino em todos os níveis, em que se perpetuam a exclusão e a marginalização sociais.

O neotecnicismo pode ser entendido como a proposta de retomada do antigo tecnicismo para a sala de aula, sob a tutela do modelo empresarial de escola. Conceitualmente, é o mesmo tecnicismo do passado, em que a definição de “neutralidade científica” continua sendo válida para caracterizá-lo. Entretanto, ele é reformulado e se apresenta com uma nova face, ao fazer:

[...] uso de novos (alguns nem tão novos) desenvolvimentos científicos da psicologia, neurociência, administração, informação, entre outras, reinserido em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização (tanto do processo educativo como da gestão das escolas), e com nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes, redefinindo [...] o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-o dependente de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina (Freitas, 2016).

O neotecnicismo é a modernização conservadora do antigo tecnicismo, mas apresenta uma força originada de várias fontes, a exemplo da mobilização do setor empresarial que se associa a ele. Tal esfera considera a educação uma “terra das oportunidades”, um “campo de investimentos” que, para ser aproveitado e dirigido conforme os interesses dos grandes negócios, precisa ser fomentado primeiramente com:

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação (Freitas, 2012).

Vale ressaltar que, em segundo plano, a reforma empresarial é amparada pela mídia e reinserida gradativamente na academia. Segundo Freitas (2016), isso constitui um bloco de alianças utilizado para pressionar as políticas públicas e direcioná-las à hegemonização do tecnicismo como teoria pedagógica, a qual seria executada em um espaço mercantilizado, capaz de atender “tanto interesses ideológicos do grande capital internacional (OCDE), como aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não”.

É notório que o tecnicismo renasce na onda conservadora que assola o Brasil nos últimos anos. Freitas (2016) alerta para o verdadeiro significado da “neutralização” preconizada pelos tecnicistas, sob a desculpa da objetividade técnica, em que se apresenta como um duplo enfraquecimento ou até mesmo a dissolução que atinge, em primeiro lugar, a forma da organização escolar que, nas políticas de privatização, passa a ter a gestão “vigiada” e é colocada sob o controle direto de empresas; já em segundo lugar, abrange os atores do ensino que, sob a alegação de que precisam ser “neutros” e “imparciais”, têm a liberdade de ensinar gravemente comprometida, o que atende a um projeto de retirada da autonomia do professor.

Essa é a proposta do programa “escola sem partido” que, de acordo com o pesquisador:

[...] transforma cada personagem da escola em um soldado pronto para denunciar qualquer um que tente promover maior conscientização. Aliado a isto, a introdução de sistemas de ensino pré-fabricados isola e retira a centralidade do professor, colocando alunos e professores sob controle de processos de ensino *on-line* previamente “neutralizados” e aprovados. Com isso, tenta-se que o espaço da sala de aula seja padronizado nos termos da política vigente, sem oponentes [...] para que o conteúdo do projeto de upgrade da força de trabalho se desenvolva e transcorra em ambiente politicamente controlado, abrindo espaço privilegiado para o projeto político conservador/liberal, sem concorrentes (Freitas, 2016).

O tecnicismo das instituições de ensino se fortalece, sobretudo, com a introdução de tecnologias digitais (TDIC), nas salas de aula e por meio das avaliações externas. Nesse caso, os reformadores

empresariais da educação se inserem em uma verdadeira disputa pelo processo pedagógico e por mais espaço na escola pública.

Freitas (2014) desvela que, pelo controle dos objetivos e da avaliação do ensino, os reformadores conseguem controlar o conteúdo e os métodos, além de interferirem diretamente na organização do trabalho pedagógico – iniciativas como Prova Brasil, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e outras, constituem estratégias usadas por eles para cumprir tal assertiva. Segundo o pesquisador, os testes medem o desempenho dos estudantes, são acompanhados de processos de responsabilização daqueles que são testados e se tornam referências do que é considerado uma “boa educação” sob um viés quantitativo, ou seja, há preocupação com o aumento ou a diminuição das médias obtidas pelos educandos.

Nesse sentido, a avaliação externa (SAEB/ Prova Brasil, ENEM, Provinha Brasil, entre outras) tem a finalidade de verificar em que medida o sistema está produzindo os resultados que dele se espera, sob a lógica da competitividade, da concorrência, da hierarquia.

Quando o desempenho dos estudantes se encontra abaixo do rendimento esperado, os reformadores se veem no papel de “novos colonizadores” que trarão a ‘boa cultura’ às camadas populares imersas na pobreza, na qual mergulharam por demérito próprio ou falta de oportunidade. A isso chamam de ‘responsabilidade social das empresas’” (Freitas, 2014, p. 1090). Com esse discurso, retiram o foco da pobreza – com a qual são coniventes e conseguem obter mão de obra barata – e concentram os holofotes na própria escola, responsabilizada pelo fracasso obtido nos testes previamente preparados para isso.

PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Para Saviani (2013), as pedagogias críticas se opõem ao modelo empresarial descrito anteriormente, que tende a estabelecer uma pedagogia conservadora, reacionária ou até mesmo fascista. O autor defende o próprio modelo, denominado como “pedagogia histórico-crítica”, que compreende “o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (ibidem, p. 420); logo, a educação necessita ser “entendida como mediação no seio da prática social global” e configurada como “ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”, sob a égide de um método pedagógico originado na efetiva prática social, em que professor e aluno “se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (idem).

Em partes, a concepção de Saviani (2013) já havia sido antecipada por Paulo Freire no ensaio “Pedagogia do oprimido”, de 1987, clássico da educação crítica no Brasil. Inspirado diretamente pelo

marxismo, o autor trata da relação antagônica entre duas esferas sociais: a classe dos trabalhadores (oprimidos) e a dominante, composta por uma elite opressora. Segundo o pensador, a opressão é implementada pela classe rica ao se aproveitar do trabalho dos operários e camponeses, em que os esmaga socialmente, os desumaniza e os torna meros objetos de posse e manipulação. Nega-se, assim, a vocação ontológica de ser mais e tais indivíduos são impedidos de se desenvolverem como seres humanos plenos e sujeitos da própria história.

De acordo com Freire (1987), a classe dos oprimidos é subjugada pela elite dominante, a qual age somente em benefício próprio, no sentido de manter privilégios, *status* e estilo de vida, como dito anteriormente, para se perpetuar no poder. Nesse processo ela leva em conta, sobretudo, interesses, projetos e aspirações ao explorar a mão de obra alheia e obrigar a classe trabalhadora a gerar riquezas para se sustentar no topo da hierarquia social.

Freire (1987) ainda salienta que a situação de opressão se reflete de diversas formas na sociedade. Por exemplo, as instituições sociais, baseadas no sistema opressor capitalista, assumem um conjunto de ideias, atitudes, práticas, mitos e valores cuja finalidade é preservar a ordem estabelecida e manter a elite no poder.

No contexto escolar, tal opressão se reflete na concepção bancária de ensino, com uma educação mecânica e autoritária, na qual os conhecimentos são transmitidos e/ou transferidos do educador aos alunos em uma relação vertical e linear. Esses últimos são concebidos como sujeitos vazios, como páginas em branco, e a função da escola seria justamente inscrever ali os conhecimentos, depositar o conteúdo considerado melhor, adequado, correto. Com isso, os estabelecimentos de ensino silenciam os estudantes ao negar sua voz, sua cultura, além de estimular entre eles a passividade, a alienação e a opressão, uma vez que não abre espaço para se expressarem, falarem, debaterem e manifestarem opiniões, saberes prévios e experiências de vida.

A educação bancária, desse modo, serve aos interesses da elite, na medida em que desvaloriza e silencia a cultura popular, ao atribuir a ela uma condição de inferior, marginal, degradante, ao mesmo tempo em que apresenta a cultura da classe dominante como a única a ser respeitada e ensinada em sala de aula. Os alunos pobres, por conseguinte, assimilam os pressupostos dessa cultura e aprendem a ser sujeitos dóceis e submissos aos interesses dos opressores. Como salienta Freire (1987), tal tipo de educação é usado para sustentar o regime de opressão, em que condiciona a mente do povo a aceitar passivamente a escravidão, as injustiças e a arbitrariedades dos capitalistas.

Sob esse viés de dominação, cabe aos oprimidos lutar para resgatar em si mesmos a humanidade e a condição de homens dignos, assim como transformar o mundo onde vivem para se libertarem de um regime político injusto. Segundo Freire (1987), tais sujeitos, ao lutarem em prol da libertação, podem revolucionar a ordem social estabelecida e construir uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Para ocorrer essa revolução, a classe dos oprimidos precisa se organizar e avaliar criticamente a própria situação no mundo para, a partir daí, efetuar ações concretas, coerentes e eficazes dirigidas à mudança e à superação da opressão. No entanto, não se trata de uma luta na qual eles tomam o poder à força e se tornam opressores, e sim de uma batalha pela sociedade nova, livre e ética, em que não existem mais opressores ou oprimidos e as contradições sociais são abolidas para dar lugar à justiça, ao diálogo, à igualdade, ao respeito, à colaboração e ao amor.

O primeiro passo para a construção dessa nova sociedade, de acordo com Freire (1987), é dado pelos oprimidos que se engajam na luta pela democracia e na reivindicação de seus direitos à humanização e à liberdade. Mas eles necessitam ter uma visão crítica e reflexiva da realidade para problematizarem a opressão, se tornarem conscientes dos mitos, ideologias e valores, se descondicionarem e, conseqüentemente, se libertarem de tal opressão. Precisam, *a priori*, superar a consciência servil, passiva e escrava ao conquistarem uma consciência mais ampla, lúcida, crítica e objetiva da cultura opressora em que estão inseridos.

Quando consolidada, essa consciência subsidiará a prática libertadora em um processo dialético de constante ação-reflexão e práxis social, em que o próprio ato de se tornar consciente significa assumir uma posição na luta pela liberdade, além de empreender ações concretas e objetivas para a transformação da própria história. A consciência crítica da opressão é adquirida pelos oprimidos apenas com uma nova pedagogia, de caráter eminentemente social e dialógico. A pedagogia do oprimido compreende um espaço educativo aberto para o diálogo, a reflexão, a discussão e a criticidade, no qual os homens estabelecem uma relação horizontal de comunhão, solidariedade e parceria. Não existem hierarquias ou uma autoridade superior, pois todos são instigados a refletir sobre os problemas do mundo e a agir coletivamente para modificá-lo de fato (Freire, 1987).

Diferentemente da educação bancária, a pedagogia proposta por Paulo Freire contempla o diálogo, a união, a reflexão e a ação coletiva, de modo que educador e educando constroem juntos o conhecimento e a consciência necessária à libertação. Os homens, nesse processo, são unidos por fortes laços, pois participam de um contexto social comum e estão engajados na mesma luta por mudanças. Aqui, o aluno não é um sujeito passivo que recebe do professor os conhecimentos, e sim constantemente levado a pensar, a analisar, a refletir, a reconhecer criticamente os problemas que dizem respeito à própria realidade. Ao mesmo tempo em que se mune de uma consciência crítica, pode se empenhar ativamente na prática revolucionária. Assim, a pedagogia do oprimido possui um caráter político e histórico, com uma perspectiva libertadora e revolucionária, que visa à transformação da realidade social.

Os métodos de ensino propostos nessa pedagogia consideram que todos os homens são sujeitos históricos e culturais. Por conseguinte, a escola não pode impor valores ou ideias fixas e prontas para desvalorizar os saberes práticos adquiridos pelos alunos em suas experiências de vida. Como ressalta Freire

(1987), os sujeitos se educam e se libertam em comunhão; logo, as instituições de ensino precisam propor o diálogo coletivo, a problematização dos temas que dizem respeito à realidade dos educandos. Desse modo, ela incentiva o debate e a discussão, ao despertar a consciência crítica e a capacidade de enfrentar objetivamente os problemas da vida real.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procurou-se demonstrar nesta produção a origem remota da concepção de tecnicismo na revolução científica moderna, desde o “século das luzes” até a Revolução Industrial, além de descrever o modo como a concepção foi absorvida pela cultura europeia até constituir o modelo tecnicista de educação, cuja principal característica é reduzir o ensino à aquisição de saberes técnicos e transformar a escola em um mero espaço subordinado aos interesses do capitalismo emergente. Para isso, ela concebe o processo educacional como um curso integral de capacitação técnica voltado à formação de mão de obra qualificada para trabalhar nas fábricas e indústrias, de modo a atender aos interesses utilitários da classe burguesa que ascendeu ao poder no ocidente a partir da Revolução Francesa.

O texto buscou evidenciar como a pedagogia tecnicista se consolidou no mundo a partir da cultura empresarial marcada pelo predomínio da mentalidade pragmática e utilitarista. Atentou-se ao modo como tal pedagogia se fez presente no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970 e se tornou hegemônica na ditadura militar. As considerações históricas indicam que a pedagogia tecnicista não desapareceu da educação brasileira, mesmo com a alegada redemocratização de 1988, e sobrevive ainda hoje sob a forma do neotecnicismo pedagógico, modelo de escola pública que surge a partir das políticas neoliberais dos anos 1990 e que pretende controlar as instituições de ensino e submetê-las aos interesses de políticos e capitalistas que as enxergam como um “negócio a se investir”.

Ademais, esta pesquisa mostra como a pedagogia tecnicista, ao partir de uma alegada “neutralidade científica” e ao se deixar inspirar pelas premissas da “racionalidade, eficiência e produtividade”, estabelece um caráter conservador, reacionário e fascista. Para isso, ela foi comparada com outros modelos de educação – tradicional, escolanovista e histórico-crítico –, com ênfase nas características que as diferenciam entre si.

Nessa comparação de propostas educacionais, apontou-se que as pedagogias histórico-críticas contemplam uma dimensão social ausente na educação tradicional e tecnicista. Por isso, as últimas pedagogias se configuraram ao longo da história como instrumentos de exclusão e perpetuação de uma elite hegemônica no poder.

Destarte, como demonstraram os autores progressistas, a exemplo de Paulo Freire e Demerval Saviani, a dimensão social da educação, contemplada pelas pedagogias críticas, pode ser o espaço privilegiado à luta política de construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. É possível

que a dimensão social seja explorada por alunos e professores para ensejar práticas e concepções de conscientização social e de luta por uma educação inclusiva, emancipatória e libertadora, condição necessária e suficiente para a solução dos problemas postulados pela prática social.

Portanto, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender e para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Bacon F (2007). O progresso do conhecimento. São Paulo: Editora da Unesp.
- Bruno G (1983). Sobre o infinito, o universo e os mundos. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural. (Os Pensadores, 12).
- Comte A (1983). Curso de filosofia positiva: discurso sobre o espírito positivo; discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural.
- Freire P (1987.) Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas LC (2012.) Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade 33(119): 379-404.
- Freitas LC (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Educação & Sociedade, 35(129): 1085-1114.
- Freitas LC (2013). Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Educação & Sociedade, 34(125): 1153-1174.
- Freitas LC (2016). Tecnicismo: ele está de volta. Blog Avaliação Educacional, São Paulo, 26 ago. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acesso em: 16/08/2021.
- Gadotti M (2000). Perspectivas atuais da educação. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, 14(2): 1-13.
- Kuenzer AZ, Machado LRS (1982). A pedagogia tecnicista. In: Mello GN (Org.) Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, p. 29-52.
- Newton I (2005). Princípios matemáticos da filosofia natural: óptica; o peso e o equilíbrio dos fluidos. São Paulo: Nova Cultural. (Os Pensadores).
- Saviani D (1993). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 27. ed. São Paulo: Autores Associados. (Polêmicas do nosso Tempo, 5).
- Saviani D (2013). História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados.
- Vico G (2005). Elementos de retórica: el sistema de los estudios de nuestro tiempo y principios de oratoria. Madrid: Trotta. (Clásicos de la cultura, 31).
- Reale G, Antiseri D (2004). História da filosofia: do humanismo a Descartes. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus. v. 3.

Thiengo LC (2018). A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. Cadernos UniFOA, Volta Redonda, 38: 59-68.

Ensinar a esperança... algumas reflexões sobre Paulo Freire

Recebido em: 04/01/2022

Aceito em: 17/01/2022

 10.46420/9786581460266cap2

Robson Alves dos Santos¹ 

Luís Fernando Ferreira de Araújo^{2*} 

PRIMEIRAS REFLEXÕES

A esperança faz parte da natureza humana.

Paulo Freire

Ensinar demanda que nunca se pare de aprender, nunca se pare de buscar novos saberes oriundos de um mundo em constante mutação. Aprender para ensinar e ensinar aprendendo com aqueles a quem ensinamos é o movimento dialético que conduz (ou deveria conduzir) aqueles que abraçam o ofício de ensinar.

Não é possível ser professor, ser educador, sem ser educando, aprendiz e leitor do mundo em que se encontra inserido como artífice de futuros e sonhos possíveis, carregados da esperança do novo, da mudança, da libertação daqueles que, desesperançados pela desvalorização de seus saberes precisam ter reacesas as chamadas de suas sabenças e buscas constantes de sua esperança de intervir e transformar o mundo ao seu redor.

Ser professor implica ter a esperança de transformar as relações dialéticas da sala de aula, dos campos, dos pátios ou de outros tantos espaços que, convertidos em espaços dialéticos possam traduzir saberes e histórias em constante movimento de vir a ser para que, nestes movimentos, possam constantemente construir, desconstruir e reconstruir com esperança o mundo que se tem no mundo que se quer.

É por isso que não é possível ensinar sem esperança, a vontade, o desejo que move o ser para verter-se em seu mundo, nascer-se em sua vida de mudanças e transformações que o conduzam a novos germinares para seu mundo e sua vida, tornando-se, ele, o autor, o artífice e o protagonista de novas esperanças para a jornada calcada no barro, na terra ou no asfalto, por seus passos firmes e seguros de

¹ Centro Universitário Senac – SENAC.

² Centro Universitário Senac – SENAC.

* Autor correspondente: lusfernandoaraujo40@gmail.com

que, sua voz, suas ideias, têm valor e com elas fará aquilo que deseja para si e para os outros que com ele convivem e coabitam um mundo de paz e esperanças que se renovam.

Ensinar a esperança é trazer para a vida, os anseios, os sonhos e o desejo de aprender a ler o mundo com outros olhares, a saboreá-lo com outros paladares e viver com a renovação da esperança da alma que, por serem oprimidos, viram aninhar-se no fundo da caverna interior com medo de gritar sua verdade esperançosa para que os opressores ouvissem e se assustassem com a vida que ali estava.

Não é possível ser professor, educador no maior sentido da palavra, sem permitir que a esperança dos educandos se faça presente nos diálogos, nas salas de aula e nas oportunidades de construir o mundo que se deseja.

A ESPERANÇA: REFLEXÕES SOBRE PALAVRAS E SENTIDOS

Não sou esperançoso por pura teimosia mas por imperativo existencial e histórico.

Paulo Freire

Para refletirmos sobre a palavra e o sentido de esperança, escolhemos a poesia de Mário Quintana como mote para este encontro de saberes e sabores.

ESPERANÇA

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
Vive uma louca chamada Esperança
E ela pensa que quando todas as sirenas
Todas as buzinas
Todos os reco-recos tocarem
Atira-se
E
— ó delicioso voo!
Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
Outra vez criança...
E em torno dela indagará o povo:
— Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
E ela lhes dirá
(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

Veja que, partindo da poesia de Quintana, esperança implica em dizer-se várias vezes para que os seres humanos possam entendê-la, não na simples repetição da palavra, mas no sentimento de quem a encontra ou reencontra.

A palavra esperança tem sua origem no latim *spes* que significa confiança em algo positivo. Da mesma palavra latina originou-se o verbo *sperare* que deu origem ao nosso “esperar” que, em latim, significava “ter esperança”.

Esperança é uma crença emocional que se manifesta nas maneiras de ser, estar e agir no mundo, podendo-se traduzir nos nossos modos de agir e viver.

Quando falamos em viver, devemos lembrar que viver também aponta para um esperar, mas um esperar que nos dê disposição e sentido para a vida, para a busca da concretização daquilo que se quer e espera. Este esperar nos apoqueta, nos dá uma paciência irrequieta, “mexedeira”, um silêncio que nos faz ouvir, um pensamento que se faz no desejo de ver acontecer e por isso nos conduz a uma ação consciente de nossos papéis no mundo e na espera com esperança, devolvendo-nos a humanidade que constrói seus passos nos saberes que aprende e ensina uma vez que “mais do que um ser no mundo, o ser humano tornou-se uma Presença no Mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1996, p.18), é este ser que precisa ter alimentada a sua esperança no ato de educar-se.

É de esperança que chegamos a esperar pois, nas palavras de Paulo Freire (1992) precisamos ter esperança, não aquela que espera, mas a esperança do verbo esperar e, sendo verbo, ação, há que se mexer para que se alcance a esperança.

Ainda para Freire, esperança implica em se levantar, ir atrás do que se deseja, construir os hojes para que se cheguem aos amanhã desejados, esperar não aceita desistências de sonhos e desejos, da esperança que mobiliza, nos tira da imobilização por razões de opressão, que nos faz ser e sendo, agir para que nada possa nos tirar daquilo que buscamos, aliando-nos a outros que como nós, cansados da desesperança da mesmice, nos encorajamos, ombro a ombro, em prol do fazer de modo a nos inserir como atores e protagonistas de nossas vidas.

ENSINAR A ESPERANÇA

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar.

Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero.

Paulo Freire

Como ensinar algo que não se sabe ou que se perdeu?

Começamos esta reflexão com a provocação para que pensemos, conjuntamente com os educadores que ainda têm a capacidade de sonhar para que possamos recontagiar aqueles que a perderam.

Não se pode ensinar o que não se sabe, aquilo que não se tem ou conhece. Ensinar demanda aprender sempre, fazer uso de seus saberes de vida e não apenas dos acadêmicos para que, no encontro com aqueles a quem se quer ensinar, possam ter diálogos abertos e francos, respeitosos às diferenças ali presentes, no entendimento de que, por serem diferentes, não são nem mais e nem menos, apenas, e aqui não no sentido de finalização, são por existirem e por seguirem com suas ideias e culturas em um mundo de conflitos e luta de poderes.

Quando nos referimos a ensinar a esperança, o fazemos no sentido de mostrar àqueles que nos ouvem em salas de aula, espaços comunitários, igrejas ou quaisquer espaços de troca de saberes, que a esperança só se mantém viva no sentido de esperar, de agir para que não morram sonhos e ideais, ainda que tenham que enfrentar o poder que oprime por medo da liberdade de se pensar, de ser.

Se tampouco podemos ensinar o que não sabemos, tampouco podemos deixar de aprender a esperança para ensiná-la no sentido de libertar mentes doutrinadas por sistemas de poder. Nas palavras de Paulo Freire (1992, p. 18):

Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe.

Ora, se é desejo do educador transformar os saberes existentes nos educandos, lembrando que ser educador também implica em se educar com os saberes presentes, não se pode deixar de lado que a esperança ou a ausência dela está presente neste ou naquele grupo que o escuta.

Ensinar a esperança implica em que o educador, primeiro a reconheça em si, a retome, se reesperance em sua plenitude para poder reesperançar a plenitude de seus educandos. A desesperança ou o desespero, como ausência da esperança, implica em vencer as amarras e obstáculos que a impedem de ser sentida e vivida para depois, e somente depois, poder conduzir uma educação para a esperança.

O que queremos chamar a atenção é de que vemos, em virtude da realidade vivida em nosso país, um corpo de educadores desesperançados em sua profissão, deixando morrer seus ideais e com isso, fazendo o jogo das classes dominantes que preferem desestimular a educação que faz pensar, que faz reagir, que faz voltar a esperança de que somente por ela pode-se mudar uma realidade, destituindo o poder dos opressores, uma vez que os oprimidos podem refletir sobre sua situação e aprender a superá-la.

Esse olhar desesperançado que muitas vezes envolve educadores precisa ser enfrentado com a consciência de que a maior revolução que podemos fazer em sala de aula é ensinar a esperança e por isso, enquanto educadores, nos cabe retomar a nossa esperança, os ideais que um dia nos motivaram a escolher nossa profissão e com isso, contagiando e fazendo ressurgir a esperança ensinarmos a liberdade, a verdade que move cada ser rumo a seus ideais, ao seu esperar.

Ensinar a esperança é respeitar os saberes de cada um, envolver-se com eles de forma a aprender o outro, ainda que não concordemos ou vivamos o outro, mas no sentido de que não há mais ou menos saberes, mais ou menos seres, maiores ou menores sonhos e ideais.

Ensinar a esperança é agir revolucionariamente em sala de aula, planejando aulas que permitam a dialogicidade da prática libertadora, da conscientização do valor e do poder de cada ser humano e seu papel na transformação de uma sociedade, da forma que melhor atenda ao bem comum e não ao de uma minoria que usa o poder que intitula democrático, para a manutenção de seu poder em detrimento daqueles que desempodera.

Ensinar a esperança é provocar o esperançar, a coragem de falar por saber-se o que se fala, de denunciar e anunciar o porvir de saberes que possam mudar aquilo que não se concorda.

É importante que ao ensinar a esperança o façamos no sentido de mudar aquilo que não nos agrada, levando em conta o verdadeiro bem comum e, ao fazermos isso com verdade, provoquemos a revolução que pode transformar o mundo pelo poder e força de uma verdadeira educação.

Daí a necessidade de nós, educadores, retomarmos nossas lutas e esperanças para poder não apenas criticar, questionar ou apontar problemas pois

Quando apenas apontamos o problema, quando expressamos nossa queixa sem foco construtivo na resolução, afastamos a esperança. Dessa maneira, a crítica pode se tornar só uma expressão de profundo cinismo, que acaba servindo de apoio para a cultura dominante (Hooks, 2021, p. 27).

A provocação que segue leva em conta que, ao nos desesperançarmos, estamos fazendo o jogo do poder, do opressor que, ao nos fazer e ver desanimar, atinge seus objetivos de uma educação pífia, fraca e sem poder transformador. Ainda que desanimemos por questões de valorização, uma luta há muito travada com os órgãos de poder, precisamos retomar o nosso papel revolucionário para construir, com nossos poucos recursos, uma educação forte, coerente com práticas democráticas que permitam aos nossos educandos o desenvolvimento de suas capacidades para atuarem na transformação de seus mundos, suas comunidades, de suas gentes por se fazerem atores protagonistas de seus enredos de vida.

Ensinar a esperança não é uma luta fácil, são muitos os obstáculos, sem esquecer que muitas vezes são os nossos, os maiores a serem vencidos. A perda da nossa esperança, do nosso agir esperançado implica em seguir fazendo por fazer, sem provocar o diálogo e os saberes dos educandos, que nos desafiarão a cada vez mais, aprendermos e, democraticamente, assumirmos os nossos não saberes daqueles que estão à nossa frente, prontos, no encontro, a nos ensinarem.

Ensinar a esperança exige coerência entre o que se fala e o que se faz pois, sem coerência não é esperança que ensinamos, mas sim um arremedo de algo que nos fizeram acreditar e engolir e, ao transmiti-lo sem coerência e criticidade queremos que os educandos engulam também, provem seu sabor travoso e amargo que lhe minará a esperança de novo porvir.

Segundo Paulo Freire (1995), é a busca que nos faz esperançosos, é o mover-se, o esperar-se que nos tira da inanição para seguir construindo um caminho verdadeiramente democrático e pleno da esperança de ser, conjuntamente com outros que assim desejam e querem fazer pois “não é possível buscar sem esperança, nem tampouco na solidão” (Freire, 1995).

Então, ainda que surjam dificuldades (e surgirão),

É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugeriram o contrário. A este nível, a luta pela esperança significa a denúncia franca, sem meias palavras, dos desmandos, das falcatruas, das omissões. Denunciando-os, despertamos nos outros e em nós a necessidade, mas o gosto também, da esperança (Freire, 1995, p. 87).

Ensinar a esperança implica em sonhar o sonho de uma educação melhor, que transforme e não apenas forme na reproduzibilidade de uma sociedade desigual que insiste na discriminação de classes sociais, gêneros, raças, religião ou outros tantos que insistem em criar como elementos de distanciamento e desumanização social.

Se educadores que somos reavivarmos a chama da esperança que nos move em nossas salas de aula, espaços de aprendizagens, poderemos fazer cair o descaso com a educação uma vez que, em nossas aulas, rigorosamente planejadas, permitiremos que as vozes, que por muito tempo foram caladas pelo autoritarismo pedagógico, provoquem reflexões para que os saberes se tornem vivos e, por estarem vivos, provoquem encontros, desencontros, discussões e a construção de novos saberes lotados de esperança, de valorização dos seres humanos que ali, numa pedagogia de encontros possa ser cada vez mais, espaço de comunhão de vidas e sabenças.

Alguns podem dizer que nossas palavras são utópicas, carregadas de sonhos, mas, inspirados por Paulo Freire, que também recebeu críticas quanto a sonhos e utopias, não podemos deixar de sonhar e de rever nossa prática pedagógica para mantermos o sonho e a esperança de sermos, a cada dia, melhores educadores do que ontem fomos.

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos (Freire, 1984, p. 100).

Alertados pelas palavras de Paulo Freire urge retomarmos a esperança de nossos sonhos de educadores para podermos, assim, transformar nossas práticas e saberes, comungando da leitura de mundo onde estivermos inseridos, aprendendo e ensinando, dialeticamente para que a esperança não desanime, não feneça.

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (Freire, 1984, p. 101).

Se difícil parece sonhar, mais difícil é desesperançar e muitos já o fizemos. É hora de retomar o sonho da esperança que nos moveu e que nos move pois, mesmo com dificuldades e desvalorizações, nós educadores continuamos à frente de nossas salas de aula, de nossos estudos, de nossas buscas. Isso mostra que o fogo ainda está presente em nossas vidas, em brasas que precisam ser assopradas para voltarem ao fogo que ilumina e aquece o coração da nossa esperança.

ENSINAR A ESPERANÇA: O PAPEL DO PROFESSOR

A desesperança nos imobiliza.

Paulo Freire

O século XXI exige que a escola tenha comprometimento com sua missão profética do devir, do esperar que coaduna com seu processo de transformação frente à sociedade do conhecimento, e não só em relação às expectativas econômicas e sociais da ótica neoliberal.

Há que se pensar na escola que, preocupada com a realidade concreta, quebra paradigmas rançosos e se abre para visões interdisciplinares, unindo ensino, pesquisa, em um novo contexto de ser escola. A produção e divulgação do conhecimento geraram a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre professor e sociedade, e o papel do professor é o de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender e o será de motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o corpo social na sociedade, promovendo a esperança do ser, do constituir-se ser crítico, leitor de mundo e transformador de sua realidade.

A escola é o campo de pesquisa para experiências democrática e pluralista na sociedade em que atua, transformando-se os objetivos e as metas em ações mais apropriadas para a aprendizagem. Portanto, a escola tem que consolidar o projeto pedagógico e ao mesmo tempo interagir na autonomia dentro do processo de socialização com satisfação; com isso, a autonomia torna-se um vínculo para estimular todo o indivíduo na sociedade com novas parcerias, com a família e com os meios de comunicação. A pedagogia que emerge da consciência de que a escola é concebida como uma forma de política cultural, de uma concepção crítica, fundada na convicção de que, para a escola, é uma prioridade ética o dar poder ao sujeito social, facilitando-lhe a atribuição de sentido crítico ao domínio do conhecimento.

A poética da palavra que se faz dialógica, presente na relação professores e alunos – sujeitos comunicantes – interage mediante estratégias e instrumentos que possibilitam compreender o mundo e expressá-lo para viver melhor, entendendo a atividade didática como ato comunicativo e integrativo, como liberdade de se expressar e com isso, rever conceitos a partir da leitura e da releitura do mundo ora habitado.

Uma escola que permite o ensino da esperança é aquela onde conhecimentos e metodologias surgem a partir do dialogismo entre professores e alunos, como protagonistas de sua palavra, de sua leitura e releitura de mundo, do esperar que os move ao olhar crítico e fecundo na semeadura da criticidade que move os seres humanos. Os professores envolvem os alunos nas discussões de ideias, desafios, julgamentos e críticas. Com isso, o professor que quer ser o arauto do esperar em sua sala de aula, tem a função de manter um diálogo com base no conhecimento empírico da prática de ensino.

O papel do educador não é o de encher o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos (Freire, 2011, p. 68).

É importante apontarmos que a estrutura organizacional do ensino no Brasil sempre privilegiou o domínio de conhecimento e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência, deixando de lado os seres inseridos neste processo, seres estes que, com sonhos e esperanças, veem na educação a forma de ascensão social; seres que acendendo socialmente precisam fazê-lo com o olhar crítico para uma realidade que os oprime de forma a libertarem-se em prol de sua autonomia.

A escola que se busca para esperar é aquela que reassume seu papel de libertar oprimidos, deixando de lado sua foice opressora que se vale de notas e menções, objetos de poder para fazer calar a voz e a esperança de seus educandos.

Além de espaço para a palavra, para o diálogo, a escola necessita ter ou assumir a consciência do impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação de profissionais pois, com esse impacto, a produção e divulgação do conhecimento gerou a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre educador e sociedade, sendo o educador, o orientador das atividades que permitam ao aluno aprender, bem como ser o incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o seu corpo social na sociedade.

Para isso é importante que o professor tenha consciência do seu papel e da sua importância. O professor é também um cidadão inserido em seu meio social com ideias e conhecimentos já estruturados. Esses conhecimentos e experiências prévias podem e devem ser utilizados para criar situações interessantes. Tanto o professor quanto o aluno apresentam experiências de vida, conhecimentos anteriores e sentimentos.

De acordo com a BNCC, é papel da escola e do professor o investimento em aulas que permitam o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Esse contato possibilita a socialização e o desenvolvimento das emoções nas relações sociais do professor com os alunos. Com isso, o professor vai se envolvendo com o aluno, passando-lhe confiança, renovando a sua esperança e ajudando-o não apenas com os conteúdos, mas também emocionalmente. É essa relação humana, que possibilitará ao aluno uma autonomia que o ajudará para o resto de sua vida, não só pessoal, acadêmica, profissionalmente, mas, principalmente, no seu desenvolvimento ontológico, no esperar e viver de suas emoções e sonhos.

O verdadeiro e bom professor, agora permite que o aluno pense de forma crítica e empreendedora ao mesmo tempo, a aprendizagem está centrada no aluno e suas diversidades, a motivação e instigação são importantes e necessárias para adquirir ou despertar habilidades (Darolt, 2020, p. 67).

Um professor que ensina a esperança reconhece que só vê seu trabalho ter sentido conjuntamente com o aluno pois ambos são fatores primordiais para que o desenvolvimento socioemocional, por meio desse relacionamento, traga melhoras no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, promovendo uma significativa melhora para seu crescimento tanto no social como no cognitivo.

A relação entre professor e o aluno dentro do contexto das habilidades socioemocionais se dá por meio das contribuições em que o professor assume seu papel de mediador do aprendizado em sala de aula e possibilita ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais por meio da disseminação do conhecimento, ampliando seu senso-crítico para a sua evolução como cidadão que verdadeiramente atua na sociedade. Trata-se de uma pedagogia afetiva, ou seja, o cognitivo do aluno se desenvolverá por meio das interações afetivas na sala de aula e a aprendizagem se tornará mais interessante e produtiva.

Estamos presenciando transformações profundas e extremamente velozes no momento presente. A tecnologia, as formas de ajustes nos modelos familiares, conflitos políticos, violência, xenofobias, problemas ambientais, culturais, pandemia, somam a pressão a que os jovens estão submetidos, independentemente da nossa vontade. E neste contexto, a escola da esperança precisa dar suporte para que os alunos possam desenvolver suas leituras de mundo a fim de entenderem seu contexto e atuarem para sua melhoria. Então, nesta escola “o professor é o amigo a quem se pode recorrer sem receio, quando se tem uma dúvida, quando se quer desabafar, ou contar um segredo” (Alves, 2001, p. 75).

Diante disso, como o professor pode ser um facilitador ou aquele que revele soluções para auxiliar e esperar esses jovens em período de grande estresse? O respeito e a autonomia são parte desta resposta no que tange a educação e a vida. Ignorar o que acontece na vida dos alunos no processo educacional não contribui em nada para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais ou de vida. Como bem disse Paulo Freire “saber que devo respeito a autonomia e a identidade do aluno exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 2010, p. 61).

Considerando esse cenário, o fato de que a pressão é intensa e que a capacidade humana biológica é a mesma desde sempre, o que fica é o desafio de como cada professor irá colocar isso em prática, tornar essas reflexões realizáveis. A atualização pessoal e profissional é o mais recomendado, ou seja, buscar ferramentas que o ajude a se preparar melhor para ter uma experiência educacional e pessoal agradáveis e construtivas para todos.

Para Freire (2004, p. 54) em seus estudos propõe um método pelo qual a palavra ajude o homem a tornar-se homem, onde “não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade”.

Partindo desta perspectiva, Freire coloca-nos a questão da relação homem-mundo, dentro de uma sociedade integradora; mas antes temos de entender quando se fala de “extensão educativa”, contrário à educação libertadora. A extensão educativa parte do pressuposto de uma educação mecanicista, como afirma o próprio Freire (2011, p. 26), em seu livro *Extensão ou Comunicação*. Ela se dá “na medida em que, no termo ‘extensão’, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista”. O conceito homem-mundo não deixa de passar por este questionamento. Porque estamos nos referindo ao homem-mundo que é homem-educador que interage com outros mundos, o de seus alunos.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que a disciplina de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíba de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (Freire, 2011, p. 83).

Neste artigo, Paulo Freire nos dá ferramentas para compreender como funciona o mecanismo desta dialética: aluno-professor, professor-aluno. Ele nos mostra que não podemos ser apenas extensionistas do saber, do conhecimento, ou seja, transferidores de algo que, também, muitas vezes, fomos inculcado nos bancos escolares. É esta extensão que devemos evitar, pois, segundo Freire, é um “equivoco” querer estender algo a alguém, sendo que este alguém não é um mero espectador da ação do outro que almeja colocar, depositar um conhecimento sem levar em conta o saber daquele outro.

Em muitos casos o aluno ouve e vive diariamente dentro de uma realidade dinâmica e repleta de magia e crença. E, não se deve desconsiderar que, no processo de aprendizado há uma transformação, fazendo-se necessária um tempo de passagem, de reformulação do pensar. Isto se constrói aos poucos, passando pelo entendimento de quem educa que precisa fazer com que o aluno, por si mesmo, consiga entender que os fenômenos mágicos e de crenças fazem parte de uma estrutura a priori cognitiva da própria razão. Conforme ele vai percebendo e entendendo o processo natural das transformações por meio de experiências e dados, dos quais ele participa e está envolvido, vai se construindo a relação professor e aluno, pois ambos estão no processo de aprendizagem.

Não podemos ser míopes para o fato de que a democratização da escola aproxima o sentido de educação como chave da reprodução desta sociedade de classes, mantendo-a de acordo com o poder que domina, escraviza e impede de pensar, refletida neste sistema de ensino. A sociedade está composta por todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura os novos elementos, ou seja, novas gerações que se encontram à sua margem para manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no social.

É por isso, que ensinar a esperança implica no diálogo franco e verdadeiro entre professores e alunos pois, o diálogo é fundamental para a verdadeira educação e somente assim pode-se ensinar a

esperança, retomar o esperar que a escola reprodutora faz morrer ou esconder para que a autonomia verdadeira não seja alcançada.

ESPERANÇA QUE SE RENOVA: ÚLTIMAS PROVOCAÇÕES

A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

Paulo Freire

Quando pensamos em provocar reflexões sobre a esperança e seu papel na educação, partindo de leituras e reflexões da obra de Paulo Freire, sabíamos do desafio de não nos perdermos na sedução que o termo pode nos trazer. Falar de esperança em tempos tão difíceis para nosso país e, conseqüentemente, para nossa educação, implica em retomar, no diálogo freireano, a necessidade da luta, da leitura de mundo para que, ao ler um mundo que nos está em desacordo, possamos nos reesperançar para poder mudar o *status quo* que não nos agrada.

Não é na simplicidade que se coloca na palavra esperança, poeticamente falando, que será possível ensinar a esperança, o valor ontológico do ser, dos alunos para que, provocados em sua esperança morna, fruto das injustiças e do peso de uma sociedade que insiste em oprimir, possam soprar a brasa para que o fogo da alma que acredita possa ressurgir, forte, pleno, esperançado para a luta que pode derrubar opressores, libertando oprimidos para a construção de uma sociedade justa.

Nosso maior ato de rebeldia, enquanto professores que somos, está em provocar a mudança, em, ainda que em condições precárias, fazer com que nossas aulas sejam espaços de vida e discussão, onde o diálogo franco e aberto possa fazer refletir e ressoar a esperança de que, somente pelo conhecimento de mundo, poderemos mudá-lo.

Como professores, precisamos retomar a chama da esperança, do sonho que um dia nos levou a escolha de nossa profissão, escolha essa que nunca escondeu as dificuldades que enfrentaríamos em nossa jornada docente.

Esperançar, o verbo proposto por Paulo Freire nos chama a luta, a luta de cada vez mais, em nossas aulas, preparadas com o rigor que nos compete, transformarmos as vidas de nossos alunos, daqueles que nos chegam e se, muitas vezes, sem a sede de aprender, podem ser convidados a beber o néctar dos saberes, os sabores que os fará cidadãos do mundo, em sua plenitude de seres em constante transformação, nunca prontos, assim como nós, mas sempre em busca, esperançando e vindo a ser.

E se às vezes caímos, despencamos de nossa esperança e desejo de mudança, se o medo do incerto nos assusta, nos desanima, retomemos em nosso ser o desejo de, por sermos professores, podermos transformar o mundo, fazer a verdadeira revolução que se dará por nossos braços, pela nossa força de

educar. A mudança assusta, mas se faz necessária e as palavras da poetisa Elaine Dias², nos convida a repensar, na leveza dos versos, a verdade que nos renova.

A mudança renova a esperança,
Aflora a lembrança do passado e a fantasia do futuro
Que pode ser incerto e inseguro.
Mas ainda assim é interessante
pensar no tempo que há por vir.
O fio da esperança renova
A coreografia da dança da vida.

E ainda que a luta possa nos cansar, nunca percamos a esperança de sonhar sonhos possíveis por uma educação melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Alves R (2001). A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. 3. ed. Campinas-SP.
- Freire P (1984). Educação: o sonho possível. In: Brandão CR (Org.). O Educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire P (1992). Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P (2004). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P (2010). Pedagogia da autonomia. 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P (2011). Extensão ou comunicação? 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Darolt V (2020). Ensino híbrido: metodologias e personalização. Curitiba-PR: CRV.
- Freire P (1995). À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'Água.
- Hooks B (2021). Ensinando a comunidade: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante.
- Quintana M (1998). Nova Antologia Poética. São Paulo: Editora Globo.
- Streck DRRE, Zitkoski JJ (2010). Dicionário Paulo Freire. 2.ed. São Paulo: Autêntica.

² Poesia de Elaine Dias publicada em Jornal Oficina de Poemas, dezembro de 2021, Ano XI, nº 104 – Limeira - SP


Criatividade no cotidiano escolar: uma reflexão necessária para formação humana

Recebido em: 10/01/2022

Aceito em: 17/01/2022


 10.46420/9786581460266cap3


Ana Maria Freitas Dias Lima^{1*} 

Josseane Araújo da Silva Santos² 

Lilian Gama da Silva Póvoa³ 

Quitéria Costa de Alcântara Oliveira⁴ 

Ana Irene Carneiro Borges Lucena⁵ 

Aquenubia Gonçalves da Silva⁶ 

INTRODUÇÃO

A palavra criatividade é muito usada no cotidiano da sociedade, nos setores: político, econômico, social e educacional. Os setores responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, nos quais o convívio escolar perpassa por uma compreensão conceitual de criatividade, deve envolver gestores, professores e alunos. Nesse cenário de crise mundial da saúde em que todos os setores precisam ressignificar suas práticas e ações, de fato esse, é um termo polissêmico e mutável, a partir do contexto em que se insere. Conforme afirma Torre (2005), “criatividade é um fenômeno que circula entre os atributos pessoais e as exigências sociais.”

Para essa conceituação, recorre-se também aos dicionários de língua portuguesa⁷. Nesse sentido, a palavra criatividade está relacionada à “qualidade de criativo, força criadora, espírito inventivo, talento para

¹ Graduada em Pedagogia (Unitins) Campus Tocantinópolis; Especialista em Orientação Educacional, Docência do Ensino Superior e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Instituição: Universidade Estadual do Tocantins – Unitins-Campus Araguatins.

² Graduada em Letras (Unitins) Campus Porto Nacional; Especialista em Metodologia do Ensino e em Gestão Escolar e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins

³ Graduada em Pedagogia (UESPI) Campus Corrente; Especialista em Docência do Ensino Superior e Administração Escolar e Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

⁴ Graduada em Pedagogia Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UNB) Instituição: IFTO/Campus Araguatins-TO.

⁵ Graduada em Pedagogia Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Especialista em Gestão Escolar Integrada com Habilitação em Inspeção, administração e Orientação. Instituição: Universidade Estadual do Tocantins – Unitins/Campus Araguatins-TO.

⁶ Graduada em Pedagogia Mestranda em Gestão das políticas públicas do programa de pós-graduação em Desenvolvimento Regional- Universidade Federal do Tocantins- UFT. Instituição: Universidade Estadual do Tocantins -Unitins – Campus Araguatins- TO.

* Autor correspondente: anamarlima@hotmail.com

⁷ A definição de criatividade encontra-se no dicionário de Língua Portuguesa. Autor: Rios, Demerval Ribeiro-p. 149, São Paulo, DCL, 2010 e no Houaiss- org. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, 2000.

criar ou inovar”. Todavia este trabalho traz uma abordagem dos conceitos relacionados ao termo criatividade, para além da compreensão do dicionário, visto que apresenta concepções baseados em autores que discutem essa temática em âmbito educacional e na legislação sobre a educação, amparada, por exemplo, nas reflexões explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já vigente na educação brasileira. A BNCC (BRASIL, 2018) tem como foco de estudo a prática pedagógica e a ação docente numa perspectiva criativa.

Como vem ocorrendo no cenário mundial, o ambiente escolar necessita de uma reorganização no seu fazer pedagógico, pois é preciso considerar este período de pandemia que trouxe consequências para o processo de ensino-aprendizagem, por causa do isolamento social afetando professores, gestores, alunos, pais. Torre (2005) enfatiza que “a criatividade é como raio laser que penetra no mais profundo da pessoa, projeta sua luz sobre as instituições nas quais atua, e termina por transformar a sociedade.” Em virtude dos fatos mencionados, faz-se pertinente uma ressignificação da prática pedagógica e da ação docente.

Dessa forma, um dos documentos oficiais que normatizam o processo educacional, a BNCC, no item competências⁸ gerais, elenca os dez princípios norteadores de toda a organização do fazer pedagógico, apresentando no item dois a seguinte concepção de criatividade: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas” (BRASIL, 2018). A criatividade é apresentada como atividade relacionada à resolução de problemas cotidianos configurados nas competências a serem desenvolvidas pelo aluno no decorrer do seu processo de formação.

Ainda no âmbito do documento BNCC, a criatividade é descrita nas instruções da Educação Infantil e do Ensino Médio sob a perspectiva de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil que são: brincar, conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se. No “brincar”, as diversas formas, espaços e tempos, tornam-se experiências que estimulam a imaginação, a produção cultural, a criatividade; ao passo que no “expressar”, define-se o ser criativo como sujeito dialógico, criativo e sensível, isso acontece pelas diversas linguagens (BRASIL, 2018).

Ademais, no Ensino Médio, a criatividade é apresentada nos itinerários⁹ formativos por meio do itinerário integrado, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio composta de cinco itens. Todavia, somente no item 2, a criatividade se apresenta como um processo:

⁸ O termo competência, usado neste trabalho, refere-se à concepção apresentada na BNCC. Trata-se, portanto, da mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

⁹ Conforme a BNCC, os itinerários formativos são estratégias usadas para flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, que possibilita a opção de escolha aos estudantes.

Processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade (BRASIL, 2018).

É importante destacar que os conceitos de criatividade, presentes neste documento, estão direcionados a etapas da Educação Infantil e Ensino Médio, visto que para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, não se nota em sua composição de direitos e competências uma concepção de criatividade. Fica, assim, subentendido que nesta etapa deve-se recorrer à competência geral, a qual define a curiosidade como um exercício para o desenvolvimento da criatividade. Evidencia, dessa forma, a necessidade de refletir sobre essa temática na etapa definida como Fundamental da Educação Básica.

BASES EPISTEMOLÓGICAS DA CRIATIVIDADE

COMPLEXIDADE

Para compreender a complexidade numa perspectiva educacional, faz-se necessário primeiramente entender o significado da palavra *complexus*, esclarecido por Morin (1995).

Quando eu falo de complexidade, eu me refiro ao sentido latino elementar da palavra “complexus”, “o que é tecido junto”. Os constituintes são diferentes, mas é preciso ver como numa tapeçaria a figura do conjunto. O verdadeiro problema (de reforma de pensamento) é que nós aprendemos muito bem a separar. É melhor aprender a religar. Religar, isto não quer dizer apenas estabelecer uma conexão de um lado ao outro, mas estabelecer uma conexão de tipo circular. Além do mais, na palavra religar, há o “re”, é o retorno do círculo sobre si mesmo. Ora, o círculo é auto produtivo. Na origem da vida, criou-se uma espécie de círculo, uma espécie de maquinaria natural que volta sobre si mesma e que produz elementos sempre mais diversos que criarão um ser complexo que será vivente.

Para este autor há complexidade quando há junção, quando é “tecido junto”, ou seja, um tapete que vai sendo tecido com diferentes elementos inseparáveis presentes no meio social que influencia o comportamento das pessoas, por serem seres sociais. Os campos econômicos, políticos, sociológicos, psicológicos, afetivo, mitológico, são elementos que estão interligados e trançados de maneira independente e de forma inter-retroativa. “[...] a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (Morin, 2003).

Nessa acepção, a educação vive a dualidade entre uma educação que tenta romper com um fazer pedagógico linear, reducionista e fragmentado, tendo como foco somente as partes; e outra que tenta avançar para uma perspectiva complexa e criativa, na qual o fazer pedagógico se torne uma tessitura cujos fios vão se entrelaçando numa tapeçaria de diversos saberes, por meio de uma religação circular recursiva que permite uma transformação individual e coletiva.

Destarte, a escola na contemporaneidade passa por novos desafios, com a missão de educar e assumir um projeto educativo no qual as dualidades do uno e múltiplo sejam complementares, como na vida, cujo percurso diário se faz pela união e desunião, em processos ambíguos, porém complementares. Conforme aponta Morin (1999), “a complexidade é a união da simplicidade com a complexidade.”

Pensar a educação na perspectiva da complexidade é partir do entendimento das dualidades presentes em toda a estrutura organizacional da sociedade. As dualidades são verdadeiros fios coloridos necessários para a confecção da tapeçaria do conhecimento arraigado de descobertas e significados que contribuem para transformações sociais. Partindo desta compreensão, surgem questionamentos quanto a inserção da complexidade em âmbito educacional, em virtude desta ótica de religação, tessitura, no qual todo e parte, mesmo antagônicos, são complementares.

Destarte, a complexidade propicia um olhar integrador de diferentes dimensões, sendo elas: ontológica, epistemológica e metodológica. Estas podem ser interpretadas no contexto educacional em ser, conhecer e fazer. Na primeira dimensão - a ontológica - a ciência é apresentada aos alicerces teóricos para compreensão do ser e sua realidade, seja ela física, social, cultural, histórico ou biológico. Desta forma, da evolução científica surgem novos conceitos que auxiliam no entendimento entre os fenômenos da vida e da educação. Nesta perspectiva, busca-se compreender o ser em sua inteireza.

Neste sentido, o ser humano é multidimensional e complexo. Isso quer dizer que se articula e que se transforma em diferentes contextos do ser/conhecer, viver/conviver, agir e fazer. Moraes (2007) assevera que “é para essa complexidade caracterizadora de nossa realidade que a educação precisa dar respostas adequadas, competentes e oportunas.” Com base nessa concepção complexa da realidade, Suanno (2009) destaca que na dimensão ontológica é importante uma concepção de conhecimento que integre o ser humano, a sociedade e a natureza, em uma rede complexa de relações. Esta dinamicidade nas relações contribui para que as práticas pedagógicas e as ações docentes criativas aconteçam.

Na dimensão epistemológica, o ser humano tem a possibilidade de ver a realidade que se manifesta a partir do que é possível ver, ouvir, interpretar, construir, apontando que existem diversos níveis de realidade. Nesse contexto, a complexidade pode ser entendida como princípio regulador do pensamento e da ação, aquilo que não perde de vista a realidade dos fenômenos, que não separa a subjetividade da objetividade e não exclui o espírito humano, o sujeito humano, o sujeito, a cultura e a sociedade (Morin, 1996). Diante disso, a epistemologia mostra que toda e qualquer ação do indivíduo necessita ser contextualizada, integrada ao ecossistema natural, social, físico, biológico, cultural.

Na dimensão metodológica, as transformações nos processos de ensino-aprendizagem ocorrem por meio da organização e do planejamento no fazer pedagógico da prática pedagógica e da ação docente. O pensamento complexo contribui para essas mudanças de construção e reconstrução por meio dos princípios guias. Logo, uma base epistemológica contribuirá com profissionais, capacitando-os a trabalhar metodologias que permitam articular o diálogo entre princípios didáticos e pedagógicos, num construto dinâmico de aquisição de conhecimento, por meio da superação dos reducionismos e da visão dualista.

TRANSDISCIPLINARIDADE

Em 1970, o psicólogo e educador suíço Jean Piaget apresentou o primeiro momento de reflexão desta temática. Isso se deu no encontro Interdisciplinaridade Ensino e Pesquisa nas universidades, na Universidade de Nice, na França. Piaget foi o primeiro a apresentar os conceitos de multidisciplinar, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como uma nova epistemologia para além desta visão multidisciplinar e interdisciplinar.

O segundo momento que contribuiu na compreensão de transdisciplinaridade ocorreu no Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, no Convento de Arrábida, Portugal, 1994. Nesse evento foi escrita A carta da Transdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, apresenta-se a interligação dos saberes por meio do ser humano, da natureza e de sua realidade. Os 14 artigos desta carta trazem o conjunto dos princípios fundamentais da transdisciplinaridade. Sommerman (2006) defende que este documento é importante por dois motivos: “1) por ter se tornado emblemático para uma gama de educadores, pesquisadores e atores sociais, 2) porque seus participantes delinearão os princípios teóricos, epistemológicos e de aplicação dessa nova abrangência dada ao conceito de transdisciplinaridade.” Na Carta registra-se a transdisciplinaridade como:

Artigo 2: o reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única não se situa no campo da transdisciplinaridade. Artigo 4: A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de “definições” e de “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e a absolutização da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento. Artigo 5: A visão transdisciplinar é complementar aberta, pois ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. Artigo 9: A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e temas afins, em um espírito transdisciplinar (CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994).

Neste sentido, a carta apresenta os diferentes conceitos de transdisciplinaridade, indicando um novo olhar sobre o ser humano, ao reconhecer os diferentes níveis de realidade como pedra angular de unificação dos diversos saberes, por meio de uma visão aberta que integre arte, literatura e poesia. Para que isso ocorra é necessária uma atitude e um espírito transdisciplinar com abertura, permitindo a interligação dos conhecimentos.

Para Sommerman (2006), a “transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que atravessa e as ultrapassa”. No entanto, a compreensão de ensino que se pautar numa perspectiva transdisciplinar, configura-se como desafio no contexto educacional, embora algumas instituições já venham apropriando-se destes conceitos e com esse novo olhar sobre o ser humano. Assim, essas instituições buscam promover a prática pedagógica e a ação docente num viés de consciência planetária, em que cada indivíduo é responsável e corresponsável na construção de um mundo, cujas discussões e ações ampliam-se para além do contexto sala de aula.

ECOFORMAÇÃO

Para o construto do conceito de ecoformação, é necessário apresentar o *Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação*, elaborado por pesquisadores, docentes e profissionais participantes do *I Congresso internacional de inovação docente: transdisciplinaridade e ecoformação*, em março de 2007, tendo como objetivo colocar em prática as ideias e atitudes numa visão transdisciplinar.

Este decálogo apresenta os dez principais campos de projeções transdisciplinares e ecoformadoras. Torre, Moraes e Pujol (2008) apontam que: “transdisciplinaridade e ecoformação são dois conceitos que emergem vinculados ao paradigma ecossistêmico, que encarnam e projetam um novo olhar sobre a geração do conhecimento e sobre a prática educativa.”

Destarte, é no fazer pedagógico da prática pedagógica e da ação docente que estes macros conceitos devem emergir nas reflexões cotidianas no espaço escolar, por meio das interações que permitem potencializar valores humanos que integrem o ser humano à natureza e à sociedade. De acordo com Torre et al. (2008), “somos cidadãos planetários. Mas esta nova cidadania não nos é dada; é preciso construí-la entre todos. Essa é nossa missão, e o que nos impulsiona a buscar caminhos para reencantar a educação.” Na formação de cidadãos planetários, a escola exerce um papel importante ao contribuir na construção de novos saberes sob uma nova ótica de ser humano, natureza e sociedade que são partes integrantes para uma formação integral.

A educação, numa perspectiva transdisciplinar e ecoformadora, reconhece e respeita as diferenças. Ela está comprometida com a cidadania, a melhoria social e a criatividade. Para se ter uma formação integral é preciso ressignificar essas vivências entre o ser humano e o mundo. Torre et al. (2008) sustentam que: “a ecoformação é uma maneira de buscar o crescimento interior a partir da interação multissensorial com o meio humano natural, de forma harmônica, integradora [...] partindo do respeito a natureza”. Desta forma, este crescimento intelectual difundido no contexto escolar, partindo desta visão, prima pela harmonia entre o ser, o fazer e o conhecer.

Neste sentido, é imperativo compreender o viés em que se apresenta a ecoformação no contexto escolar numa perspectiva de educação ambiental. Pode-se dizer que a ecoformação ocorra de maneira simplificadora e reducionista, por meio disciplinar, inserida nas grades curriculares. Em virtude dessa desconexão do ser humano com sua realidade física, social, cultural e ambiental, torna-se “insignificante” a retirada dos componentes curriculares. Para Navarra (2013), “a ecoformação não é somente educação ambiental, mas sim uma interação entre educação para o ambiente, o desenvolvimento econômico e o progresso social. Não se trata de conservar a paisagem, mas sim a vida e as melhores condições de vida para todos.”

Partindo deste entendimento, a ecoformação se constitui na interação entre educação e meio ambiente, com intuito de assegurar um desenvolvimento econômico e social que prima pela qualidade de

vida das pessoas. Embora o ser humano esteja imerso num desastre ecológico e econômico, a escola, inserida nesse contexto precisa repensar um processo de ensino-aprendizagem com base na realidade na qual está inserida. De acordo com Navarra (2013), os projetos escolares a partir da ecoformação são concebidos sobre quatro pontos importantes: “aproximar a escola da vida real, propiciar uma visão sistêmica, holística e transdisciplinar, procurar metodologias ativas, abertas a novas descobertas, implicar todos os agentes na resolução dos problemas que derivam da realidade ambiental.”

Para Torre et al. (2008), “a ecoformação como expressão do olhar transdisciplinar nos oferece uma visão dinâmica, interativa, ecossistêmica da educação, contemplando o educando como parte de um todo social e natural.” Entende-se que esse olhar sobre o educando está integrado no processo formativo.

Torre (2007) afirma que “os cenários formativos permitirão o diálogo disciplinar por meio das linguagens mais variadas: verbal, simbólica, musical, visual e plástica, corporal, situacional, virtual.” Imbricados neste cenário escolar, os educandos são estimulados a desenvolver potencialidades humanas nos mais diversos campos do conhecimento de forma indissociável, amparados pela epistemologia da complexidade numa visão ontológica, epistemológica e metodológica.

CRIATIVIDADE: MUDA A EDUCAÇÃO E TRANSFORMA O MUNDO

A criatividade neste cenário de pandemia segue sendo uma urgência perante os desafios de crise mundial de saúde, cujos impactos atingem as organizações sociais, econômicas, educativas e a maneira de viver e conviver das pessoas em um contexto de tantas incertezas. Especialmente no âmbito educacional, professores e alunos tornam-se peregrinos que transitam entre encontros e desencontros, avanços e recuos, em busca de um novo jeito de construir conhecimento.

A escola, neste contexto encontra inúmeros desafios relacionados ao seu fazer pedagógico, para o qual é difícil encontrar saída. Talvez porque esteja aprisionada a modelos burocráticos e reducionistas, baseados numa visão linear que impede a busca por novas alternativas, como a criatividade.

A criatividade, assim, permitiria criar estratégias individuais e coletivas para superar esta crise planetária da saúde, de forma que a prática pedagógica e a ação docente consigam adaptar-se a esse novo jeito de ensinar e aprender imposto pela pandemia. É evidente, com isso, a necessidade da criatividade para haver uma ressignificação das atividades escolares. Torre (2005) esclarece que a criatividade pode ser compreendida como “capacidade e atitude de gerar ideias novas, para ir além do conhecido, para ultrapassar as expectativas didáticas do aprendido.”

Para este autor, a criatividade é uma qualidade humana, um bem social que contribui para o desenvolvimento humano, científico, cultural e social da sociedade. Para ele a criatividade é

o pão do progresso, o alimento da mudança, o potencial gerador do desenvolvimento científico, tecnológico e humano. Criar significa ter ideias, dar continuidade a inovações valiosas, enriquecer

a cultura. É por isso que a criatividade se converteu no tema da moda em uma época em que ter ideias é bem-visto entre políticos, jornalistas, homens de ciência e educadores (Torre, 2005).

Destarte, a criatividade perpassa por todos os âmbitos da vida humana, como alimento, tornando-se vital para entender os impactos globais e locais causados pela pandemia, pois somente o ser humano pode transformar a realidade em que se insere. Torre (2005) define criatividade como característica e qualidade humana capaz de permitir explicitar as mudanças, tanto no aspecto individual como social. Assim, o ser humano necessita mergulhar na tessitura da criatividade para repensar os fazeres pedagógicos, científicos, culturais, políticos, econômicos, para ter qualidade de vida.

Partindo desta concepção, a criatividade assume o papel relevante neste momento de grandes mudanças vivenciadas na sociedade, pois ajuda a continuar avançando sem perder valores humanos, compreendendo que ser criativo parte de uma vontade própria para lidar com as adversidades cotidianas. Como aponta Suanno (2013), “a questão da decisão é fundamental, porque uma pessoa pode decidir ser criativo”. Ainda segundo Suanno (2013), [...] “não nascemos criativos, nascemos, sim, com potencial para aprendizagem que pode ser desenvolvida criativamente para qualquer área de interesse do sujeito, a partir de suas preferências pessoais.”

Ademais, Torre (2005) e Suanno (2013) enfatizam que ser criativo parte de uma decisão, já que não se nasce criativo e sim com potencial para desenvolver a criatividade. E em diferentes enfoques: político, econômico, saúde, cultural e educacional, pautadas numa escolha pessoal. Nesse viés a criatividade contribui na transformação humana e social, de maneira individual e coletiva.

Neste contexto, a criatividade contribui para uma conquista pessoal de autorrealização, que pode ser concretizada a partir da decisão e escolha. Conforme Weschesler (2008), a criatividade é um fenômeno multidimensional, na qual estão presentes os aspectos cognitivos, sociais, culturais. E, por meio da interação, permite novas maneiras de pensar e de criar nos diversos contextos, sociais, culturais e educacionais, sejam em empresas ou instituições educacionais.

De certa maneira, neste cenário é mais urgente a necessidade de um pensar criativo especialmente em âmbito educacional, devendo ser amparado numa ressignificação de saberes das práticas pedagógicas e da ação docente. Assim, Araújo (2009) assevera: “Pensar criativamente é engendrar alternativas, enfrentar desafios, descobrir soluções; é saber usar recursos variados que nos possibilitem além do que imaginávamos possível.”

Reportando ao cenário de pandemia, nota-se o quanto afetou o fazer pedagógico no cotidiano escolar. Exigiu, com urgência, da equipe gestora, professores e família pensar alternativas para continuar o processo de construção do conhecimento, em virtude do distanciamento social, causado pela pandemia causada pela Covid-19. A criatividade foi exigida e teve de ser colocada em voga, em muitos casos.

Assim, o pensamento criativo auxilia a enfrentar o desafio de ensinar a distância, gerado pelo risco de o vírus adentrar o contexto escolar. A partir das estratégias didáticas que contemplem um processo de

ensino-aprendizagem significativos, os agentes educacionais professores, gestores, coordenação pedagógica e pais, pautados nesta engrenagem de um pensar criativo, viram-se incitados a iniciar a ruptura de ensino baseado numa visão linear, reducionistas e fragmentada, que ainda permeia o fazer pedagógico na escola. O momento exige uma religação de saberes que envolve a criatividade como um dos caminhos possíveis para esta transformação.

Assim, pensar a educação sob a ótica da criatividade é trabalhar o ser na sua multidimensionalidade, despertando a sensibilidade humana. Araújo (2009) afirma que: “A educação pela criatividade incentiva o exercício constante da liberdade de escolha e de ação, favorecendo o desenvolvimento [...] sem, contudo, perder a noção do coletivo e da responsabilidade de seus atos.” Ademais, para desenvolver uma prática pedagógica e uma ação docente nesta perspectiva, exige-se que se tenha um planejamento e um embasamento teórico, pois é um exercício diário cujas ações a serem desenvolvidas precisam ter um significado na vida pessoal e profissional. Isso também contribui no rompimento da visão fragmentada de que para ser criativo “é necessário papel e lápis de cor”. Todavia papel e lápis de cor podem ser usados como instrumentos que permitem “libertar” a imaginação.

Wechsler (2008) aponta a necessidade de desenvolver a criatividade em todos os ambientes, e principalmente, na escola lugar, lugar em que o indivíduo fica uma parte significativa do seu tempo. Ao passo que a criatividade possibilita o surgimento de ações estratégicas para resolução de problemas. O processo de transformação da educação passa pela decisão do professor de ser criativo. Nesse sentido, Araújo (2009) expõe que:

O futuro da criatividade está, incontestavelmente, nas mãos dos educadores, pois é deles a maior responsabilidade pela formação de nossos jovens, ela estimulação de seu potencial humano na sua totalidade, e oportunidade de transformação da nossa sociedade em um mundo genuinamente mais criativo.

Os professores assumem um importante papel nesta fase inicial do processo de ensino-aprendizagem recorrendo à criatividade, na formação humana, de maneira global e contextualizada, por meio das interações presentes nas vivências cotidianas no espaço escolar, sendo a sala de aula o cenário ideal para grandes descobertas e aprendizados. Torre (2005) ressalta que “educar é desenvolver a consciência pessoal e social; educar na criatividade é pôr uma meta social no próprio potencial criativo; é ajudar a construir o futuro.”

Desse modo, o professor e o aluno ao entenderem que o ato de educar inicia tomando-se por base uma consciência pessoal sobre a relevância dos conhecimentos necessários para a vivência diária, e que é preciso ir ampliando essa visão de educação perpassada pela criatividade como potencial humano importante, para a construção de uma sociedade no qual os indivíduos podem ter melhor qualidade de vida.

Dessa forma, a educação como processo contínuo de construção de conhecimento necessita ser pautado numa interconexão de saberes capaz de religar o ser humano ao mundo, por meio dos princípios guias hologramático, entre todo e parte. É nessa dialógica que as situações vivenciadas em meio a pandemia podem ser antagônicas e complementares, haja vista que provocaram mudanças individuais e coletivas. Verifica-se aí o princípio recursivo que, ao mesmo tempo, são produtos e produtores: produz-se o vírus, cria-se também alternativas para o combater.

Todavia, na educação à luz desses princípios, a criatividade surge como possibilidade no contexto educacional que permite transformar o fazer pedagógico na escola, por meio da prática pedagógica e da ação docente, impactando assim, um mundo ao despertar para vivências mais saudáveis e prazerosas.

DIFERENTES TRILHAS CONDUZEM O CAMINHO DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Partindo do pressuposto de que é na escola que os alunos se apropriam de diversos saberes sistematizados, considerados relevantes para sua formação, durante este processo a criatividade permite transformações em âmbito educacional, social e cultural por meio da interação. Conforme afirma Torre (2005) “a criatividade é fruto da interação sociocultural e somente será pleno quando engendradas melhorias sociais ou culturais”. Assim, é preciso constantemente reacender no espaço escolar a criatividade. Há necessidade de um fazer pedagógico que interligue todos os processos envolvidos no ato educativo, como o currículo, o PPP, a prática pedagógica e a ação docente.

Assim, este contexto de pandemia causada pela Covid-19 exige a necessidade de usar a criatividade pautada nas mais diversas concepções, corroborando, assim, a seguinte afirmação de Torre (2005): “Hoje precisamos nos apoiar na criatividade se quisermos interpretar de forma aceitável as rápidas mudanças sociais, culturais e políticas.”

Todavia é neste cenário que as escolas estão necessitando com urgência de apoiar-se na criatividade, mais que nunca, a fim de ressignificarem o seu fazer pedagógico. Suanno (2013) afirma que “o papel da criatividade nesse momento é de nos ajudar a ver como seguimos avançando sem perder em valores e em felicidades”. Ademais, para seguir na construção individual e coletiva do conhecimento, tais processos em âmbito escolar devem partir da reformulação do PPP, responsável por trazer o panorama das atividades educacionais planejadas para o ano letivo. Assim, as práticas pedagógicas precisam também ser ressignificadas numa perspectiva de bem social e de ação docente, cujos olhares destinam-se ao aluno como centralidade de todo o processo de aquisição do conhecimento.

Dessa maneira, pensar o fazer pedagógico da escola, na perspectiva da criatividade, parte de uma escolha pessoal dos agentes educacionais gestores, professores, coordenadores. Suanno (2013) afirma que “criatividade implica vontade, emoção e decisão. [...] uma pessoa pode decidir ser criativo”. Partindo desta

compreensão, a ressignificação da prática pedagógica e da ação docente, para serem concebidas nesta perspectiva precisam ter como eixos norteadores a vontade, ou seja, o desejo em transformar o seu fazer pedagógico, a emoção vinculada aos sentimentos de curiosidades e descobertas. Exige-se a decisão para romper com a visão reducionista indo à busca de uma religação de saberes iniciada pelo eu (professor) e ampliada ao outro (aluno), reconstruindo realidades.

Neste sentido, a escola como espaço de aprendizagem, torna-se um ambiente adequado para a criatividade, tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem é permeado pela diversidade de saberes os quais provocam mudanças e transformações pessoais, por meio das interações. Sobre isso Suanno (2013) argumenta:

A criatividade, em um ambiente que propicia uma atmosfera de liberdade, que aceita a diversidade, a autonomia e a discrepância crítica, é fecunda. Neste ambiente, a rotina não se estabelece como prática diária e a cada dia um novo desafio acontece, movimentando o cenário escolar em todos os personagens, alunos, professores, coordenação, direção e funcionários. O planejamento acontece constante e incessantemente, aproveitando o que surge das emergências diárias para o presente e para o futuro.

Destarte, no ambiente educacional essa liberdade para criar apresenta-se como solo fértil para fecundação da criatividade, por meio da diversidade cultural, da autonomia para criar e para recriar, da prática pedagógica e da ação docente, promovendo a cada dia novas descobertas. Isso exige ações imbricadas dentro de um cenário que permite movimentar todos os agentes neste processo contínuo de construção e de reconstrução da realidade, cujas incertezas fazem parte do presente e do futuro das pessoas. Evidencia-se, portanto, a necessidade desta criatividade ser cultivada diariamente no fazer pedagógico da escola.

Baseado nos diversos conceitos de criatividade, focando o especialmente o contexto escolar em que essa é relevante discutir essa temática no decorrer do fazer pedagógico da escola, especialmente direcionadas as práticas pedagógicas, e ação docente numa perspectiva de religação dos saberes em diversos contextos sociais, políticos, culturais e educacionais.

CONSIDERAÇÕES

O estudo sobre criatividade será sempre pertinente no contexto educacional, talvez esse seja o grande desafio de muitos professores, quando desconhecem sua conceitualidade e a necessidade da mesma para estruturação do trabalho docente numa perspectiva criativa de bem social, que deve iniciar na organização do seu planejamento norteado pelas seguintes questões: como fazer?, para que fazer? e qual relevância ou contribuição? da criatividade para formação do aluno, entendendo que a aquisição de novos saberes acontece de diferentes maneiras.

Assim, apresentar as diferentes concepções de criatividade, permite pensar a ação pedagógica sob uma compreensão do ser humano em que permite vê-lo na sua totalidade compreendendo o na sua

multidimensionalidade nos aspectos físicos, biológicos, sociais e socioemocionais. Acredita-se que introduzir essa concepção de criatividade como bem social na escola ainda é um grande desafio a ser enfrentado e superado na sociedade contemporânea, para tal transformação são necessários estudos como estes que fomenta o debate desta temática, defendendo a ideia de sua aplicabilidade no contexto educacional cotidianamente.

A atuação do professor em sala de aula, após a exposição dos diversos conceitos de criatividade, precisa ser ampliada através de estudo individual e coletivo proporcionada pelas formações continuadas, pois esse processo de transformação e ressignificação da atuação do professor também passa pela visão e compreensão da sua concepção de educação.

O fazer pedagógico da escola, as práticas pedagógicas e a ação docente (planejamentos, aulas) precisam ser repensados, buscando ser planejada a luz da criatividade que mais aproxima da concepção de educação da escola. No entanto, este também ainda se constitui como desafio no cenário educacional, especialmente na sala de aula, em que o professor precisa fazer uma religação dos saberes rompendo como modelo cartesiano- linear, o qual pautou toda sua formação sem excluir suas contribuições e mediar o processo ensino e aprendizagem de maneira conectada e significativa, possibilitando ao aluno uma formação que de fato lhe permita criar, recriar e modificar a realidade que está inserido, assegurando a harmonia entre homem e natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


- Araújo T (2009). *Criatividade na educação*. São Paulo: Imprensa Oficial, BRASIL.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Secretários de Educação; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Disponível em: http://basenacionalcomun.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.
- Moraes MC, Valente JA (2008). *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus.
- Morin E (1999). *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EdufRN.
- Navarro Z (2013). *Agroecologia as coisas em seu devido lugar (a agronomia brasileira vista da terra dos duendes)*. In: IV Coloquio agricultura familiar e desenvolvimento rural. UFRGS, Porto Alegre, 12 a 14 de novembro de 2013. Anais.... Porto Alegre, RS: UFRGS, 10 (1).
- Sommerman A (2006). *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar a um novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus.

- Suanno JH (2009). Inovação na Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanista. *In*: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul asileiro de Psicopedagogia – ESBPP, Curitiba – PR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3483_1988.pdf . Acesso em: 20 nov. 2011.
- Suanno JH (2013). Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília.
- Torre SLA (2002). Estratégias didáticas inovadoras e criativas. Madras: Curso de Formação para Educadores.
- Torre SLA (2005). Dialogando com a criatividade. Editora Madras.
- Torre SLA (2008). Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa. São Paulo: Madras.
- Wechsler SM (2008). Criatividade: descobrindo e encorajando. 3. ed. Campinas: LAMP/Puc-Campinas.

Dialogando com a animação Guida no contexto da pedagogia da comunicação dentro da sala de aula


Recebido em: 25/01/2022

Aceito em: 02/02/2022

 10.46420/9786581460266cap4

Luís Fernando Ferreira de Araújo^{1*} 

Daniela de Carvalho Silva Venturini² 

Rodrigo da Maia Vilaça Matiskei³ 

INTRODUÇÃO

A pedagogia da comunicação procura estabelecer relações com os temas da cultura estudantil, como forma de aproximação crítica da escola com a realidade. Não seria uma pedagogia sobre os meios de comunicação, mas sim uma pedagogia que estabelece uma comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Ao invés de falar com os meios, dialoga-se com eles. A pedagogia da comunicação permite o entendimento e a compreensão da realidade em suas múltiplas representações. Ela pretende fornecer elementos aos estudantes para falar, ouvir, entender, ler e viver o mundo, buscando a integração escola-sociedade.

Para Gutierrez (1978), professor e pesquisador da Pedagogia da Linguagem Total na América Latina e autor de vários livros sobre os meios de comunicação, “a comunicação pedagógica procura antes de tudo, esclarecer as mudanças de conduta do educando frente a um mundo novo, ou, se querem melhor, olhando através de um futuro totalmente imprevisível”.

A pedagogia da comunicação entende a atividade didática como um ato comunicativo e integrador, e é utilizada pelos autores Francisco Gutierrez (Professor do Instituto Latinoamericano de Pedagogia da Comunicação na Costa Rica), Heloisa Penteado (Professora da Faculdade de Educação da USP/SP) e Tânia Porto (Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS). Espera que o sujeito escolar se converta de agente passivo em sujeito ativo, livre, responsável e crítico dos meios de comunicação, por meio de diferentes formas de expressão criativa – por imagens, códigos, símbolos, relações, emoções e sensações. Professores e alunos – sujeitos comunicantes – interagem mediante estratégias e instrumentos que possibilitam compreender o mundo e expressá-lo para viver melhor. É uma

¹ Centro Universitário Senac – SENAC.

² Centro Universitário Senac – SENAC.

³ Centro Universitário Senac – SENAC.

* Autor correspondente: lusfernandoaraujo40@gmail.com

área que entende a atividade didática como ato comunicativo e integrativo. Nela, os conhecimentos e a metodologia surgem a partir do dialogismo do professor-comunicador com os alunos e os meios de comunicação. Os meios de comunicação bombardeiam os alunos com informações de todo o tipo. São uma das transformações vindas da onipresença do conhecimento e da informação. Ajudam os professores a envolverem os alunos nas discussões de ideias, desafios, julgamentos e críticas. Com isso, o professor tem a função de manter um diálogo com base no conhecimento empírico da prática de ensino. O papel da escola deveria ser o de gerar conhecimento sobre como melhorar o ensino e pensar em mecanismos eficazes para avaliar competências, assegurando a superação e o desenvolvimento dos processos educativos junto aos educandos. Desta forma, trazendo os meios de comunicação para o contexto da sala de aula, originando discussões e contribuindo para uma complementação na função pedagógica comunicacional.

A escola não pode ser diferente da vida. Hoje é absolutamente impossível ilhar os jovens. A falta de confrontação da escola com os meios de comunicação é, simplesmente, uma resposta escapista (Gutierrez, 1978).

O século XXI exige que a escola tenha comprometimento com sua missão profética do devir, pois ela encontra-se no processo de transformação frente à sociedade do conhecimento, e não só em relação às expectativas econômicas. A escola está preocupada com a realidade concreta e criando paradigmas interdisciplinares, unindo ensino, pesquisa, em um novo contexto de ser escola. A produção e divulgação do conhecimento geraram a necessidade de uma metodologia que priorize o diálogo entre professor e sociedade, e o papel do professor é o de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender e o será o de motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos perante o corpo social na sociedade. A escola é o campo de pesquisa para experiências democrática e pluralista na sociedade em que atua, transformando-se os objetivos e as metas em ações mais apropriadas para a aprendizagem. Portanto, a escola tem que consolidar o projeto pedagógico e ao mesmo tempo interagir na autonomia dentro do processo de socialização com satisfação; com isso, a autonomia torna-se um vínculo para estimular todo o indivíduo na sociedade com novas parcerias, com a família e com os meios de comunicação.

ANIMAÇÃO GUIDA COMO APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

A pedagogia que emerge da consciência de que a escola é concebida como uma forma de política cultural, de uma concepção crítica é fundada na convicção de que, para a escola, é uma prioridade ética o dar poder ao sujeito social, facilitando-lhe a atribuição de sentido crítico ao domínio do conhecimento.

A arte de ensinar pelos meios de comunicação é importante para a obtenção de novas habilidades cognitivas que facilite aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada e interdisciplinar. Pretende-se que animação entre na interação do contexto do ensino e da aprendizagem, empregando mecanismos de persuasão na aprendizagem como fator de contribuição nas práticas pedagógicas.

Em sua prática pedagógica, o professor utiliza seu poder de persuasão, ou seja, a fala e a postura em sala de aula, assim, o professor usa esse poder para propiciar ao aluno um crescimento na aquisição de seu conhecimento. O ensino e aprendizagem da animação na sala de aula busca a materialização dos conteúdos por meio do ensinar e aprender. O papel do professor é fundamental na mediação entre animação dentro do processo da contextualização e da interdisciplinaridade por meio da aprendizagem do aluno, e o da escola é fazer com que o aluno desenvolva seu próprio pensamento crítico.

A imagem é uma representação mental de um objeto. Quando, por exemplo, ouvimos a palavra *paisagem* mentalmente visualizamos um prado, cercado de eucaliptos que nos fazem sentir o perfume de suas folhas, pássaros voando e o som de sua revoada. Essa imagem mental comporta também o afetivo e o imaginário. O afetivo que acompanha o sentir prazeroso e tranquilo. A imagem é um elo entre o homem e o que está no mundo material. Imaginário é a capacidade que temos para fazer variações nas imagens que construímos do mundo que habitamos. Diariamente, renovamos e realimentamos o nosso imaginário, enriquecendo nossas vidas e os sentidos.

Para Freire coloca-nos a questão da relação homem-mundo, dentro de uma sociedade integradora; mas antes temos de entender quando se fala de “extensão educativa”, contrário à educação libertadora. A extensão educativa parte do pressuposto de uma educação mecanicista, como afirma o próprio Freire (2011), em seu livro *Extensão ou Comunicação*. Ela se dá “na medida em que, no termo ‘extensão’, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista”. O conceito homem-mundo não deixa de passar por este questionamento. Porque estamos nos referindo ao homem-mundo que é homem-educador.

Outra vertente presente é a do professor-aluno e vice-versa, e, com esta dialética, vamos construindo o pensar sobre a pedagogia da comunicação. Neste trabalho Paulo Freire nos dá ferramentas para compreender como funciona o mecanismo desta dialética: aluno-professor, professor-aluno. Ele nos mostra que não podemos ser apenas extensionista do saber, do conhecimento, ou seja, transferidores de algo que, também, muitas vezes, foi-nos inculcado nos bancos escolares. É esta extensão que devemos evitar, pois, segundo Freire, é um “equivoco” querer estender algo a alguém, sendo que este alguém não é um mero espectador da ação do outro que almeja colocar, depositar um conhecimento sem levar em conta o saber daquele outro.

Em muitos casos o aluno ouve e vive diariamente dentro de uma realidade dinâmica e repleta de magia e crença. E, não se deve desconsiderar que, no processo de aprendizado há uma transformação fazendo-se necessário um tempo de passagem, de reformulação do pensar. Isto se constrói aos poucos, passando pelo entendimento de quem educa que precisa fazer com que o aluno, por si mesmo, consiga entender que os fenômenos mágicos e de crenças fazem parte de uma estrutura *a priori* cognitiva da própria razão. Conforme ele vai percebendo e entendendo o processo natural das transformações por meio de

experiências e dados, dos quais ele participa e está envolvido, vai se construindo a relação professor e aluno, pois ambos estão no processo de aprendizagem.

Tomamos como exemplo, a aula da professora especialista Daniela Venturini, no Centro Universitário Senac com a turma do segundo semestre do Curso de Design de Animação, onde os alunos analisaram a *animação Guida*.

Segundo o Dicionário Houaiss (2001), “audiovisual” é “qualquer comunicação, mensagem, recurso, material etc. que se destina a ou visa estimular os sentidos da audição e da visão simultaneamente, que faz uso de recursos auditivos e visuais (gravações, slides, filmes, etc.), visando otimizar a aprendizagem”.

A linguagem audiovisual, tão presente em nosso cotidiano, contribui para a mediação de conhecimento, e dependendo do conteúdo ensinado, é utilizada como ferramenta ou mesmo material didático.

Como professora das disciplinas de Roteiro para série de Animação e Storyboard, utilizo conteúdos audiovisuais para exemplificar e ajudar na fixação de conceitos dessas disciplinas no curso de Tecnologia de Design de Animação no Centro Universitário Senac em Santo Amaro-SP. Mesmo levando em consideração que o produto audiovisual é o foco e objetivo da aprendizagem, os conceitos verbais e teóricos são superiores e fundamentais, principalmente nas disciplinas cujos conteúdos dependem da escrita, como Roteiro.

Em Roteiro, além de apresentar o conteúdo teórico, apresento uma proposta aos alunos logo nas primeiras aulas, peço para que todos pesquisem e apresentem, individualmente, tipos de estruturas narrativas utilizadas no cinema e que exemplificam com filmes de animação.

Estrutura Narrativa é a forma em que a introdução, desenvolvimento e conclusão de uma história são estruturadas, apresentando espaço, tempo, personagem, enredo e narrador. No cinema, diversas produções utilizam estrategicamente estruturas narrativas para cativar o espectador.

Muitos alunos apresentam a mesma estrutura, mas sempre trazem conteúdos e exemplos diferentes e enriquecedores para os demais da turma. Ao final das apresentações, como parte do planejamento, apresento aos alunos o curta animado Guida, da animadora Rosana Urbes (2014). O curta conta a história de uma doce senhora que há 30 anos trabalha como arquivista no Fórum da cidade, e que tem sua rotina entediante modificada ao se deparar com um anúncio para modelo vivo em aulas em um centro cultural. Por meio da sensibilidade criativa da personagem, a animação propõe uma reflexão sobre a retomada da inspiração artística, a arte como agente transformador e a quebra de paradigma do conceito de belo como característica estética ideal.

Após a exibição do curta para os alunos, peço para que analisem e relacionem a estrutura narrativa presente no curta. Em Guida, podemos relacionar a história com a estrutura da Jornada do Herói, estrutura

narrativa cujos princípios, descritos por Christopher Vogler em seu livro “A jornada do escritor - estrutura mítica para escritores”, apresentam 12 etapas de transformação, que fazem com que o herói da história termine sua jornada transformado, diferente de como começou. Em seu livro, Vogler (2015) descreve detalhadamente todas as etapas, em seguida, recapitula a Jornada do Herói, da seguinte forma:

1. Heróis são introduzidos no MUNDO COMUM, onde
2. recebem o CHAMADO À AVENTURA.
3. Ficam RELUTANTES no início ou RECUSAM O CHAMADO, mas
4. são incentivados por um MENTOR a
5. CRUZAR O PRIMEIRO LIMIAR, e entram no Mundo Especial, onde
6. encontram provas, ALIADOS E INIMIGOS.
7. APROXIMAM-SE DA CAVERNA SECRETA, cruzando um segundo limiar
8. onde passam pela PROVAÇÃO.
9. Tomam posse da RECOMPENSA e
10. são perseguidos no CAMINHO DE VOLTA ao Mundo Comum.
11. Cruzam o terceiro limiar, vivenciam uma RESSURREIÇÃO e são transformados pela experiência.
12. RETORNAM COM O ELIXIR, uma bênção ou tesouro para beneficiar o Mundo Comum.

Em Guida, é possível perceber a aplicação dessas 12 etapas durante aproximadamente 8 minutos de filme (o curta tem 12:20 minutos no total, incluindo abertura e créditos). A seguir, exemplifico, de forma livre, como relaciono as cenas principais do curta com as etapas referentes à Jornada do Herói, cujos nomes aparecem entre parêntesis.

O curta animado inicia apresentando os hábitos diários da protagonista, Guida, do momento em que ela acorda à rotina diária no trabalho (1. Mundo Comum). Em seguida, vemos Guida comemorando o 30º aniversário como arquivista no Fórum em que trabalha, logo após, toma um café na pausa de seu trabalho e vê em um jornal o anúncio para modelo vivo em um centro cultural (2. Chamado à Aventura). Guida ri imaginando uma estátua grega seminua, que em seguida fica com os seios flácidos e caídos como os dela (3. Recusa ao Chamado). Já em casa, Guida assiste à TV enquanto descansa, e se inspira com a leveza dos movimentos de artistas idosas que vê nos programas que assiste; uma dançarina japonesa que realiza movimentos leves e delicados, uma pintora que pinta uma tela com graciosidade e uma bailarina de dança moderna, que realiza movimentos expressivos e cheios de vigor. Guida fica visivelmente entusiasmada (4. Encontro com o Mentor). No dia seguinte, Guida vai ao centro cultural, hesita antes de bater à porta, mas confiante, decide entrar (5. Travessia do Primeiro Limiar). Guida sai de trás de um biombo vestindo um robe, sua feição é de medo (6. Provas, Aliados e Inimigos), mas logo soube em um

tablado, faz uma pausa enquanto ajeita seus cabelos (7. Aproximação da Caverna Secreta), e em seguida, se despe, enquanto suas vestes se transformam em pétalas que caem (8. A Provação). Sob os olhares de diversos desenhistas, Guida se sente com a vitalidade de uma criança, faz poses e agora, relaxada, desfruta e se diverte, sem se autojulgar (9. A Recompensa). Ao término da sessão, após se vestir, Guida observa os desenhos feitos pelos desenhistas (10. O Caminho de Volta) e reconhece sua beleza através dos traços dos artistas e se sente leve, se transformando em nuvens (11. A Ressurreição). Na cena final, Guida, de vestido colorido, parece mais jovial e cheia de vida, e dança enquanto caminha na rua, alegre e transformada (12. O Retorno com o Elixir).

Após analisar a animação e com os alunos, peço para que eles informem suas considerações, se conseguiram perceber a aplicação da estrutura da Jornada do Herói na história, se entenderam como Rosana Urbes pensou a cronologia da história e evolução da personagem, e por último, pergunto se acreditam que toda história obrigatoriamente precisa ser escrita utilizando uma estrutura narrativa (a resposta é não). O uso da animação como recurso pedagógico permitiu observar:

1. A aprendizagem a partir do ponto de vista do aluno, considerando a animação como elemento conhecido de seu interesse acadêmico e cotidiano;
1. O aluno como pensador emancipado, podendo ser capaz de analisar a estrutura narrativa em filme de animação e aplicar (ou não) estruturas narrativas nas histórias que criam;
2. Os elementos da experiência com a animação Guida podendo ser usados e transpostos para o ambiente escolar;
3. A elaboração de um planejamento de situação vivencial com os alunos, para terem experiência com os vários elementos da animação.
4. Desenvolvimento de vivências com os alunos, na classe;
5. Registro das etapas da interpretação da animação com os alunos.

Para muitos alunos, é um momento de descoberta e um primeiro contato com esse tipo de análise fílmica em sala de aula. O diálogo é fundamental para a verdadeira educação entre aluno-professor. A democratização na escola aproxima o sentido de educação, como chave da reprodução da sociedade de classes por meio do sistema de ensino. A sociedade está composta por todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura os novos elementos, ou seja, novas gerações que se encontram à sua margem para manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da leitura da animação Guida estabeleceu-se um diálogo entre discurso escolar e não escolar, ou seja, descobriu-se os meios de comunicação como espaço educativo - um grande desafio para

todos nós. Os dados aqui apresentados e analisados propiciam perceber, sentir e compreender como esse gênero pode ser útil para a reflexão crítica que permeia o campo da pedagogia da comunicação.

Espera-se que possam ser entendidos para integrá-los no âmbito escolar, como auxiliar para uma reflexão sobre: a condição do estudante como telespectador, leitor de informação por meio da animação Guida; o conhecimento que essa animação possibilita, pois ela traz em sua bagagem outras formas de linguagens. Uma ferramenta para um diálogo entre o professor e o aluno.

Em nossos afazeres arrazoamos que a apreciação dos intercâmbios discursivos em um aspecto educacional, permite-nos entender melhor a complexidade da construção de sentidos nas salas de aulas como funciona o mecanismo desta lógica: aluno-professor, professor-aluno.

Esta observação facultou documentar uma multiplicidade de usos dos diferentes modos em díspares contextos didáticos educacionais e comunicacionais que acanhoam os alunos com mensagens e informações de todo o tipo.

Laborações especulativas também foram marcadas pela alternância na multiplicidade de modos pedagógicos tais como o poder da persuasão fazendo com que o aprendente tenha o seu próprio senso questionador crítico e analítico quebrando novos esquemas interdisciplinares que permeiam os estudos do século XXI.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIOVISUAL (2001). In: Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva. 343p.
- Cerigatto M (2019). Elaboração de materiais didáticos com recursos tecnológicos. São Paulo: Editora Senac.
- Freire P (1979). Educação e mudança. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire P (2004). Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire P (2011). Extensão ou comunicação? 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gancho CV (2006). Como analisar narrativas. São Paulo: Ática.
- Guida (2014). Direção de Rosana Urbes. São Paulo: RR Animation Films. (11 minutos). Disponível em <https://vimeo.com/319125223>. Acesso em 07 de janeiro de 2022
- Gutierrez F (1978). Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. 2. ed. São Paulo: Summus.
- Vogler C (2015). A Jornada do Escritor - Estrutura mítica para escritores. Editora Aleph.


Um estudo sobre a pedagogia da comunicação na animação show da Luna na sala de aula


Recebido em: 30/01/2022


Aceito em: 05/02/2022


 10.46420/9786581460266cap5


Luís Fernando Ferreira de Araújo^{1*} 


Larissa Mayara Rodrigues² 


Ana Cláudia Maciel de Moraes² 

Rose Mary Messias³ 

Luciana Fernandes Cimetta⁴ 

Michele Fernandes Santos⁵ 

Elizabethe Barbosa da Silva⁶ 

Ruth de Oliveira Lima⁷ 

INTRODUÇÃO

O motivo para a escrita deste artigo “Um estudo sobre a pedagogia da comunicação na animação Show da Luna”, é que a animação encanta, comove, fomenta as pessoas em todo o mundo. E dentre essas pessoas que foram, vão e irão assistir aos filmes na sala escura do cinema, estão professores e alunos. Com alguns percalços, a animação tem dificuldades para entrar nas escolas, apesar da rispidez da metodologia que dificulta o uso da animação na sala de aula; ao trabalhar com a animação em sala de aula é antes de tudo ajudar a escola a reencontrar a cultura cotidiana, pois, a animação traz em sua ideologia valores sociais muito amplos do quais são sintetizados numa mesma obra de arte. Como utilizar a animação *Show da Luna* no processo pedagógico em relação ao ensino-aprendizagem com os alunos do Ensino Fundamental I?

O objetivo do nosso artigo é: 1) propor uma ação educativa envolvendo professor e aluno na utilização da animação Show da Luna, como exercício de alfabetização audiovisual, em contexto de sala de aula; 2) verificar de que forma a animação Show da Luna é capaz de contribuir para a aprendizagem, entrelaçando a sua linguagem com o discurso escolarizado.

¹ Rua Dr. Luiz Migliano, 551, Vila Vazani, Cep: 05711-000, São Paulo-SP.

² Estrada do Corredor, 1.210, Apart 42, Bloco 25, São Paulo-SP.

³ Rua Anis Chakur, 295, Butantã, Cep: 05528-110, São Paulo-SP.

⁴ Rua Simão da Matta, 59A, casa 04, São Paulo-SP.

⁵ Rua Francisco Tapajós, 539, São Paulo-SP.

⁶ Rua Francisco Tapajós, 539, apart 12B, Cep: 04153-001, São Paulo-SP.

⁷ Rua Kyo Tsuno, 100, Taboão da Serra-SP.

⁸ Rua São Benedito, 220, apart 31, Bloco 4, Cep: 06807-270, Embu das Artes-SP.

* Autor correspondente: lusfernandoaraujo40@gmail.com

Esta metodologia em ensinar a ler animação Show da Luna desenvolveu a sensibilidade à realidade de outro, como consequência possibilita aos alunos do ensino fundamental I a ampliar sua visão de mundo. Outra questão importante desta metodologia que serão cultivados pelo professor e aluno é o trabalho de equipe. Com esse artigo, procuraremos com este trabalho situar o leitor como instrumento de aprendizagem por meio da animação Show da Luna, com isto, o leitor descobrirá a animação como espaço educativo dentro da sala de aula.

PEDAGOGIA DA COMUNICAÇÃO: CONCEITO

A pedagogia da comunicação procura estabelecer relações com os temas da cultura estudantil, como forma de aproximação crítica da escola com a realidade. Não seria uma pedagogia sobre os meios de comunicação, mas sim uma pedagogia que estabelece uma comunicação escolar com os conhecimentos, com os sujeitos, considerando os meios de comunicação. Ao invés de falar com os meios, dialoga-se com eles. A pedagogia da comunicação permite o entendimento e a compreensão da realidade em suas múltiplas representações. Ela pretende fornecer elementos aos alunos para falar, ouvir, entender, ler e viver o mundo, buscando a integração escola-sociedade.

Para Gutierrez (1978), professor e pesquisador da Pedagogia da Linguagem Total na América Latina e autor de vários livros sobre os meios de comunicação, “a comunicação pedagógica procura antes de tudo, esclarecer as mudanças de conduta do educando frente a um mundo novo, ou, se querem melhor, olhando através de um futuro totalmente imprevisível”.

É uma área que entende a atividade didática como ato comunicativo e integrativo. Nela, os conhecimentos e a metodologia surgem a partir do dialogismo do professor-comunicador com os alunos e os meios de comunicação. Os meios de comunicação bombardeiam os alunos com informações de todo o tipo. São uma das transformações vindas da onipresença do conhecimento e da informação. Ajudam os professores a envolverem os alunos nas discussões de ideias, desafios, julgamentos e críticas. Com isso, o professor tem a função de manter um diálogo com base no conhecimento empírico da prática de ensino

A escola tem um papel fundamental de quebrar paradigmas tradicionais, precisamos romper com modelos que não permitam a comunicação em sala de aula. O educar pode utilizar os meios de comunicação ao seu favor, quando nos permitimos experimentar o novo. Estamos saindo da nossa zona de conforto para entrar em um mundo novo que possibilita que o aluno passe a ser o protagonista da sua história. Respeitar sua bagagem cultural, por exemplo, entender sua realidade e trabalhar em cima dos conhecimentos pré-existentes é mostrar que existem outras possibilidades de vida. Ao programar as aulas, passar um desenho, filmes, documentários entre outros que incentive que as crianças e adolescentes sejam alunos pesquisadores em sala de aula, sua aula passará ser um laboratório de experiência onde o professor deixa o aluno experimentar, criar, errar, construir hipóteses, falar, comunicar-se sem sentir-se

oprimido por um sistema que vê ele como um simples número, desta forma estaremos construindo para uma escola que realmente permita que o aluno construa o seu próprio conhecimento. É indispensável que a escola interaja com o aluno, que desenvolva a comunicação, a criatividade, interação social, que faça um link com o mundo para que ele possa compreender a sociedade de forma autônoma para que venha ser um sujeito capaz de se comunicar com o mundo.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO NA ANIMAÇÃO SHOW DA LUNA

A arte cinematográfica é muito apresentada nos instantes atuais. Habitualmente, as pessoas usam esse termo de forma abrangente, muitas vezes, fazendo referência a algo discrepante, quando, na verdade, as mídias estão bem próximas da nossa realidade. Como ferramenta educacional, o cinema insere na sala de aula a possibilidade de desenvolver habilidades como percepção da realidade, identificação e interpretação. Essas habilidades puderam ser observadas em alunos do fundamental I, onde foram trabalhados no episódio Bons Sonhos Cavalinhos da animação *Show da Luna*.

Luna é uma menina de 6 anos que é apaixonada pela ciência, com um espírito investigativo, ela não se contenta com explicações como “porque sim”, e sente interesse em obter conclusões concretas sobre seus questionamentos. A garotinha possui na sua essência um estímulo e uma imaginação que auxilia na sua jornada pelo conhecimento. No episódio trabalhado em sala de aula, os alunos do fundamental I da Escola Geração Alpha puderam identificar, reconhecer e compreender as informações passadas pela personagem Luna sobre o desenvolvimento de seres vivos para a disciplina de Ciências da Natureza e Língua Portuguesa.

O trabalho pedagógico possibilitou aos alunos autonomia, responsabilidade, determinação e um espírito investigativo para a pesquisa científica. Nessa animação da Luna é possível identificar a pergunta ou problemática, a proposta é que tenha o objetivo de resolver uma questão que traga benefícios e sentido para os alunos. Após o levantamento de possibilidades, em que os acadêmicos participam, dando suas contribuições, eles conseguem finalizar uma conclusão do assunto trabalhado nos episódios.

Quando se utiliza a animação da animação Show da Luna uma questão é levantada durante o desenvolvimento da atividade, o que precisamos saber e desenvolver para solucionar o problema detectado? Inicia-se, então, o projeto de pesquisa. Partindo deste pressuposto o aluno consegue um direcionamento para se tornar o protagonista do próprio aprendizado.

Durante a pesquisa a elaboração de textos, os conteúdos, imagens são fundamentais para os conceitos de ciências abordados no episódio da ‘menina curiosa’. Desta forma, os alunos compreendem melhor a matéria, aplicam em algo útil, trazendo mais vontade de aprender e dedicação.

Essa proposta sobre analisar a animação *Show da Luna* constituiu-se a partir da reflexão do grupo de estudo que participamos, com o seguinte propósito: apresentar a figura de professor com suas

ferramentas de trabalho - no seu desempenho em ensinar com dinamismo e criatividade; professor mediador pedagógico, facilitador da passagem de uma mensagem consistente e atualizada.

Esta investigação foi organizada com vistas a uma abordagem educacional escolar que incluísse e contemplasse a interação em classe e o trabalho corporal e perceptivo dos alunos, utilizando um episódio da animação *Show da Luna* como complementares dos processos de aprendizagem e de formação dos indivíduos.

O objetivo do nosso trabalho é: 1) propor uma ação educativa envolvendo professor e aluno na utilização da animação *Show da Luna*, como exercício de alfabetização audiovisual, em contexto de sala de aula; 2) verificar de que forma a animação *Show da Luna* é capaz de contribuir para a aprendizagem, entrelaçando a sua linguagem com o discurso escolarizado.

Organizou-se um planejamento da disciplina Língua Portuguesa e Biologia objetivando introduzir os alunos nessa abordagem da animação e abrir perspectivas para um processo dialógico sobre a inclusão deste tipo de abordagem na escola.

A Metodologia é composta por uma etapa preparatória de organização das aulas e a etapa da experiência do ocorrido em sala de aula com a introdução da animação do Show da Luna e os recursos pedagógicos para sua realização, tais como:

Organização dos elementos da experiência da animação *Show da Luna* que poderiam ser usados e transpostos para o ambiente escolar;

Elaboração de um planejamento de situação vivencial com os alunos, para terem experiência com os vários elementos do episódio do *Show da Luna* “Bons Sonhos Cavalinhos”.

Esta pesquisa realizada propôs uma abordagem metodológica que conjugou recursos da tecnologia da comunicação com a educação. Utilizou material da tecnologia, elaborado a partir da realidade local, organizado e dimensionado de forma a valorizar o espaço e a cultura de origem dos estudantes. Associou o uso dos recursos tecnológicos a metodologias de mediação e sensibilização, visando colaborar para a o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com a animação do *Show da Luna*.

O tema foi escolhido após o relato dos alunos terem assistido ao episódio Bons Sonhos Cavalinhos, onde Luna vai ao estábulo para descobrir o porquê os cavalinhos dormem em pé. Ela faz vários experimentos, mas a descoberta veio quando ela resolve ser um cavalinho para descobrir e quando se torna um cavalinho, descobre que os cavalinhos dormem em pé, por causa dos equilíbrios das pernas. Com isso, podemos analisar no esquema abaixo:

ESCOLA -ALUNO-SHOW DA LUNA

A escola tem uma estrutura artificial e fechada para esse tipo de aula, pois trabalha ainda com o tradicional e conteudista. A escola precisa promover uma comunicação com os meios de comunicação

mais intensiva no processo educativo, parar de fornecer conteúdos fechados e se abrir mais para a aprendizagem.

O aluno traz de sua vida cotidiana elementos importantes para ser discutido em sala de aula e pode estabelecer uma relação entre o conteúdo programático e cruzar para que haja significado para o aluno, possibilitando encontrar sentido dentro da temática a ser discutido em sala de aula e com isso, o aluno pode soltar sua imaginação com essa proposta de aula.

Show da Luna – o professor com essa animação pode gerar tema gerador para discutir com os alunos em sala de aula, conforme quadro abaixo, onde o professor dialogou com os alunos sobre o episódio Bons Sonhos Cavalinhos no *Show da Luna*:

Categorias de análise a partir das concepções da animação Show da Luna nas disciplinas Língua Portuguesa e Biologia:

Categorias	1. desenvolvimento e consciência crítica, apropriando - se do meio televisivo, em vez de confundir-se com ele	2. ao aluno ter em mente que “ver” uma imagem não é a mesma coisa que “ler” sobre tal situação	3. aprofundar o trabalho com o texto escrito, cuidando dos diálogos envolvidos no episódio dos bons sonhos dos cavalinhos exibido na sala de aula	4. produção audiovisual junto à escrita, vendo e sentindo interesse dos alunos, na interação entre animação show da Luna e conteúdo das disciplinas	5. processos contínuos de comunicação, pesquisa e reflexão sobre o aprender, instigando a análise da realidade, nas interações no processo de construção do conhecimento.	6. aproveitar a animação do Show da Luna como recurso didático, promovendo em sala de aula uma mediação do educando com a interdisciplinaridade
Situações em que ocorreram	Interação entre professor e alunos pela troca de ideias e discussões em torno do fato de ser uma novidade para ambos e condizente com a realidade do aluno.	Tema escolhido após relato de várias histórias contadas pelos alunos até uma despertar curiosidade, vontade e o desejo de reproduzi-la em imagens	Professor introduziu desafios constantes nas aulas, possibilitou que os grupos de alunos confrontassem os textos dos diálogos entre os personagens e as informações necessárias para o conhecimento sistematizado.	O professor por meio de suas experiências e práticas estabeleceu diálogos com os alunos ao fazer uma análise sobre o que eles entenderam do episódio.	Introduzindo perguntas, discutindo e refletindo acerca da proposta.	Considerando a animação Show da Luna realidade daquele que aprende, propiciou a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, apresentando objetivos claramente formulados e linguagem acessível, mantendo inter-relações com outras áreas do conhecimento.

O referencial para o desenvolvimento do processo de análise desta pesquisa consistiu em verificar:

1) o que os alunos aprenderam com esse episódio sobre os bons sonhos cavalinhos; 2) a efetividade da utilização da animação *Show da Luna* como recurso pedagógico para o ensino aprendizagem em comunicação aos alunos.

Os alunos reiteraram pontos importantes a respeito da introdução da animação *Show da Luna* como recurso pedagógico na aprendizagem da comunicação e da língua portuguesa e da Biologia; ampliaram sua expressividade, subjetividade e fantasia, na identificação com a história e os personagens e o tema gerador da discussão em sala de aula com os professores das duas disciplinas.

Show da Luna na disciplina Língua Portuguesa = ação conjunta entre professor – aluno, no uso da animação como recurso didático oferecida para aprofundamento de aprendizagem:

= pelo diálogo propiciar ao aluno a entender e desenvolver consciência crítica, apropriar-se da animação, em vez de confundir-se com ele

= pelo diálogo, propiciar ao aluno ter em mente que “ver” uma imagem representando uma situação não é a mesma coisa que “ler” sobre tal situação

= pelo diálogo incentivar a produção audiovisual junto à escrita

= pelo diálogo ver e sentir um interesse por parte dos alunos, na interação entre a animação e conteúdo da disciplina, como interpretação de texto, narrativa da história, construção de personagens, tema integrador, trama e os conflitos vividos pela personagem Luna no episódio analisado.

Ao organizar os elementos da sua experiência com a animação *Show da Luna* o professor de Língua Portuguesa priorizou aqueles que poderiam ser usados e transpostos para o ambiente escolar, considerando que a animação fosse como a realidade daquele que aprende - ao propiciar a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, apresentar objetivos claramente formulados e linguagem acessível, manter inter-relações com outras áreas do conhecimento – oferecendo ao aluno oportunidade de tornar-se assim protagonista de sua história.

Show da Luna na disciplina de Ciências da natureza: Como os cavalos dormem? Podem estar de olhos fechados e não estar dormindo? Os cavalos dormem em pé? Luna começa sua investigação para seus questionamentos, aquilo que surgiu como curiosidade foi motivado por suas pesquisas, observação, a busca para que mediante as informações coletadas ela consiga discutir seus conhecimentos adquiridos surgidos nas suas vivências. E de fato o aprendizado na disciplina de ciências da natureza é assim, é vivenciar, investigar, verificar, aprender e concluir.

Entrando na fantasia do vivenciar em ser um cavalo Luna desperta o protagonismo a organização e o planejamento de suas habilidades dentro do seu aprendizado. Percebe em sua vivência que os animais quadrúpedes distribuem o peso nos quatro membros, mas como conseguem fazer isso? Em dados da literatura científica um ser vivo quadrúpede se refere a animais com quatro membros apoiados ao solo e que os utilizam para se deslocarem. Esses seres quadrúpedes são aqueles vertebrados que possuem em sua estrutura corporal a coluna vertebral e o crânio. São compostos de dois membros dianteiros e dois

membros traseiros onde todo o resto do corpo é apoiado, o que, em algumas situações, permite um equilíbrio na distribuição da estrutura e da massa corporal.

Em alguns organismos mais da metade do peso pode ser sustentado pelas patas dianteiras ou traseiras, o que ocorre claramente com os equinos, os cavalos são vertebrados da ordem Perissodactyla, pertencentes à família dos equinos. Movem-se sobre quatro membros e podem chegar a grandes velocidades ao correr. E sua principal curiosidade é a capacidade de dormir em pé, esse evento só acontece de forma confortável porque esses animais conseguem distribuir dentro da sua configuração anatômica o peso em seus membros que ficam apoiados ao solo.

A análise mostrou que a animação *Show da Luna* recriou para os alunos, um universo imaginário, por sua dimensão dramática e pela palavra escrita, no âmbito de expressividade do pensamento. Confirmou assim o pensamento de (Gutierrez, 1976) de que comunicar-se, mais do que somente transmitir ideias, consiste em oferecer novas formas de ver as coisas, influenciando, transformando os significados dos conteúdos. O aluno começou a perceber novas linguagens em seu dia a dia, quando o professor, em suas aulas, conversou, interrogou, instigou de forma que os alunos usassem esses elementos como forma de resgatar seu vocabulário. O ambiente da sala de aula foi onde ocorreu a reestruturação da linguagem, para a compreensão significativa da aprendizagem de seus alunos pela animação do Show da Luna como forma de ensino-aprendizagem.

Os próprios alunos referiram – se ao processo pessoal de aprendizagem, ao darem depoimentos e expressarem seus sentimentos sobre as vivências, conforme segue.

“Adorei fazer esse trabalho, aprendi analisar a estrutura da narrativa em uma animação” (Selma Santos)

“Eu aprendi com esse episódio dos cavalinhos, coisa interessante que eu não sabia dos cavalinhos. (Luís Antônio Oliveira)

“Com esse trabalho, tiro proveito para eu definir a profissão que eu quero fazer, que é animação”. (Thais Gomes)

“Foi uma aula diferente, prendeu a minha atenção em sala de aula. Pude entender melhor o processo de uma animação e sua estrutura”. (Cleusa Souza).

“Foi um recurso muito bom que o professor usou para a nossa aula, aprendi muito e também pude observar o nosso cotidiano pela animação Show da Luna” (Maria Fernanda Moreira).

O diretor da animação *Show da Luna* Kiko Mistrorigo refere-se ao processo pedagógico de aprendizagem, ao dar depoimento e expressar seu ponto de vista, conforme segue.

“Não sabemos que a série *Show da Luna!* Veio para estimular a investigação científica nas crianças, principalmente as que se encontram no fim da primeira infância. A ideia é seguir em direção a uma progressiva sistematização e formulação de hipóteses sobre os fenômenos, testes, processos de refutação e conclusões, numa atitude construtiva em relação ao conhecimento. Transformar uma matéria preconceituosamente considerada difícil em um assunto mais corriqueiro. Acreditamos que o *Show da Luna*, possa preparar as crianças a terem muito prazer e curiosidade nas aulas de ciências da escola. Mais do que transformá-las em pequenos ou futuros cientistas, pensamos em estimular o desenvolvimento de uma atitude científica nas crianças, plena aceitação de um conhecimento constituído por indagações, muitas vezes sem respostas acabadas. A possibilidade de criação do próprio método de aprendizado para o resto de suas vidas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discorrido no presente artigo, a pedagogia da comunicação trabalha formas diversas de expressão que podem ser desenvolvidas dialogando com os meios de comunicação desejados, isto é, aqueles pertinentes à cultura estudantil e que abarquem a relação entre o meio, a escola e a sociedade. Por meio do diálogo com os meios de comunicação, com a leitura e com a vivência de mundo dos estudantes, almeja-se, então, convertê-los em sujeitos ativos e críticos desses meios, bem como do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, o cinema, na educação, proporciona o desenvolvimento de habilidades, tais como a percepção da realidade e a interpretação, haja vista essa arte estabelece relação com a realidade vivenciada pelos alunos. Por esse motivo, o episódio "Bons Sonhos Cavalinhos", da série de animação "Show da Luna", foi trabalhado com alunos do ensino fundamental I, na escola Geração Alpha, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia, objetivando-se trabalhar tais aspectos.

Tal episódio apresenta uma abordagem extremamente interessante e relevante para as crianças do fundamental I, a partir das informações apresentadas pela personagem Luna, de 6 anos, e de sua curiosidade em aprender mais sobre os seres vivos. Assim, os alunos, ao partirem do interesse da personagem pela busca do conhecimento científico em relação a cavalos e o processo no qual se mantém em pé, inspiraram-se, compreenderam e assimilaram informações, aprendendo assim, significativamente.

A estratégia pedagógica empregada por meio desse episódio buscou proporcionar aos estudantes, através das problemáticas abarcadas pela personagem, o processo de resolução de problemas. Sendo assim, as crianças, além de se engajarem na resolução de tais problemáticas experienciadas por Luna, compreenderam a importância da identificação da situação problema a fim de alcançarem a solução para essa questão. Essa habilidade, necessária não só ao meio acadêmico, mas também à vivência em sociedade, foi desenvolvida no emprego do episódio selecionado pelos educadores. Além disso, outras habilidades foram trabalhadas nesse processo, como a autonomia e a responsabilidade, também essenciais ao desenvolvimento da pesquisa científica.

A relação estabelecida entre o tema escolhido na série "Show da Luna" e os alunos proporcionou-lhes grande envolvimento e interesse, posto que os estudantes trouxeram para o ambiente escolar uma

comunicação abrangente, responsável por abrir portas e que transformou o conteúdo, anteriormente fechado, em um portal para o saber com diferentes possibilidades de exploração na escola.

A escolha do episódio "Bons Sonhos Cavalinhos" mostra-se de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem, segundo o postulado pela pedagogia da comunicação, pois propicia a compreensão dos alunos, por meio de um tema norteador suscitado no episódio de Show da Luna, de conceitos e informações presentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Biologia.

Desse modo, esse episódio oportuniza a explanação, pelo aluno, de elementos e informações presentes em sua vivência, afastando essa prática pedagógica do paradigma explorado constantemente na educação, por meio de um ensino artificial e que pouco aproxima-se da realidade.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fossatti CL (2011). Cinema de animação: um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis. Porto Alegre: Sulina.
- Gutierrez F (1978). Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus.
- Moran MJ (1993). Leituras dos meios de comunicação. São Paulo: Pancast.
- Penteado HD (1998). Pedagogia da comunicação: teorias e práticas. São Paulo: Cortez.
- Penteado HD (1999). Televisão e escola: conflito ou cooperação? 2. ed. São Paulo: Cortez.


Psicomotricidade e movimento: reflexos no Ensino Fundamental


Recebido em: 08/02/2022

Aceito em: 13/02/2022

 10.46420/9786581460266cap6

Gilson Oliveira Santos^{1*} 

Lucas Sousa Santos² 

Jociane de Jesus Almeida³ 

INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou apresentar a importância da Psicomotricidade no processo de ensino, despertando a responsabilidade do professor nesta ciência, por meio de estudo do corpo em movimento do aluno bem como ao seu interior, modo de interagir com o próximo, com os objetos e seu comportamento em relação a si mesmo.

A psicomotricidade inicia-se na educação infantil, já que uma futura dificuldade em aprender pode acontecer devido a um desenvolvimento psicomotor defasado. Sendo assim, apresenta-se a relevância do tema. Apresentando conceitos sobre métodos lúdicos que promovem essa aprendizagem, entre vários aspectos do ser humano, seja motor, psicológico, social ou afetivo, sendo variadas as atividades psicomotoras que podem ser realizadas em um ambiente agradável e com bastante motivação, por meio de brincadeiras, dando vazão as suas emoções, que são ferramentas muito importantes na infância e que as vincula ao meio em que vivem e à sociedade em geral.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

Ao movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portando, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às

¹ Universidade Federal da Bahia

² Universidade Federal da Bahia

³ Universidade Estadual da Bahia

* Autor correspondente: gilson9133@gmail.com

crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo.

As maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidades.

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. O trabalho com o movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para ampliação da cultura corporal de cada criança.

Se movimentar faz parte da vida do ser humano, antes mesmo de seu nascimento. No bebê, o movimento expressivo é o seu primeiro canal de comunicação. Assim, através dos gestos, ele mobiliza o adulto para o atendimento de suas necessidades. A partir do primeiro ano de vida, as possibilidades de movimento se intensificam como recurso de exploração. E no período da educação infantil, o movimento, inserido no contexto da brincadeira, desempenha um papel decisivo ao dar sentido às ações das crianças.

O movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos e criar novos movimentos que a auxiliem a superar suas dificuldades. Para isso, os professores de Educação Física precisam valorizar essa área e acreditar na sua importância.

MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia é um caminho a ser percorrido durante a elaboração e a construção de uma pesquisa, a abordagem do problema é de ordem qualitativa, visto que se trata de pesquisa social e não aborda tratamento estatístico:

os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação entre certas variáveis, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por grupos sociais (Richardson, 1999).

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, visto não se fazer uso de materiais de campo, ou pesquisa ação, apenas obras já conceituadas cientificamente, ou seja, material já elaborado:

Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas (Gil, 1999).

Ainda conforme Gil (1999) a pesquisa se classifica, pela sua natureza, como pesquisa pura, pois não se tem a intenção de aplicá-la busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas.

Como metodologia de trabalho, escolheu-se a revisão literária, de caráter qualitativo, com coleta de informações em repositórios científicos, buscando as palavras chave: Psicomotricidade, Criança e Desenvolvimento Psicomotor, em artigos no idioma português, sem uso de lapso temporal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Duarte (2014) as primeiras menções ao termo psicomotricidade aparecem a partir de informações médicas, em especial neurológicas, desde o início do século XIX, quando se iniciou a demarcação das zonas do córtex cerebral que ficam além das regiões motoras.

Ainda conforme o autor, por meio do desenvolvimento e das descobertas da neurofisiologia, começaram as constatações de que há diferentes disfunções graves sem que o cérebro esteja lesionado ou sem que a lesão esteja claramente localizada, com distúrbios da atividade gestual.

Conforme Guapindaia (2019) como esse esquema anátomo-clínico não era capaz de explicar alguns fenômenos patológicos, buscou-se uma área que explicasse alguns fenômenos clínicos, denominada pela primeira vez o termo Psicomotricidade, em 1870, com enfoques iniciais meramente neurológicos.

A Psicomotricidade no Brasil buscou seus fundamentos na escola francesa, nas décadas do século XX, época da primeira guerra mundial, quando as mulheres entraram no mercado formal e as crianças passaram a ficar em creches. Essa influência francesa também é sentida na psiquiatria infantil, na psicologia e na pedagogia (Guapindaia, 2019).

Alguns médicos, em 1870, passaram a nomear certos fenômenos clínicos e patológicos de psicomotricidade, mesmo que as primeiras pesquisas tivessem caráter neurológico. No início do século XX (1909), Dupré, neuropsiquiatra, foi de fundamental importância para o universo psicomotor, já que é ele quem afirma a independência da debilidade motora, antecedente do sintoma psicomotor, de um possível correlato neurológico (Dockrell; McShane, 2010).

Em 1925, Henry Wallon, médico psicólogo, ocupa-se do movimento humano, dando uma categoria fundante como instrumento na construção do psiquismo. Esta diferença permite a Wallon relacionar o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos do indivíduo, e discursar sobre o tônus e o relaxamento. Em 1935, Edouard Guilmain, neurologista, desenvolve um exame psicomotor para fins de diagnósticos, de indicação da terapêutica e de prognóstico (Dockrell; McShane, 2010).

A Psicomotricidade não é exclusiva de um novo método ou de uma escola ou de uma determinada corrente de pensamento, não constituindo uma técnica, um processo, visando fins educativos pelo emprego do movimento humano. Trata-se de uma conceituação atual da Psicomotricidade a de que esta se trata de uma ciência nova, com objeto de estudo no homem e em suas relações com o corpo em movimento, encontrando sua aplicação prática em formas de atuação que configuram uma nova especialidade, estudando o homem como pessoa (LaPierre, 2012).

A discussão da Psicomotricidade está se tornando comum no meio escolar, em especial no âmbito pedagógico, se tornando fundamental propor ações que visem o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, desde a educação infantil e há inúmeras possibilidades para o professor oferecer para melhorar o desenvolvimento integral da criança, pois a psicomotricidade tem a intenção de enxergar o ser humano de uma maneira total, levando sempre em consideração a pessoa e suas habilidades que podem ser imensamente exploradas (Almeida, 2014).

A psicomotricidade passa por vezes despercebida em meio aos gestos simples e em singelas atividades que desenvolvem a parte motora, tendo como foco o conhecimento e domínio pela criança do seu próprio corpo, passando a ser um fator indispensável para o desenvolvimento geral e a aprendizagem da criança (Piccolo; Moreira, 2012).

A aprendizagem da criança está totalmente ligada ao desempenho motor, por meio de atividades como motoras de recorte, colagem, escrita e o desenvolvimento do intelecto requerem conhecimento do próprio corpo, necessitando haver estímulos para todas as áreas do corpo, assim o desenvolvimento psicomotor acontecerá plenamente, contribuindo plenamente para a aprendizagem.

Deve haver uma aprendizagem significativa e para que ela ocorra é necessário que a criança tenha uma atitude positiva para aprender de modo significativo com predisposição para aprender, relacionando o material novo aos materiais disponíveis em sua estrutura cognitiva. Teoricamente, a aprendizagem significativa é de suma importância na motivação para aprender, sendo este, um fator subjetivo que pode vir a ser potencializado por meio de estímulos adequados (Bueno, 2008).

A aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o ser que está aprendendo, sendo assim, é importante que a aprendizagem possa ser significativa, remetendo a psicomotricidade, que quando é bem desenvolvida na criança é capaz de gerar níveis de aprendizagem bastante satisfatórios, bem como quando não é bem estimulada, causa conseqüências (Bueno, 2008).

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial da criança, é necessário que ela estabeleça relação direta com o meio e com aquilo que está aprendendo, sendo importante os estímulos para que isso aconteça.

Observa-se o quanto é importante que o professor conheça as crianças e o processo de aprendizagem, mantendo por elas um interesse como seres humanos sensíveis em transformação, sendo únicos em seu desenvolvimento.

A escola é ponto principal do processo de aprendizagem, ela é vista por promover o máximo de crescimento da criança abrangendo a aprendizagem, como a maturação do corpo e saber ler e escrever que são aspectos essenciais no processo de alfabetização. A linguagem está ligada ao fato de comunicar-se, por isso a fala é um gesto motor organizado que explora tanto a percepção, coordenação motora, orientação espacial, noção de esquema corporal e estruturação temporal.

A aprendizagem é um processo integrante do corpo, no ensino fundamental ela funciona como uma continuação do ensino, que resulta na construção de conhecimentos ali aprendidos e armazenados que são capazes de transformá-lo. A educação psicomotora nas escolas promove atividades que resultam em melhorias, sendo determinadas de acordo com as etapas de desenvolvimento motor (Oliveira, 1997).

Segundo Oliveira (1997) a educação psicomotora deve ser uma formação de base indispensável a toda criança. Ela é um meio de auxiliar a criança a superar suas dificuldades e prevenir possíveis adaptações.

O indivíduo se constrói cadenciada mente, através da interação com o meio e de suas próprias realizações e a psicomotricidade desempenha aí um papel fundamental. A educação psicomotora pode ser vista como preventiva e reeducativa na medida em que dá condições à criança de se desenvolver em seu ambiente. Portanto a educação psicomotora ajuda a criança a adquirir o estágio de perfeição motora até o final da infância aproximadamente de 7 aos 11 anos, seus aspectos neurológicos de maturação, planos rítmico e espacial, nos planos da palavra e no plano corporal.

O ser humano está sempre em processo de mudanças, ou seja, desenvolvimento, fazendo com em determinadas etapas venha se adaptar a tais mudanças, como a sua cognição e com as estruturas de funcionamento do seu corpo. A psicomotricidade é extremamente importante, pois permite que a partir do movimento seja identificado o nível de conexão entre pensamento e ação, através disso faça-se devidas adaptações para cada faixa etária (Gomes, 2012).

São os professores que através da observação podem concluir que algumas crianças, com movimentos lentos e pesados, como não conseguir nem mesmo pegar corretamente o lápis, escrevendo com força excessiva e assim rasgando o papel, além de ter dificuldade para concentrar em determinada tarefa. A partir disso o profissional de educação física deve intervir nestas etapas iniciais do ensino escolar, que também condizem com a fase primordial do desenvolvimento motor passando pelas práticas que estimulem o desenvolvimento dos aspectos psicomotores tanto quanto a relação destes com o meio em que vive (Maia, 2012).

Ao profissional atuante no campo da Educação Psicomotora cabe, a partir de uma busca constante do conhecimento das necessidades e interesses das crianças, proporem experiências que produzam a

adequada estimulação e que venham ampliar o vivido corporal, que é responsável pelos inúmeros esquemas que serão transferidos as situações vivenciadas no futuro. Deve-se acrescentar que a falta de adequada estimulação no decorrer da infância pode produzir inúmeras perturbações psicomotoras.

Em qualquer trabalho de Educação Física, o professor deve estar apto a seguir determinadas etapas que garantam a eficiência e a eficácia da sua ação junto aos educandos, ou seja, deve respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país.

Segundo Tani (2001), um objetivo muito importante de qualquer processo educacional é atender adequadamente às necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais das crianças. Identificar as necessidades da criança em cada estágio de desenvolvimento é, portanto, de fundamental importância.

Quanto ao respeito à individualidade da criança, mesmo trabalhando em grupo, às vezes com grande número de componentes, deve-se levar em consideração que cada criança tem uma constituição física que lhe é própria, possui características emocionais e afetivas que são também pessoais, e vivencia fora da escola um meio social diverso das demais crianças. Esses aspectos demonstram que o professor não pode esperar desempenho idênticos dos seus alunos, e deve estar consciente de que determinados trabalhos nem sempre são recomendáveis para todos.

A relação entre a Educação Física e as demais disciplinas. Nas escolas, a inter-relação dos conteúdos das disciplinas que a criança está cursando facilita o processo de assimilação, acomodação e até mesmo de apreciação crítica de determinados temas. Entretanto, é por vezes difícil conseguir-se tal integração, já que pressupõe um planejamento conjunto e o conhecimento acerca do andamento das demais matérias curriculares.

O professor de Educação Física deve preocupar evitar o completo isolamento do seu trabalho com relação aos demais colegas procurando o máximo de informações sobre as outras disciplinas e, quando possível, propondo atividades conjuntas.

A Educação Física como disciplina sistematizada e regulamentada do componente curricular, atende as novas perspectivas educacionais, que prioriza o acesso a todos e a busca de uma formação mais completa, mudando a visão tradicional “conteudista” da escola, visado ao fato do homem ser composto pelos aspectos cognitivos, afetivos e motores, o desenvolvimento dos mesmos, despertaria a consciência de ser um cidadão ativo na sociedade (Albuquerque; Ribeiro; Carvalho 2006).

A Psicomotricidade foi à primeira abordagem que incluiu o desenvolvimento afetivo e cognitivo como uma das preocupações da aula de Educação Física, sem deixar de lado, o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades motoras.

Segundo Le Boulch (1987) a ação pedagógica põe em evidência os cuidados com que se deve ter em relação às dificuldades pedagógicas, dando ênfase a uma educação do corpo e para corpo que busque

o desenvolvimento completo do sujeito, dando importância o papel na escola de preparar seus alunos para a vida, através de novos métodos pedagógicos, tentando de maneira possível fazer com que a criança se desenvolva, resultando de maneira importante para uma boa formação na vida social.

A psicomotricidade tem como principal objetivo a formação educativa do ser até chegar à perfeição de movimentos. Para atingir esse objetivo, a educação psicomotora ela vem trabalhar com base, na prevenção de problemas de dificuldades escolares de várias origens, como: afetividade, leitura e escrita, atenção, lateralidade e dominância lateral, matemática e funções cognitivas, socialização e trabalho em grupo.

Sánchez, Matine e Peñalver (2003) colocam que a psicomotricidade propicia o entender, observar e conhecer o comportamento da criança tanto no aspecto motor como no psíquico e afetivo, e que a prática psicomotora favorece e potencializa a adaptação do indivíduo ao meio e nas suas relações com os outros, no espaço e no tempo.

Nos dias atuais pode-se colocar que o desenvolvimento motor é importante e sustenta de forma ampla para o desenvolvimento e formação, exercendo a função de prevenir e corrigir problemas relacionados à aprendizagem. A aula de Educação Física deve envolver emocionalmente e afetivamente a criança, para se conseguir uma boa evolução em seu desenvolvimento integral (Betti, 1991).

Nota-se durante a pesquisa, a importância que tem o professor no cotidiano de aprendizado da criança, sabendo respeitar e compreender a subjetividade de cada criança, analisando o meio em que vive, com o objetivo de estimular o desenvolvimento psicomotor.

As práticas psicomotoras devem ser utilizadas de maneira adequada na elaboração de atividades, não mais tradicionais, mas sim, uma educação que possa proporcionar aos professores mais informações sobre a psicomotricidade no ambiente escolar, oferecendo possibilidades de elaboração de um trabalho que foque nas necessidades das crianças.

Observa-se que foi alcançado o objetivo deste trabalho, que tem como fim demonstrar a importância de saber como as crianças necessitam de oportunidades para vivenciar situações positivas no ambiente escolar, principalmente no Ensino Fundamental, evitando que vivam experiências que as desvalorizem, proporcionando a descoberta das suas habilidades e sua capacidade em aprender o que lhe for proposto.

Espera-se que novos trabalhos como esse possam ser feitos, a fim de enriquecer o mundo acadêmico e a sociedade, em geral, com destaque ao papel do professor, trazendo atividades corporais para a sala de aula, contribuindo com a psicomotricidade.


REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque DIP, Ribeiro AIM, Carvalho TF (2006). Abordagem didático-pedagógica do processo ensino-aprendizagem da educação física escolar na educação infantil e no ensino fundamental de 1ª a 4ª série. UNESP de Presidente Prudente, São Paulo. 22p.
- Betti M (1991). Educação física. São Paulo. Movimento.
- Bueno JM (2008). Psicomotricidade: Teoria e Prática. São Paulo: Lovise.
- Darido SC, Rangel ICA (2005). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Dockrell J, Mcshane J (2010). Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duarte FA (2014). Psicomotricidade e suas implicações na alfabetização 2º. ed. São Paulo: All Print.
- Gil AC (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- Gomes RNB (2012). Relação da massa corporal com o desenvolvimento motor grosso de crianças de 06 a 10 anos da escola municipal Rivanildo Sandro Arcoverde. 23f. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e pesquisa, universidade estadual da Paraíba, Campina Grande.
- Guapindaia LT (2021). A psicomotricidade como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. psicologado, [S.L.]. (2019). Disponível em <https://psicologado.com.br/a-psicomotricidade-como-facilitadora-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-na-educacao-infantil>. acesso em 21 janeiro de 2021.
- Lapierre A, Lapierre, A (2012). O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. 2 ed. Curitiba: UFPR/CIAR.
- Le Boulch J (1987). Educação psicomotora: psicocinética na idade pré-escolar. 2º edição. Porto Alegre: artes médicas.
- Maia STM (2012). A psicomotricidade nas aulas de educação física infantil: um estudo de caso. Fiepbulletin. v. 82, Specialedition, article ii.
- Oliveira GC (1997). Psicomotricidade:educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis: vozes.
- Piccolo VLN, Moreira WW (2012). Corpo em movimento na educação infantil. São Paulo: Telos.
- Richardson RJ (1999). Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas.
- Sánchez PA, Martínez MR, Peñalver IV (2003). A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Tradução de rodrigues, I. H. Porto Alegre: Artmed. 126p.
- Tani GO (2001). Educação física na educação infantil: pesquisa e produção de conhecimento. Revista paulista de educação física – atual revista brasileira de educação física e esporte. São Paulo, supl. 4, 110-115.


Gênero e inserção profissional: egressas e egressos da UFPR setor litoral


Recebido em: 19/02/2022


Aceito em: 20/02/2022


 10.46420/9786581460266cap7


Adriana Lucinda de Oliveira^{1*} 

Elsi do Rocio Cardoso Alano² 

Emerson Joucoski³ 

Gabriela Santos Pereira⁴ 

Aline Hagedorn Vallejo Martins⁵ 

Vilma Alves de Almeida⁶ 

Leticia Lopes⁷ 

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da investigação desenvolvida pelo grupo de pesquisa Educação e Trabalho, o qual tem como pressuposto apresentar as diferenças de gênero expressas nos dados levantados, a partir do(as) egressos(as) dos cursos da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Tais diferenças são expressas em diversas dimensões, principalmente, na relação educacional e laboral, temas centrais do referido grupo de pesquisa.

O recorte de gênero se deu em função da relevância do tema e pelo destaque que as mulheres alcançaram na coleta de dados, sendo elas a maioria das respondentes, o que evidencia a supremacia feminina no ensino de superior.

É notório que vivemos em uma sociedade machista e patriarcal, e, foi preciso muitos movimentos para que as mulheres pudessem conquistar o mínimo de espaço neste modelo societário. Cabe ressaltar que, mesmo entre as mulheres, há diferenças nos espaços conquistados que dizem respeito, sobretudo, às questões ligadas à classe social e pertença étnico racial.

Sobre tais conquistas este processo tomou tempo. Foi ao longo de várias décadas que diferentes mulheres se levantaram para batalhar por uma sociedade mais justa e igualitária, lutas travadas para que se

¹ Doutora em Políticas Públicas, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Endereço: Rua Jaguaruaíva 512, Caiobá – Matinhos – PR, CEP: 83.260-000.

² Doutora em Administração, Universidade Federal do Paraná (UFPR).

³ Doutor em Ensino de Ciências, Universidade Federal do Paraná (UFPR).

⁴ Bacharel em Gestão e Empreendedorismo, Universidade Federal do Paraná (UFPR); bolsista do grupo de pesquisa.

⁵ Graduada em Licenciatura em Linguagem e Comunicação, Universidade Federal do Paraná (UFPR); bolsista do grupo de pesquisa.

⁶ Graduada em Serviço Social, Universidade Federal do Paraná (UFPR); bolsista do grupo de pesquisa.

⁷ Bacharel em Gestão e Empreendedorismo, Universidade Federal do Paraná (UFPR); bolsista do grupo de pesquisa.

* Autor correspondente: adrilucinda@gmail.com

tornasse possível, para que suas vozes fossem ouvidas, suas opiniões fossem consideradas e, para que seus direitos fossem mais equânimes.

No Brasil, estes processos tomam força a partir dos anos de 1920. Galvão (2015) aponta que este período foi crucial para os movimentos populares do país, foi nesta década que houve as revoltas tenentistas, a criação do partido comunista brasileiro, mobilizações dos grupos operários e, tiveram destaque, as lutas feministas em prol do direito ao voto, resultando na “garantia desse direito no Código Eleitoral de 24 de fevereiro de 1932, data recentemente transformada em dia comemorativo da conquista do voto feminino no Brasil” (Galvão, 2015). Embora mereça destaque e o devido reconhecimento, não se pretende esgotar, neste *paper*, as discussões acerca de todos os feitos realizados pelos movimentos feministas.

O intuito aqui é ressaltar que, apesar de alguns avanços, facilmente constata-se a permanência das desigualdades de gênero no acesso aos diferenciados direitos socialmente e historicamente conquistados, principalmente, no que diz respeito ao mundo do trabalho. Com este trabalho há a pretensão de elucidar o processo de acesso das egressas da UFPR - Setor Litoral no mundo do trabalho, bem como a relação com a trajetória acadêmica, evidenciando as fragilidades que permeiam as garantias arduamente conquistadas por esta parcela da população.

A TRAJETÓRIA DAS MULHERES NO MUNDO DO TRABALHO

As formas de inserção no mundo laboral ocorreram, e ocorrem, com algumas diferenças para cada grupo de mulheres. De acordo com Rago (2014) foi a partir do início do século XIX que as mulheres passaram a ocupar novos postos na sociedade, sendo exigido sua participação ativa no mundo do trabalho.

Às mulheres ricas, as exigências de um bom preparo e educação para o casamento, tanto quanto as preocupações estéticas, com a moda ou com a casa, reclamam sua frequência nos novos espaços da cidade, como nas escolas então criadas para os filhos das famílias abastadas. [...] Às mulheres pobres e miseráveis, as fábricas e escritórios comerciais, os serviços em lojas, nas casas elegantes ou na companhia telefônica, apareciam como alternativas possíveis e necessárias (Rago, 2014).

Já na contemporaneidade essas diferenças persistem, sobretudo, quando comparada à atuação das mulheres no mundo do trabalho frente a atuação dos homens. As desigualdades são evidenciadas em várias esferas como na área de atividade, hierarquias e faixas salariais.

Referente a cargos que requerem ensino superior, onde tecnicamente homens e mulheres contariam com o mesmo nível de instrução, Leone e Portilho (2018) apontam que a devida qualificação não garante rendimentos equivalentes quando tais cargos são ocupados por homens, além da maior dificuldade de ascensão por parte das mulheres aos espaços de poder e decisão.

Corroborando com essa discussão, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que

[...] A Taxa de participação (CMIG3), que tem como objetivo medir a parcela da população em idade de trabalhar (PIT) que está na força de trabalho, ou seja, trabalhando ou procurando trabalho e disponível para trabalhar, aponta a maior dificuldade de inserção das mulheres no mercado de trabalho. Em 2019, a taxa de participação das mulheres com 15 anos ou mais de idade foi de 54,5%, enquanto entre os homens esta medida chegou a 73,7%, uma diferença de 19,2 pontos percentuais. O patamar elevado de desigualdade se manteve ao longo da série histórica e se manifestou tanto entre mulheres e homens brancos, quanto entre mulheres e homens pretos ou pardos (IBGE, 2019).

Apesar das grandes dificuldades identificadas, a diferença salarial não pode ser conferida à educação, pois há evidências que revelam que as mulheres no Brasil são mais instruídas que os homens (IBGE, 2019). Sob essa perspectiva são notórias as conquistas femininas, bem como a feminização do ensino superior, em que a proporção de mulheres de cortes mais jovens é quase duas vezes maior que a dos homens (Leone; Portilho, 2018).

No Brasil, assim como em outros países, evidencia-se a existência de diversas desigualdades, entretanto, no que concerne a inserção das mulheres no mundo de trabalho, esta desigualdade de gênero é transponível. Desde o período da industrialização, as transformações foram demasiadamente propensas para a inclusão do gênero feminino no mundo do trabalho. Para Guedes (2010)

O intenso processo de inserção laboral da população feminina como um todo vem trazendo à tona, a partir do final do século XX, duas questões importantes. Embora as mulheres de nível universitário já se defrontaram com elas em 1970, recentemente ambas vêm adquirindo mais relevância na sociedade brasileira. A primeira é o fato de que as responsabilidades familiares não constituem um empecilho para a participação das mulheres no mercado de trabalho. Diversos trabalhos mostram que os principais incrementos da taxa total de participação laboral das mulheres nos últimos anos são resultado do grande aumento da inserção do grupo de mulheres casadas e com filhos (Guedes, 2010).

Cada vez mais as mulheres têm tornado a busca pela educação uma missão, não somente profissional, mas de vida. Com as desigualdades evidentes na sociedade econômica e de inserção no trabalho, elas buscam aperfeiçoar-se ao máximo. No entanto, as conquistas das mulheres no âmbito educacional não foram acompanhadas pela mesma escala de progresso em ocupações que exigem educação superior no mundo do trabalho. A maioria das mulheres nesses cargos não têm garantias que terão a mesma condição dos homens (Leone; Portilho, 2018).

DIFERENÇAS SALARIAIS ENTRE HOMENS E MULHERES

No ano de 2020, as mulheres negras receberam em torno de R\$ 10,95 por dia e os homens negros R\$ 11,95. Para os não negros também houve uma significativa desigualdade onde a mulher recebeu R\$ 18,15 e o homem teve rendimento equivalente a R\$ 20,79/dia (Dieese, 2020). É visível a diferença salarial entre homens e mulheres, situação esta que vem ocorrendo desde as primícias da entrada da mulher no mundo do trabalho.

Segundo o Dieese (2020), as mulheres tiveram um regresso em suas ocupações. No ano de 2019 o número de mulheres ocupadas no Brasil chegava a 41,2 milhões e de acordo com esse levantamento esse número caiu para 35,5 milhões.

Além das assimetrias nos rendimentos, as discrepâncias no acesso à escolaridade são evidenciadas em pesquisa do IBGE (2019), ao constatar que somente nos anos iniciais de ensino formal há a mesma taxa ajustada de frequência escolar líquida para os dois sexos (95,8%). Nos anos subsequentes, as mulheres passaram a registrar taxas superiores às dos homens, com uma diferença que vai se alargando até atingir seu ponto máximo no ensino superior, onde as mulheres registraram uma taxa de 29,7%, contra 21,5% dos homens. Sob esta prerrogativa, constata-se que o maior investimento feminino no prolongamento do percurso escolar, não se traduz, paradoxalmente, em situações de inserção profissional para as mulheres.

METODOLOGIA

Os dados sistematizados deste estudo são provenientes do levantamento do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, que desde 2016 se dedica a estudar o processo de inserção e desenvolvimento profissional de egressos e egressas do setor Litoral da UFPR. A elaboração deste artigo partiu da identificação das diferenças nas respostas entre homens e mulheres, em que reiterou a feminização do ensino superior, de tal forma que o foco da análise se encontra na perspectiva de gênero. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico segundo as categorias: trabalho, inserção profissional, mulher, gênero e ensino superior. Durante a leitura dos materiais também foi realizado o processo de extração dos dados do questionário que a equipe de pesquisa aplicou aos egressos e egressas do Setor Litoral da UFPR.

As informações como telefone e *e-mail*, dos sujeitos da pesquisa, foram obtidas através da gestão acadêmica do Setor Litoral. O contato com as diplomadas e diplomados se deu por meio de ligação telefônica, *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp* e mensagens de *e-mail*. Os resultados da pesquisa incluem questões relacionadas ao perfil dos egressos e egressas, trajetória do processo de formação, inserção profissional e prolongamento dos estudos. O instrumento de coleta de dados contou com 116 questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, estruturadas de acordo com a trajetória percorrida pelo(a) respondente.

A amostra da pesquisa compreende um total de 470 egressos(as), que se formaram em um dos 15 cursos do Setor Litoral da UFPR, entre os anos de 2008 a 2020, este número corresponde ao total de respondentes ao questionário aplicado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

A amostra compreendeu 470 respondentes, sendo que destes 315 (67,1%) são mulheres e 155 (32,9%) são homens. No que se refere a faixa etária, o intervalo compreendido de 22 a 29 anos têm 111 (35,2%) mulheres e 45 (29,0%) homens. Já o intervalo de 30 a 39 anos 135 (42,9%) são mulheres e 77 (49,7%) são homens. Os intervalos de 40 a 49 anos e 50 a 59 anos são os que têm um número menor sendo 54 (17,1%) e 10 (3,2%) mulheres, e, 18 (11,6%) e 11 (7,1%) homens, respectivamente. Considerando a idade de 60 anos ou mais, as mulheres são 05 (1,6%) e os homens 04 (2,6 %) totalizando assim 315 (67,0%) mulheres e 155 (33,0%) homens.

Percebe-se que o maior número de respondentes são mulheres, sendo elas atualmente na idade de 22 a 39 anos (78,1% das mulheres da amostra analisada). Entre os homens egressos identifica-se que estão, em sua maioria, também na faixa etária de 22 a 39 anos (78,7% da amostra masculina). Esses dados demonstram, estatisticamente, a feminização do ensino superior, em consonância com uma tendência transversal a vários países. Registra-se uma inversão das assimetrias de gênero no ensino superior, considerando que ao longo dos últimos anos se consolidou a tendência para se diplomarem mais mulheres do que homens (Alves e Morais, 2021).

Sob a perspectiva de Leone e Portilho (2018),

[..] as mulheres são a maioria dos estudantes universitários, porém ainda estão muito concentradas nas carreiras acadêmicas que dão acesso às ocupações pior remuneradas e de menor prestígio social, dentre aquelas que exigem nível superior de escolaridade. (Leone e Portilho, 2018).

CURSOS ESCOLHIDOS PELOS(AS) 470 RESPONDENTES

Tabela 1. Último curso que completou na UFPR Litoral, por gênero. Fonte: Os(As) autores(as).

Curso	F (%)	M (%)	Total por curso (%)
Administração Pública	1 (0,3)	3 (1,9)	4 (0,9)
Agroecologia	22 (7,0)	17 (11,0)	39 (8,3)
Gestão Ambiental	33 (10,5)	25 (16,1)	58 (12,3)
Gestão Desportiva e do Lazer	5 (1,6)	3 (1,9)	8 (1,7)
Gestão Imobiliária	27 (8,6)	18 (11,6)	45 (9,6)
Gestão Pública	5 (1,6)	5 (3,2)	10 (2,1)
Gestão de Turismo	15 (4,8)	6 (3,9)	21 (4,5)
Gestão e Empreendedorismo	22 (7,0)	22 (14,2)	44 (9,4)

Licenciatura em Artes	29 (9,2)	5 (3,2)	34 (7,2)
Licenciatura em Educação Física	8 (2,5)	6 (3,9)	14 (3,0)
Licenciatura em Ciências	32 (10,2)	18 (11,6)	50 (10,6)
Licenciatura em Educação do Campo	18 (5,7)	11 (7,2)	29 (6,2)
Licenciatura em Linguagem e Comunicação	11 (3,5)	4 (2,6)	15 (3,2)
Saúde Coletiva	40 (12,7)	5 (3,2)	45 (9,6)
Serviço Social	47 (14,9)	7 (4,5)	54 (11,5)
Total	315 (67,0)	155 (33,0)	470 (100%)

A Tabela 1 mostra que há uma maioria feminina expressiva de mulheres em cursos como Serviço Social (14,9%), Saúde Coletiva (12,7%) e nas licenciaturas (31,1%), que expressam a marca do papel de cuidado historicamente construído e destinado às mulheres. Mesmo com tantas conquistas e avanços, essa marca de gênero persiste e está relacionada com o papel da mulher na sociedade. Vitorino (2021) corrobora com essa discussão ao realizar um estudo com foco na docência e nas profissões afetadas à marca do cuidado. A referida autora afirma que

vários fatores contribuem para que os cargos na docência sejam ocupados por mulheres numa sociedade machista, patriarcal, o que levanta outras questões para pensarmos, tais como a desvalorização de áreas predominantemente femininas e o modo como a produção capitalista utiliza-se da presença desse grande quantitativo de mulheres na docência e em profissões relacionadas ao cuidado (Vitorino, 2021).

Também corroboram com este pressuposto Noronha e Fonseca (2019) ao ressaltar que

Mesmo com as novas configurações do mundo do trabalho, tendo em vista a inserção das mulheres nas universidades e no mercado de trabalho, as profissões e espaços historicamente voltados para as mulheres continuam sendo ocupados pelas mesmas em função das estruturas socioeconômicas que ainda as vinculam ao cuidado (Noronha e Fonseca, 2019).

Consecutivamente, destaca-se a participação dos(as) egressos(as) em diferenciados projetos, como elementos que compõem as habilidades técnicas, comportamentais e relacionais do mundo do trabalho. Constata-se que 311 (66,2%) dos(as) respondentes confirmam a sua participação em diferentes espaços extracurriculares durante a formação, sendo eles: Extensão, Licenciar, Monitoria, PET, PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), PID (Programa de Iniciação à Docência/Monitoria e PVA (Programa de Voluntariado Acadêmico), sendo que dentre esses espaços 204 (65,6%) dos(as) participantes da pesquisa tiveram a experiência junto aos projetos extensionistas

Esse resultado está em consonância com as características do Setor Litoral da UFPR, que tem, desde sua criação, um forte caráter extensionista e uma intencionalidade de contribuir com o desenvolvimento da região (Angelotti, 2018).

Oliveira (2015) aponta que o acesso a atividades extraclasse são diferenciais no percurso dos(as) diplomados(as), Alves (2012) as classifica como estratégias para tornar seus currículos mais atrativos e Tomlinson (2008) como credenciais fora da aprendizagem formal. É consenso entre esses pesquisadores que o acesso aos espaços de formação, em paralelo aos cursos, possibilita uma aproximação com a dimensão teórico-prática das diferentes áreas de formação, bem como a ampliação do rol de habilidades e competências

Soares e Severino (2018) corroboram com esse debate ao avaliar que várias didáticas conduzem à evolução progressiva do aluno durante a sua trajetória no curso. Espaços de formação, como por exemplo o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do CNPq, contribui no processo de aprendizagem e têm a capacidade de potencializar a construção do conhecimento, ressignificar saberes prévios, aproximar os sujeitos da realidade do entorno da Universidade, bem como contribuir para a construção de um espectro maior de possibilidades de atuação profissional.

ATIVIDADE PROFISSIONAL DAS EGRESSAS DO SETOR LITORAL, REFERENTE AO PRIMEIRO EMPREGO NA ÁREA DE FORMAÇÃO

A pesquisa possibilitou identificar o tempo em que as egressas esperaram para desenvolver atividades profissionais na área de sua formação, comparando-as com o levantamento dos dados referentes aos egressos. Os dados contidos na Tabela 2 revelam a dificuldade das egressas em conseguir emprego na área de sua formação, sendo que 47,3% delas não atuam na área.

Tabela 2. Período de espera entre a conclusão do curso e o primeiro emprego na área de formação. Fonte: Os(As) autores(as).

Tempo decorrido entre a conclusão do curso e a obtenção do primeiro trabalho na sua área	F	M
Até hoje não conseguiu trabalho na área de formação	149 (47,3)	64 (41,3)
De 2 a 6 meses	31 (9,8)	21 (13,5)
De 7 a 12 meses	18 (5,7)	10 (6,5)
Menos de 1 mês	18 (5,7)	7 (4,5)
Mais de um ano	42 (13,3)	11 (7,1)
Nenhum, consegui o primeiro trabalho na área durante o curso	32 (10,2)	24 (15,5)

Já trabalhava na área	25 (7,9)	18 (11,6)
Total	315 (67,0)	155 (33,0)

A incerteza de empregabilidade é um fator que frustra muitos(as) recém formados(as), pois a conquista de um diploma de nível superior já não configura como uma garantia para a inserção profissional, apesar de contribuir no processo de concorrência por um espaço no mundo do trabalho.

Nesse sentido, os resultados da Tabela 2 evidenciam de que forma se dá a inserção no mundo do trabalho pelos(as) egressos(as) no momento em que responderam ao questionário, de acordo com suas respectivas áreas de formação.

Entretanto, no que se refere a atividade profissional, no momento da aplicação da pesquisa, os resultados são significativamente diferentes, conforme consta na Tabela 3.

Tabela 3. Atividade profissional no momento em que os egressos responderam ao questionário. Fonte: Os(As) autores(as).

Situação profissional dos egressos no momento em que responderam ao questionário	F	M
Estou desempregado	65 (20,6)	19 (12,3)
Estou em outro trabalho na área de formação, diferente do primeiro	64 (20,3)	29 (18,7)
Estou me dedicando somente aos estudos	23 (7,3)	13 (8,4)
Estou no primeiro trabalho na área de formação	68 (21,6)	39 (25,2)
Estou trabalhando em outra área	95 (30,2)	55 (35,5)
Total	315 (67,0)	155 (33,0)

A Tabela 3 revela que cerca de 20,6% das mulheres egressas se encontram desempregadas, que 41,9% estão trabalhando na área de formação e que 30,2% estão trabalhando em outra área. Todos esses dados reiteram a complexidade e processualidade da inserção profissional, que muito além das trajetórias pessoais é fortemente determinada pela conjuntura social e econômica do país. Importante considerar também que, o município de Matinhos (*locus* da pesquisa), apresenta grande fragilidade econômica. De acordo com dados do IBGE, no ano de 2010, 31,7% da população contava com rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo. Em 2019, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2.1 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de apenas 24.9%.

Para além destas particularidades do território temos presenciado, nas últimas décadas, um intenso e crescente processo de terceirização, desindustrialização, desregulamentação dos direitos trabalhistas, aumento da informalidade, do desemprego e da desproteção social, em consonância com as reformas neoliberais adotadas no país.

O resultado de tudo isso tem sido a predominância de massivo desemprego aberto, acompanhado da ampliação da subutilização da força de trabalho e da generalização da precarização nas ocupações. A polarização crescente no interior da sociedade revela não apenas a destruição dos postos de trabalho de classe média, como a expansão de empregos não assalariados de maior remuneração, sem acesso à proteção social e trabalhista. A transição antecipada para a sociedade de serviços tem sido acompanhada de transformações substanciais no funcionamento do mercado de trabalho. Em função disso, a temporalidade em curso no mundo do trabalho brasileiro diferencia-se profundamente da observada em períodos anteriores de predominância tanto da sociedade agrária como a urbana e industrial (Pochmann, 2020).

Frente a toda essa conjuntura, pode-se concluir que a processualidade da inserção profissional compreende não apenas a obtenção de um emprego e de uma situação profissional e contratual, mas constitui-se de uma série de outros elementos, como as características sociais, políticas e econômicas da região, as demandas do mundo do trabalho, as iniciativas de articulação das políticas de educação, juventude e trabalho, as trajetórias educacionais, as experiências laborais, habilidades e saberes do trabalho desenvolvidos durante as experiências de formação e aprendizagem ao longo da vida.

Concebe-se a inserção profissional como um processo constituído por dois movimentos: diacrônico e sincrônico. O diacrônico decorre da complexidade da transição do espaço educativo para o espaço profissional alongado no tempo e o sincrônico decorre dos percursos formativos e da vida dos egressos, que envolvem uma série de outros elementos e determinantes sociais, políticos, econômicos e geográficos, que caminham juntos (Oliveira; Silva, 2017).

Os(as) pesquisados(as) foram questionados(as) sobre as mudanças advindas da conclusão do curso superior, cujo questionamento foi: “Qual foi a principal mudança que resultou do fato de ter concluído o curso” para as mulheres e para os homens, respectivamente, iniciando com a opção “Aumento salarial” 18 (5,7%) e 22 (14,7%). Já na opção “Consegui o primeiro trabalho na área que me formei” 61 (19,4%) mulheres e 22 (14,2%) homens assinalaram esta opção. Quanto ao “Desempenho de funções mais compatíveis com a formação” obteve-se como resposta 49 (15,6%) mulheres e 24 (15,5%) homens. Contudo, para a “Melhoria das condições de trabalho” 32 (10,2%) e 22 (14,2%) e para “Nenhuma mudança” 122 (38,7%) e 47 (30,3%) feminino e masculino, respectivamente. Para a opção “Outros” 33 (10,5%) e 18 (11,6%). O total para o questionamento foi de 315 (67,0%) mulheres e 155 (33,0%) homens.

As assimetrias são reiteradas, considerando que mesmo que o universo de homens respondentes tenha sido menor, o percentual maior de aumento salarial foi masculino. Em contrapartida, as mulheres se destacam no acesso à área de formação e melhorias nas condições de trabalho. Chamamos a atenção para o alto percentual da opção que não houve mudanças, o que evidencia que o ensino superior não é mais um passaporte para a inserção profissional, muito menos para o acesso a mudanças e melhorias no mundo do trabalho.

FAIXA SALARIAL ENQUANTO RENDIMENTO DE HOMENS E MULHERES

A Tabela 4 apresenta a faixa de rendimento dos(a)s profissionais por gênero.

Tabela 4. Rendimentos por gênero. Fonte: Os(as)Autores(as).

Qual a sua renda em salários no momento*	F (%)	M (%)
Acima de R\$ 7.578,76	2 (0,9)	10 (8,1)
Até R\$ 998,00	21 (9,3)	9 (7,3)
De R\$ 998,01 a R\$ 1.497,02	53 (23,3)	16 (13,0)
De R\$ 1.497,03 a R\$ 2.245,54	59 (26,0)	22 (17,9)
De R\$ 2.245,55 a R\$ 3.368,32	49 (21,6)	29 (23,6)
De R\$ 3.368,33 a R\$ 5.052,50	32 (14,1)	16 (13,0)
De R\$ 5.052,51 a R\$ 7.578,76	11 (4,8)	21 (17,1)
Total	227 (48,3)	123 (26,2)

Os dados da Tabela 4 demonstra que homens e mulheres, que estão na faixa salarial entre R\$998,01 e R\$3.368,32 61,8% (217), encontram-se abaixo da média salarial nacional divulgada pelo IBGE (2019), que foi de R\$5.108. Outro dado interessante é que apesar do quantitativo do gênero feminino ser maior, os salários mais altos estão destinados ao grupo masculino, já que 31 egressos (25,4) possuem salários acima de R\$5.052,51, enquanto as egressas apenas 13 (5,7) encontram-se nessa faixa salarial.

A pesquisa também identificou que 185 (39,4%) dos(as) egressos(as) respondentes informaram que deram continuidade aos estudos. Destes 129 (69,7%) optaram em continuar os estudos em decorrência da necessidade de aprimorar seus conhecimentos, com a finalidade de melhor desenvolver a atividade profissional. Tal necessidade pode estar relacionada a competitividade do mundo do trabalho, assim como as exigências impostas por este aos indivíduos. Para Oliveira (2015) tais exigências fazem parte da ordem capitalista contemporânea e são responsáveis pelas transformações no mundo do trabalho, que afetam diretamente as relações, as formas de organização dos trabalhadores e, ainda, alteram significativamente as chamadas especializações do trabalho.

Os dados apontam que o prolongamento dos estudos tem se dado em diversos níveis, sendo que 129 (69,7%) realizaram ou estão inseridos em programas de pós-graduação *lato sensu*, 40 (21,6 %) em nível de mestrado, 12 (6,4 %) em nível de doutorado e 38 (20,5 %) optaram por outra graduação. As respostas

a essa questão se deram de forma cumulativa, assim alguns participantes responderam não só a respeito do curso que estão inseridos atualmente, mas também ao que fizeram anteriormente, indicando sua trajetória acadêmica percorrida até o momento. Dos 40 respondentes que acessaram o mestrado, 25 são mulheres. A esse respeito Leone e Portilho (2018) afirmam que embora as conquistas femininas tenham tido destaque no campo educacional, o mesmo não ocorre no mundo do trabalho em ocupações onde é exigido o nível superior, “as maiores proporções de mulheres nessas ocupações não as têm garantido o acesso a níveis de rendimento semelhantes aos dos homens” (p. 228-229).

De toda forma, a permanência de vinculação com espaços formativos tem sido caracterizada como estratégia ao desemprego, de manter-se atualizado frente às exigências do mundo do trabalho, bem como de ampliar as possibilidades de inserção profissional (Souza e Mattos, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordamos as categorias gênero e inserção profissional, ambas complexas e marcadas por vários determinantes históricos, sociais, regionais, econômicos e de acesso a políticas públicas de educação e trabalho. No atual cenário de incertezas e desregulamentação dos direitos trabalhistas, o diploma de ensino superior apresenta-se somente como uma possibilidade de colocar-se no mundo do trabalho, sem nenhuma garantia de inserção profissional. Nesse sentido, o prolongamento dos estudos caracteriza-se em uma estratégia de manter-se atualizado e em busca de uma oportunidade no mundo do trabalho.

Considera-se que apesar da maioria dos(as) egressos(as) pesquisados(as) serem do gênero feminino a faixa salarial não condiz com o quantitativo, dado ao fato de que na faixa salarial de valoração maior, as mulheres são minoria. Contudo, o ponto marcante e que converge com a teoria apresentada é que, apesar de tantos avanços, as profissões de cuidado ao próximo, como por exemplo Serviço Social, Licenciaturas e Saúde Coletiva, apresentaram como resultado a preferência pelo gênero feminino nos dados levantados. Fato este ainda estereotipado pela sociedade que atribui à mulher este papel, desconsiderando assim que muitos homens podem cuidar do próximo tanto quanto.

Uma questão extremamente importante para a contemporaneidade é refletir e pesquisar sobre as profissões e as demandas em consonância com a empregabilidade, fator este que incide diretamente na atuação de profissionais fora da área de formação, pois percebe-se uma discrepância entre demanda de profissionais em determinadas áreas e a oferta de trabalho.

A pesquisa mostrou que, paradoxalmente à feminização do ensino superior, o processo de inserção profissional das mulheres tem contornos que reiteram as assimetrias de gênero. Em uma sociedade atravessada por uma cultura machista e patriarcal, os avanços e conquistas femininas são acompanhados pelos históricos preconceitos, desigualdades, pelos papéis instituídos e relacionados aos cuidados. Destarte reforçamos a relevância de pesquisas com esse recorte e, principalmente, a defesa da equidade, do acesso

à educação superior e ao trabalho, como direitos acessados individualmente, mas com uma perspectiva coletiva no seu usufruto e reivindicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves MG, Moraes C (2021). A inserção profissional de licenciados e mestres: efeitos paradoxais da feminização do ensino superior em tempos de incerteza. In: *Sociologia, Problemas e Práticas*: 103-126.
- Alves MG (2012). Aprendizagem ao longo da vida e transições educativas e profissionais: os diplomados de ensino superior em tempos de incerteza. In: *Congresso Português de Sociologia*. Porto. Anais, Porto: Associação Portuguesa de Sociologia: 3-16.
- Angelotti R (2018). Contribuições da extensão universitária para o ecodesenvolvimento: o caso do Setor Litoral da UFPR. Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (Tese). UFPR. 208p.
- DIEESE Brasil (2020). A inserção das mulheres no mercado de trabalho.: 3º trimestres de 2019 e de 2020.
- Galvão LM (2015). Os entrecruzamentos das lutas feministas pelo voto feminino e por educação na década de 1920. *Direito & Práxis*, 7(13): 176-203.
- Guedes MC (2010). A inserção dos trabalhadores mais escolarizados no mercado de trabalho brasileiro: uma análise de gênero. *Trabalho, educação e saúde*, 8(1): 55-75.
- IBGE (2019) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.38. Estatísticas de Gênero e Indicadores sociais das mulheres no Brasil, 2ª edição: 1-12. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2021.
- IBGE (2021) - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/matinhos/panorama>>. Acesso em: 4 de dezembro de 2021.
- IBGE (2019). Trabalho e Rendimento. Disponível em: <[https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18314-trabalho-e-rendimento.html#:~:text=Quanto%20ao%20n%C3%ADvel%20de%20instru%C3%A7%C3%A3o,instru%C3%A7%C3%A3o%20\(R%24%20918\)](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18314-trabalho-e-rendimento.html#:~:text=Quanto%20ao%20n%C3%ADvel%20de%20instru%C3%A7%C3%A3o,instru%C3%A7%C3%A3o%20(R%24%20918))> Acesso em: 26 nov. 2021.
- IBGE (2017). Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/17323-pnad-mercado-de-trabalho> . Acesso em: 3 jul. 2021.
- Leone ET, Portilho L (2018). Inserção de mulheres e homens com nível superior de escolaridade no mercado de trabalho brasileiro. *Temáticas*, Campinas – SP. 227-246.

- Marisa S, Severino AJ (2018). A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. *Avaliação*, 23(2): 372-390.
- Noronha KR, Fonseca LRSCM (2019). Gênero e trabalho: um estudo sobre as implicações da feminização do trabalho na categoria discente do serviço social. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, Brasília – DF: 1-11.
- Oliveira AL (2015). O processo de inserção profissional dos egressos da UFPR Setor Litoral. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (Tese). 191f.
- Oliveira AL, Silva LE (2017). A categoria inserção profissional: uma análise a partir do relato dos egressos da UFPR Setor Litoral. In: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, 26(1): 75-84.
- Pochmann M (2020). Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*. 25(1): 89-99.
- Tomlinson M (2008). The degree is not enough: students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*. 29: 49-61.
- Vitorino BM (2021). A melhor profissão para uma mulher é ser professora?: memórias da presença de mulheres na educação e profissões de cuidados. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Estatística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- Rago M (2014). Do cabaré ao lar: A utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista Brasil: 1890-1930. 4 ed. São Paulo: Paz e terra, 209p.
- Soares M, Severino AJ (2018). A prática da pesquisa no ensino superior: conhecimento pertencente na formação humana. In: *Avaliação*, 23(2): 372-390.
- Souza GA, Mattos VDB (2020). Satisfação, formação e inserção profissional de egressos de uma universidade pública. In: *Psicologia Revista*, 29(2): 489–518.

Índice Remissivo

A

aprendizagem, 60, 63, 64, 65, 66

C

comunicação, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 54, 55,
56, 58, 59

criatividade, 31

D

desenvolvimento, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

E

ecoformação, 36

educação, 60, 61, 63, 64, 65, 66

ensinar, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

escola, 44, 45, 46, 49, 51, 52, 54, 58, 59, 80

G

gênero, 68

M

movimento, 60, 61, 62, 63, 64

P

pedagogia, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 58, 59

psicomotricidade, 60, 62, 63, 64, 66

S

sala de aula, 45, 46, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

T

transdisciplinaridade, 35, 36

Sobre o organizador

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



9 786581 460266



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br