

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS
Liane Castro de Araújo
Maria Cecília de Paula Silva
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)

Edvaldo Couto (FACED/UFBA)

Eunice Trein (UFF)

Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Heleusa Figueira Câmara (UESB)

Jacques Therrien (UFC)

Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antônia Coutinho (UNEB)

Graça Paulino (UFMG)

Nelson De Luca Pretto (UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima

Ana Kátia Alves dos Santos

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Kátia Siqueira de Freitas

Lanara Guimarães de Souza

Lygia de Sousa Viégas

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Marize Souza Carvalho

Nelson de Luca Pretto

Paulo Roberto Holanda Gurgel

Salette de Fátima Noro Cordeiro

Verônica Domingues Almeida

Wilson de Lima Brito Filho

Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 9, n. 1, jan/abr. 2020





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Josias Almeida Jr.

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IREISIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES

Elizabete Bassani

Lygia de Sousa Viégas

9

Encontros e desencontros entre a psicologia e a pedagogia nos processos de inclusão escolar

Luciana Ferreira Barcellos

lucianafbarcellos@gmail.com

Universidade Federal de São João del-Rei

32

Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas

Hanna Moitinho Freire Queiroz Silva

Maria Helena Silveira Bonilla

Roberto Remígio Florêncio

50

Narrativas e identidades docentes: cultura visual e prática pedagógica

Laíla Sampaio Lima

Antenor Rita Gomes

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

65

Ensenanza superior y literatura infantil: una experiencia vivida en la carrera de pedagogía en Río de Janeiro

Jacqueline de Fátima dos Santos Morais

jacquelinemorais@hotmail.com

82

Educação e Pragmatismo: diálogos entre Aníbal Ponce, István Mészáros e Hannah Arendt

Ricardo Teixeira da Silva

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

97

Instruções para os autores

115

Artigos

A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES

RESUMO: Este estudo apresenta uma análise do processo de medicalização da educação em escolas municipais de ensino fundamental de Vitória, Espírito Santo. Tem por principal objetivo conhecer os motivos de encaminhamento para diagnóstico médico de 1.628 alunos matriculados em 45 escolas públicas de ensino fundamental, no ano letivo de 2013. Com esse propósito, foi desenvolvido um estudo documental com abordagem quantiqualitativa. Foi utilizado para análise dos dados o *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0, mediante a estatística descritiva, com tabelas de frequência simples e gráficos com cruzamentos. Foram definidas oito categorias de análise que emergiram dos encaminhamentos realizados, entre as quais duas se destacaram: dificuldade de aprendizagem, perfazendo um total de 67% dos alunos encaminhados; e problema de comportamento, com 54,8%. Os resultados obtidos demonstraram ainda que os alunos encaminhados eram, em sua maioria, do sexo masculino, totalizando 67,6%. A faixa etária predominante se encontrava entre 8 e 10 anos, equivalendo a 41,3% dos alunos encaminhados, seguida da faixa etária entre 11 e 13 anos, que foi 31,6%. Essa faixa etária corresponde ao ensino fundamental I, tendo uma porcentagem equivalente a 72,3%, com destaque para os matriculados no segundo e terceiro anos. Constatou-se, ainda, que, desde a idade de 13 anos, os encaminhamentos caem abruptamente. Quanto ao ano escolar, essa queda começa no quinto ano, sendo quase inexistente o número de encaminhamentos realizados no nono ano.

Palavras-chave: Medicalização. Educação. Escola Pública.

Elizabete Bassani

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

betebassani23@gmail.com

Lygia de Sousa Viégas

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

lyosviiegas@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta análise do processo de medicalização da educação, tendo por foco a rede municipal de ensino de Vitória-Espírito Santo (ES). Sendo medicalização um conceito polissêmico (OLIVEIRA; HARAYAMA; VIÉGAS, 2016), convém, desde já, explicitar o que entendemos pelo conceito, o que faremos apoiadas no Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015a, p. 1):

medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais

(1) Para análise das relações e diferenças entre medicalização e patologização, o que foge aos limites deste artigo, sugerimos a leitura de Oliveira, Harayama e Viégas (2016).

dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza.¹

Pensar o processo crescente de medicalização nas escolas públicas no Brasil implica em considerar a exclusão histórica de parte da população do direito à escolarização, sempre acompanhada de concepções individualizantes sobre o fracasso escolar. (PATTO, 1990)

Trata-se de escolas submetidas à “colonização médica” (ILLICH, 1975), devido ao poder exercido pela medicina em nossa sociedade. Foucault (2001, p. 205) faz referência à psiquiatria e seus efeitos, a qual se funda como ciência dos anormais e das condutas anormais:

Não será mais simplesmente nessa figura excepcional do monstro que o distúrbio da natureza vai perturbar e questionar o logo da lei. Será em toda parte, o tempo todo, até nas condutas mais ínfimas, mais comuns, mais cotidianas, no objeto mais familiar da psiquiatria, que esta encarará algo que terá, de um lado, estatuto de irregularidade em relação a uma norma e que deverá ter, ao mesmo tempo, estatuto de disfunção patológica em relação ao normal.

A realidade de quase todo o país revela baixos índices nas avaliações externas da educação básica, demonstrando que a maior permanência de alunos nas escolas não implica aprendizagem; ao mesmo tempo, o aumento de alunos encaminhados para diagnóstico médico em várias regiões do Brasil indica a suposição de que o problema seria do indivíduo, principalmente de sua biologia.

Essa realidade levou-nos a realizar este estudo, que buscou conhecer os motivos de encaminhamento para diagnóstico médico de 1.628 alunos matriculados em 45 escolas públicas de ensino fundamental de Vitória-ES.

Apesar de suas especificidades, Vitória-ES não é um caso isolado de aumento da patologização da infância. Moysés (2011) denuncia que, em 2000, foram vendidas 70 mil caixas de um medicamento para tratar distúrbios de aprendizagem no Brasil e, em 2010, esse número chegou a dois milhões. O Brasil é o segundo maior consumidor de Cloridrato de Metilfenidato (nome comercial: Concerta e Ritalina) e seu consumo atingiu um crescimento de 775% entre 2003 e 2012 (BARROS, 2014). Segundo o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2015b), o consumo dessa substância

crece a cada ano, sendo na Região Sudeste o maior número absoluto desse consumo. Os dados da cidade de Vitória são preocupantes, pois, se considerarmos a venda por Unidades Físicas Distribuídas (UFD) a cada mil habitantes, a capital capixaba fica em terceiro lugar no país, atrás somente de Porto Alegre e Goiânia. Esse *ranking* considerou dados de 2008 a 2013 que, em Vitória, variaram de 1,6 (2009) a 16,1(2012) UFD/1.000 habitantes.

Essa realidade tem uma história já descrita anteriormente, como em Patto (2007, 2009, 2015) e Moysés (2001). Todavia, insistimos em lembrar o contexto em que as diferenças de rendimento escolar entre crianças de diferentes origens sociais foram sendo constituídas e a maneira como explicações sobre essas diferenças buscaram, durante séculos, justificar o fracasso escolar de parte da população. Nesse artigo, não temos intenção de aprofundamento, até porque Patto (2015) nos dispensa dessa tarefa.

A produção de ideias medicalizantes no contexto educacional: “fé cega, faca amolada”²

No fim do século XVIII e início do século XIX, conforme descreve Patto (2015), a medicina passou a constituir seu estatuto de ciência moderna – período de grandes mudanças e revoluções no mundo ocidental –, quando a burguesia foi porta-voz do sonho de um mundo igualitário, fraterno e livre e, com isso, disseminou a crença de que esse sonho se concretizaria na sociedade industrial capitalista liberal. No entanto, conforme sabemos, esse sonho não se realizou; contraditoriamente, ocorreu o aprofundamento das desigualdades sociais e a segregação do trabalhador braçal.

A medicina será fundamental para legislar e normatizar, com suporte em suas concepções de saúde e doença, o que seria o “homem normal” e, assim, atribuir a todos os aspectos da vida humana determinantes biológicos e fisiológicos, servindo para explicar, com base em fundamentos orgânicos, as diferenças entre as pessoas e justificar as desigualdades sociais. Conforme discutiremos a seguir, tanto a medicina quanto as ciências humanas que nascem nesse período assumirão de forma dominante essa tarefa normativa.

Segundo Dardot e Laval (2016), a tarefa da psicologia foi contribuir para a economia política quando descreveu uma economia psíquica que a sustenta. Estereótipos e preconceitos raciais há séculos constituídos passam a adquirir um *status* de ciência³.

(2) Alusão à música de NASCIMENTO, M.; BASTOS, R. Fé cega, faca amolada. In: Milton Nascimento. Minas. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1975.

(3) A respeito de uma discussão teórica acerca do conceito de preconceito, sugerimos a leitura de Crochik (1995).

De acordo com Patto (2015), a fisiologia inicia estudos que procuram explicar as diferenças individuais e raciais e, em conjunto com a sociologia, antropologia e psicologia, contribuirá para legitimar a sociedade de classes e a desigualdade social. Contudo, a psicologia certamente ocupou posição de destaque nessa função entre as ciências humanas, já que desenvolveu teorias com o propósito de explicar as diferenças individuais e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e inaptos. E os supostos inaptos eram principalmente os estudantes e trabalhadores pobres.

Com fundamentos em Galton e em sua teoria sobre a inteligência herdada, psicólogos e pedagogos, na virada do século XIX, desenvolveram uma psicometria e uma pedagogia “a serviço de uma sociedade (de classes) igualitária”. (PATTO, 2015, p. 64)

Ante o desenvolvimento da psicometria e mais especificamente dos resultados dos testes de inteligência, a psicologia passou a contribuir com a ideia de que os mais aptos ocupavam os melhores lugares sociais e, assim, com critérios “justos” e “neutros”, poderia colocar “o homem certo no lugar certo”. Nesse contexto, os testes psicológicos passaram a compor o cotidiano escolar. Apesar disso, a psicologia não foi pioneira nas explicações científicas sobre as dificuldades de aprendizagem, papel desempenhado pela medicina. As crianças que não conseguiam acompanhar o ritmo escolar passaram a ser consideradas anormais e as causas eram relacionadas a aspectos orgânicos. O darwinismo social também vai sustentar a biologização de fenômenos sociais, constituindo terreno fértil onde se fundaram as teorias que tentaram justificar a discriminação entre os homens.

Nas primeiras décadas do século XX, as crianças que não atendiam às exigências escolares passaram a ser submetidas a diagnósticos médico-psicológicos. E quem mais fazia parte desse contingente eram, mais uma vez, os alunos das classes pobres. Segundo Patto (2015), nessa época, o peso atribuído à hereditariedade e à raça na determinação do comportamento já havia diminuído. Diante da recorrência de dados que apontavam negros e trabalhadores pobres como detentores de resultados mais baixos nos testes psicológicos, a explicação começava a deixar de ser apenas racial para ser cultural, indicando que, apesar da mudança no discurso, mantém-se os preconceitos.

Essa tendência atingiu seu ponto mais alto nos anos 1960, mediante a elaboração da chamada “teoria da carência cultural”, a qual se fundamentava em preconceitos e estereótipos que, com nova fachada científica, passavam a orientar a política educacional. Esses fundamentos sustentaram entre educadores suas antigas visões preconceituosas das crianças pobres e suas famílias, anulando a análise do contexto social num processo de despolitização que reforça a medicalização. Tal olhar ainda hoje permanece, fundamentando, em 2013, o *Manual de Diagnóstico e Estatística de Doenças Mentais* (DSM-5).

Considerando que a história é feita de continuidades e rupturas, chegamos ao século XXI com o fortalecimento de concepções que naturalizam a tendência de tratar crianças e adolescentes com medicamentos psiquiátricos. Tais concepções, segundo Whitaker (2016), são apresentadas pela psiquiatria americana como uma história de avanço médico, visto que agora os transtornos psiquiátricos são considerados doenças do cérebro, determinadas por alterações químicas que precisam ser “corrigidas”.

Atualmente muitas crianças recebem diagnóstico (Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDAH, Transtorno de Oposição Desafiante - TOD, depressão, transtorno bipolar...), e muitos médicos prescrevem, segundo Whitaker (2016), como primeira opção de tratamento, medicamentos psiquiátricos. Leitura crítica desse cenário parece descrever um mundo ficcional.

Essa narrativa defende que estaríamos diante de um avanço no diagnóstico e tratamento de doenças e isso seria benéfico para as crianças. Porém, conforme demonstra uma revisão da história e da ciência, essa prática “é mais bem compreendida como uma empresa de negócios, que causa danos consideráveis quando estudados seus resultados a longo prazo”. (WHITAKER, 2016, p. 13)

Essa concepção, para além de seu caráter ideológico, passa a atender aos interesses da indústria farmacêutica, que tem um aumento crescente em seus lucros com a medicalização da infância. Segundo Whitaker (2016), nos Estados Unidos, mais de 7% das crianças entre 6 e 17 anos utilizam pelo menos um medicamento psiquiátrico diário, evidenciando que a indústria farmacêutica, em colaboração com a Associação Americana de Psiquiatria (APA), construiu um novo mercado consumidor. Essa prática foi exportada dos Estados Unidos para grande parte do mundo, e, como não poderia ser diferente, para o Brasil. O autor ainda denuncia que,

(4) Para discussão aprofundada sobre o neoliberalismo e seus impactos objetivos e subjetivos na sociedade brasileira, sugerimos a leitura de Dardot e Laval (2016).

entre 1987 e 2007, o número de crianças incapacitadas por doenças mentais aumentou 35 vezes nos Estados Unidos, tornando-se a principal causa de invalidez nas crianças. O grupo de doentes mentais abrangeu 50% do total de crianças no rol da renda complementar da previdência americana em 2007.

A crescente tendência de tratar crianças com medicamentos psiquiátricos, banalizada em tempos neoliberais,⁴ está associada aos fundamentos do DSM-5. Segundo Caponi (2016, p. 30):

Gostaria de me deter aqui a analisar de que modo a nova versão do Manual se vincula com esse dispositivo de saber-poder próprio das sociedades liberais e neoliberais, denominado por Michel Foucault '**dispositivo de segurança**' (FOUCAULT, 1978, 1997, 2004, 2005): um dispositivo eminentemente centrado na lógica da prevenção e da antecipação de riscos. Certamente esse dispositivo não aparece por primeira vez em 2013, porém, ele foi ganhando força graças à consolidação de uma linha de pesquisa, cada vez mais consolidada no campo da psiquiatria, denominada 'psiquiatria do desenvolvimento da infância e da adolescência'.

Nesse sentido, os diagnósticos precoces ganham legitimidade na medida em que supostamente cumpririam a função de prevenção e, conseqüentemente, de proteção social, uma vez que os comportamentos patológicos seriam uma ameaça à ordem social. A partir de um ideário segundo o qual os transtornos podem agravar-se no transcorrer da infância à vida adulta, sustenta-se a lógica de que é necessária atenção preventiva nos primeiros anos de vida. Com isso, comportamentos próprios da infância passaram a ser vistos como indício de problemas. Assim, crianças apenas sendo crianças, ou respondendo a um mundo hostil, correm risco de ganhar um diagnóstico, melhor dizendo, rótulo. Whitaker (2017, p. 28) retrata uma triste realidade: "nossas crianças são as primeiras da história humana a crescerem sob a sombra constante da 'doença mental'".

Ainda, segundo Whitaker, não é preciso retroceder muito na história para lembrarmos que crianças tímidas, agitadas, arteiras ou caladas eram consideradas normais. Ninguém sabia seus destinos, já que, devido à complexidade humana, a incerteza sempre fez parte da vida.

Hoje em dia, no entanto, as crianças diagnosticadas com problemas mentais – em especial transtorno de déficit de

atenção com hiperatividade [TDAH], depressão e transtorno bipolar – ajudam a povoar o pátio estudantil. Essas crianças são informadas de que há algo errado com seu cérebro e de que talvez tenham que tomar remédios psiquiátricos pelo resto da vida, assim como ‘o diabético toma insulina’. Essa máxima da medicina ensina a todos do pátio uma lição sobre a natureza da humanidade, e essa lição difere radicalmente do que se costumava ensinar às crianças. (WHITAKER, 2017, p. 28)

Segundo Caponi (2016), apesar de o DSM-5 estabelecer causas biológicas para diagnósticos psiquiátricos, contraditoriamente utiliza outros fatores de risco e de prognóstico denominados ambientais, o que demonstra como os preconceitos contra os pobres sustentam essas concepções. Entre os fatores de risco, a APA (2014) incluiu como causa dos transtornos a negligência na criação dos filhos. Com isso, crianças pobres acabam novamente sendo mais diagnosticadas na medida em que a necessidade de trabalhar que atravessa a vida familiar as coloca em situação de maior vulnerabilidade. Ante esse paradigma fiscalista, perguntamos: a quem serve a disseminação desta “verdade”? Quais seriam seus reais desdobramentos na vida de crianças, sobretudo as mais pobres?

A narrativa vigente na atualidade reforça que a psiquiatria se desenvolveu e hoje conta com novos conhecimentos sobre a química cerebral e com novos exames de neuroimagem extremamente eficientes. Apesar da importância desses exames para a detecção de diversas doenças, é notável que eles podem tornar-se instrumento de disseminação de “preconceitos de classe apresentados sob a forma de estudos científicos”. (CAPONI, 2016, p. 39)

Caponi (2016) ainda questiona: como um manual que afirma ser sustentado por preceitos científicos se defende que os transtornos mentais têm origem na alteração da química cerebral e busca critérios para a definição desses transtornos com base na escolaridade da mãe ou negligência familiar? Ou numa lista de comportamentos que provocam incômodo em quem convive com as crianças? Tais questionamentos denunciam que comportamentos definidos no DSM-5 como patológicos podem ser a única forma de crianças demonstrarem sofrimento em um cotidiano preconceituoso e opressor, como o de muitas escolas brasileiras. Não é porque indivíduos sofrem que a causa seja biológica. Crianças podem sofrer por causas externas a elas, a seus corpos: causas sociais, políticas, econômicas. E até mesmo podem não estar sofrendo, apenas sendo crianças incomodando adultos que falam por elas.

À luz de Caponi (2016), refletimos que esse discurso passa a dominar as narrativas de educadores no contexto escolar, quando preconceitos, disfarçados de preocupação e cuidado, passam a fundamentar encaminhamentos médicos. Os profissionais que encaminham alunos, assim como os que diagnosticam com “supostos transtornos”, parecem ter concepções que sustentam a ideia de uma infância única e modelar, e desconsideram que o cotidiano insiste em apresentar inúmeras infâncias. As que fogem do modelo devem ser normalizadas, pois, segundo Dardot e Laval (2016), poriam em risco o projeto neoliberal, em que só há lugar para o humano da competição e do desempenho ilimitado. O empreendedor de si, um ser feito para “ganhar”, ser “bem-sucedido”, um deus do desempenho, prematuramente avaliado.

[...] com quinze anos, somos empreendedores de nós mesmos assim que nos perguntamos o que queremos fazer da vida. Toda atividade é empresarial, porque nada mais é garantido para toda a vida. Tudo deve ser conquistado e defendido a todo momento. A criança mesmo deve ser ‘empreendedora de seu saber’[...]. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336)

À vista disso, quanto mais cedo percebemos que a criança está saindo desse projeto (que envolve a constituição de um sujeito que tem no foco melhorar desempenho e produzir sempre mais), tanto mais ela precisa ser corrigida (por ter perdido o foco ou estar se opondo a ele). E, nessa lógica, onde a escola deixa de ser uma instituição e passa a ser uma empresa, com metas a atingir, com seus muros altos, grades nos portões, “grades curriculares”, ela não sabe lidar com aquele que, com seus comportamentos, problematiza a ordem instituída.

Por isso, insistimos na necessidade de pensar em infâncias, na contramão das concepções vigentes em nossa sociedade que, ao apostarem em uma única possibilidade, sustentam o processo de medicalização. Crianças gritam, correm, pulam, brincam, e isso nos diz que, em seus corpos, não há lugar para aprisionamentos, para aumento do desempenho e da produtividade, que começam cada vez mais cedo, na educação infantil. Elas denunciam que precisamos fundar novos modos de vida.

Dardot e Laval (2016, p. 367) analisam que o medicamento faz as vezes da instituição que não apoia, não reconhece, não protege os indivíduos isolados. “Vícios diversos e dependência às

mídias visuais são alguns desses estados artificiais. O consumo de mercadorias também faria parte dessa medicação social, como suplemento de instituições debilitadas". E, nos contextos capixaba e brasileiro, há ainda o aumento do fundamentalismo religioso e militar, também com a função medicalizante, o que nos faz antever um futuro sombrio.

À luz dessa discussão, interessa-nos conhecer como essas concepções estão presentes no cotidiano escolar. Sendo assim, a seguir descreveremos a pesquisa realizada em 2017 e 2018, durante nosso estágio pós-doutoral, que retrata o encaminhamento para o diagnóstico médico de 1.628 alunos de ensino fundamental de escolas públicas de Vitória-ES, no qual buscamos responder às seguintes questões: Quem são os alunos encaminhados? Quais os motivos mais frequentes que levaram seus professores a encaminhá-los para diagnósticos médicos? A quem servem esses encaminhamentos?

Trajetória metodológica

A seguir descreveremos o caminho percorrido no processo de delimitação do objeto de estudo, assim como no desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados.

Caracterização e local do estudo

O interesse no presente estudo surgiu em 2013, quando, em reunião com pedagogas da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, soubemos que, devido à grande demanda de encaminhamento médico de alunos por parte das escolas de ensino fundamental, tal equipe elaborou uma Circular, por meio da qual solicitava que todas as escolas enviassem a relação de alunos que apresentassem demanda de diagnóstico e intervenção médica, a descrição dos motivos de encaminhamento, além de informações de identificação (idade, sexo, ano e turno de matrícula e escola). A lista completa seria encaminhada ao Ministério Público, para que todos os alunos tivessem direito a uma avaliação diagnóstica e, se necessário, posterior tratamento. Isso sem considerar os alunos que já haviam sido diagnosticados e faziam parte da educação especial.

Do total de 53 escolas da rede, 45 responderam à solicitação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), gerando uma produção de 1.628 encaminhamentos em 2013. Em 2014,

a SEME disponibilizou para a pesquisa a cópia de todos os encaminhamentos, tornando possível a análise de tais dados, com abordagem quantitativa.

Vitória, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), contava, à época, com população estimada em 327.801 habitantes, dos quais 153.948 homens (46,96%) e 173.853 mulheres (53,04%). No mesmo ano, segundo dados da SEME, o número de alunos matriculados nas 53 escolas municipais de ensino fundamental, localizadas nas oito regiões administrativas do município, era de 27.906 alunos. Deste total, 50,36% estudavam no turno matutino e 49,64% no vespertino, sendo 54,04% nas séries iniciais e 45,95% nas séries finais. Destes, 51,41% do sexo masculino e 48,59% feminino.

Considerando que as 45 escolas totalizaram 24.512 matrículas no ensino fundamental no ano da pesquisa, o número de alunos encaminhados equivale a 6,65%. Tal documento não trazia informações sobre dados étnico-raciais; entretanto, segundo dados da SEME, 70% dos alunos das escolas participantes autodeclararam-se pretos ou pardos no contexto da matrícula.

Coleta de dados

De posse dos documentos, inicialmente foi realizada a primeira leitura de todos os 1.628 encaminhamentos, quando notamos que as escolas enviaram formulários diferentes. Diante disso, realizamos a releitura exaustiva do material, até chegar a uma síntese do seu conteúdo, buscando identificar, nas informações disponíveis, recorrências e singularidades. A partir disso, emergiram oito categorias referentes aos motivos dos encaminhamentos, assim nomeadas: 1. Problemas familiares; 2. Dificuldade de aprendizagem; 3. Problema comportamental; 4. Diagnóstico “fechado”; 5. Problemas de saúde relacionados à medicina geral; 6. Problemas de linguagem/fala; 7. Problemas psicológicos/psiquiátricos; 8. Outros motivos.

O passo seguinte consistiu em inserir os dados dos 1.628 encaminhamentos em uma planilha Excel, para, então, por meio do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 20.0, produzir a estatística descritiva, com tabelas de frequência simples e gráficos com cruzamentos, bem como analisar criticamente os dados encontrados, o que apresentamos a seguir. Por se tratar de censo, abrangendo 45 do total de 53 escolas, não há margem de erro a ser considerada.

Conhecendo os alunos encaminhados

A seguir descreveremos os dados obtidos referentes aos 1.628 alunos encaminhados.

A predominância do sexo masculino: um sistema escolar domesticador

Os alunos encaminhados são, em sua maioria, do sexo masculino, totalizando 67,6%. Essa porcentagem é muito semelhante à encontrada em outros estudos, como os de Carvalho (2004), Souza (2000), Souza e Sobral (2007), Vitorino (2009), que demonstram um crescente aumento da diferença no desempenho escolar de meninos e meninas nos últimos anos, no cotidiano das escolas brasileiras.

Há algumas décadas, as estatísticas não demonstravam essa realidade porque o acesso às escolas públicas brasileiras era privilégio de poucos e as mulheres eram mais excluídas. Entretanto, na atualidade, temos mais de 90% das crianças brasileiras em idade escolar matriculadas no ensino fundamental (dado assustador, pois desvela que o ensino não foi universalizado em pleno fim da segunda década dos anos 2000). Nesse novo cenário, ocorreu uma inversão, pois, de acordo com Carvalho (2004), em 1999, as mulheres apresentavam, em média, 5,9 anos de estudo e os homens 5,6 anos.

[...] considerando o recorte por sexo, nas faixas etárias acima de 45 anos vamos encontrar mais mulheres do que homens analfabetos, enquanto na faixa de 15 a 19 anos temos quase o dobro da proporção de rapazes (5,3%) que moças analfabetas (2,7%). [...] e esse é um indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino. (CARVALHO, 2004, p. 249)

Foram frequentes encaminhamentos como este: Aluno do 4.º ano, com 9 anos, sexo masculino, tendo por motivos “*Comportamento infantil, corre, brinca em momentos inadequados, não presta atenção, agitado. Não respeita regras e normas. Não consegue aprender a ler e escrever*”.

O fato é que um maior número de meninos tem sido conduzido para avaliação médica, indicando que seus professores consideram que eles possuem problemas individuais que os impedem de aprender na escola. Tais encaminhamentos, muitas vezes, estão

atravessados por valores e preconceitos relativos às relações de gênero que ganham corpo no chão da escola.

Essa diferença de gênero relaciona-se a estereótipos de uma sociedade machista. Do sexo masculino espera-se a agressividade, a iniciativa, a liderança. Do feminino, a doçura, a passividade, a submissão. Em um sistema escolar domesticador, as meninas tornam-se, assim, mais adequadas e podem passar pelo mesmo com maior facilidade e sucesso. O que não ocorre com os meninos, cujo papel social entra em conflito com o que a escola espera deles. (SOUZA; SOBRAL, 2007, p. 121)

O olhar pejorativo da escola para os meninos reflete o lugar social a eles destinado no contexto brasileiro, onde comumente são percebidos como anormais, ou mesmo marginais em potencial, razão pela qual precisam ser corrigidos. Provavelmente parte deles comporá as estatísticas da violência em um curto período de tempo. Segundo analisa o Atlas da Violência (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA E FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2018, p. 32):

A vitimização por homicídio de jovens (15 a 29 anos) no país é fenômeno denunciado ao longo das últimas décadas, mas que permanece sem a devida resposta em termos de políticas públicas que efetivamente venham a enfrentar o problema. Os dados de 2016 indicam o agravamento do quadro em boa parte do país: os jovens, sobretudo os homens, seguem prematuramente perdendo as suas vidas. No país, 33.590 jovens foram assassinados em 2016, sendo 94,6% do sexo masculino. Esse número representa um aumento de 7,4% em relação ao ano anterior. Se, em 2015, pequena redução fora registrada em relação a 2014 (-3,6%), em 2016 voltamos a ter crescimento do número de jovens mortos violentamente.

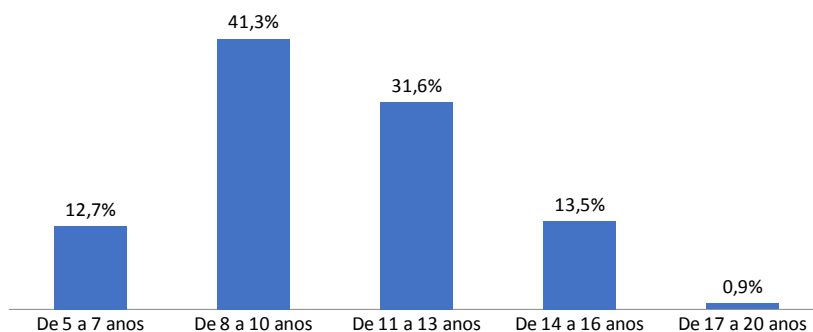
Mesmo que há décadas pesquisas demonstrem essa realidade, essa discussão não tem recebido a importância necessária. Assim, concluímos pela necessidade de aprofundar o estudo sobre os preconceitos que fundamentam práticas escolares direcionadas aos meninos, principalmente pobres e negros, que se hoje ocupam o lugar da exclusão nos bancos escolares; são o perfil daqueles que, em breve, podem ser exterminados.

A idade e o ano escolar como sintoma

Os dados obtidos também desvelam que a faixa etária predominante se encontra entre 8 e 10 anos, equivalendo a 41,3% dos alunos encaminhados, seguida da faixa etária entre 11 e 13 anos, que foi 31,6%, conforme podemos observar no gráfico abaixo.

GRÁFICO 1 – Percentual de alunos encaminhados por faixa etária

Tais dados indicam a tendência das escolas a encaminhar as crianças menores, ainda em início de escolarização, corroborando com outras pesquisas, como Souza e Sobral (2007). Segundo Whitaker (2016, p. 18), essa realidade também é vista no Canadá, onde “as



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

crianças mais novas têm 30% mais chance de serem diagnosticadas com TDAH do que crianças mais velhas”.

Ser criança pode ser um problema na escola, o que fica evidente em vários encaminhamentos encontrados e ilustrados no exemplo a seguir: Aluno do 4º ano, 9 anos, sexo masculino, com os seguintes motivos: “*Fica aéreo. Brinca com canetas e lápis. Comportamento infantil. Dificuldade de compreensão*”.

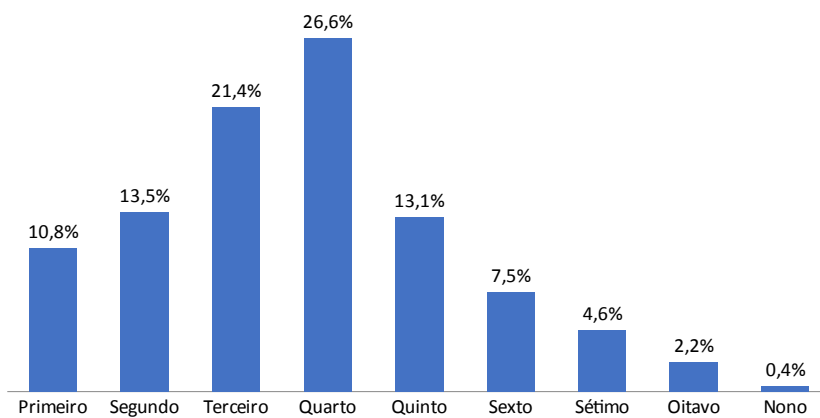
Na atualidade, o brincar perde o sentido, pois a máxima é, como já discutido anteriormente (DARDOT; LAVAL, 2016), ser empreendedor, e todos, desde a infância, precisam incansavelmente buscar superar metas, aumentar desempenho e ser produtivos.

A faixa etária predominante dos alunos encaminhados corresponde aos cinco primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, do primeiro ao quinto ano, equivalendo a 72,3%, com destaque para o segundo e o terceiro anos. Segundo Souza e Sobral (2007, p. 129), esses são os momentos da escolarização em “que mais famílias, crianças e educadores têm esperança e motivação para lutar contra o fracasso escolar”. Desse modo, haveria mais investimento

por parte dos educadores e o encaminhamento dos alunos poderia indicar uma busca de solução dos problemas que enfrentam.

Tão preocupante quanto a epidemia de encaminhamentos entre alunos do ensino fundamental I é a constatação de que, a partir dos 13 anos de idade, os encaminhamentos caem abruptamente. Em relação ao ano escolar, essa queda começa no quinto ano, sendo quase inexistentes encaminhamentos de alunos do nono ano, conforme o gráfico a seguir:

GRÁFICO 2 – Percentual de alunos encaminhados por ano escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Consideramos que o alto índice de encaminhamento realizado no final do ensino fundamental I pode ser analisado como pedido de socorro dos professores, que também sofrem por estarem sozinhos e não conseguirem compreender os alunos a quem precisam ensinar. Encaminhar alunos para outro profissional pode também decorrer da suposição de que precisam da ajuda de alguém que lhes diga o que fazer e como ensinar.

No que diz respeito à queda nos encaminhamentos a partir do quinto ano, pode estar associada à realidade do cotidiano escolar. É nesse momento da escolarização que alunos passam a ter maior número de disciplinas, conseqüentemente um grande número de professores que, muitas vezes, trabalham em mais de uma escola e não conseguem sequer saber os nomes de seus alunos nem muito menos identificar suas dificuldades.

A diminuição dos encaminhamentos a partir dos 13 anos também pode refletir que, entre os professores, há uma desistência de investimento nesses alunos. Essa hipótese foi apresentada em estudo

realizado por Bassani (2013), o qual demonstra que muitos alunos pobres, de bairros periféricos, ocupam hoje o lugar que denominou “inclassificável”. Os professores, em sua grande maioria, não avaliam nem classificam esses alunos, não os reprovam, nem muito menos os encaminham a profissionais de saúde para diagnósticos de problemas de aprendizagem. São apenas indiferentes a eles.

Em seu estudo de caso etnográfico, Bassani (2013) descreveu o cotidiano de um aluno do nono ano do ensino fundamental que apresentava as piores notas em sua turma, além de ter sido reprovado duas vezes no sexto ano. Durante um ano e meio na escola pesquisada, a autora afirma não ter encontrado a lógica da medicalização da educação como tônica das práticas educacionais vigentes. Nas representações de muitos professores, seus alunos nem mereciam estar na escola. Uma nova categoria, a do aluno “inclassificável”, “um aluno sem valor”, aparece no cotidiano da escola estudada. Tão sem valor que não merece ser ensinado, nem avaliado, nem mesmo classificado; deve apenas seguir o fluxo, sem dar muito trabalho, tornar-se, ao final do ano letivo, uma média, quando, assim, desaparecerá nas estatísticas, sem direito sequer a um diagnóstico que justifique seu fracasso escolar, “inclassificável”. Essa afirmação não tem como objetivo defender os diagnósticos, mas apenas destacar que até dessa lógica perversa esse aluno foi excluído. A novidade da proposta seria anular radicalmente todo estatuto jurídico do indivíduo, produzindo um ser inominável e inclassificável.

O lugar dado pela escola a eles demonstra um processo gradativo de construção de seu desaparecimento social, sendo a escola apenas um estágio para seu desfecho final. A morte simbólica na escola é um estágio para a morte biológica destinada a um grande número de meninos pertencentes a esse grupo social: abandonados. É possível que esta pesquisa, ao revelar que, no nono ano, o encaminhamento é quase inexistente, representado por 0,4%, esteja desvelando essa mesma realidade, agora em maior escala.

os motivos de encaminhamento

Por último, apresentamos os percentuais referentes às categorias de motivos de encaminhamento, os quais são compreendidos, em sua totalidade, como problemas de escolarização. (SOUZA, 2007)

Os dois motivos de encaminhamento que mais se destacaram foram “dificuldade de aprendizagem”, perfazendo um total de 67% dos alunos; e “problema de comportamento”, com 54,8% dos encaminhados.

A seguir, apresentaremos um gráfico com as oito categorias de encaminhamento. É importante ressaltar que 54,5% dos alunos foram encaminhados devido a duas ou mais categorias de motivos; por isso, a soma excede cem por cento.

GRÁFICO 3 – Percentual de alunos encaminhados por motivo



Fonte: Dados da pesquisa (2018).

De maneira geral, todas as categorias de respostas sugerem que os problemas estão fora da escola e que a dificuldade é do aluno. Mais uma vez, as causas do fracasso escolar centram-se nas crianças e nas famílias. A instituição escolar é isenta de responsabilidades. Isso pode ser notado quando analisamos a categoria “problema de aprendizagem”, conforme encontrada nos registros dos documentos analisados, que foi dividida em três grupos:

- a. Dificuldades referentes à aprendizagem da língua portuguesa: dificuldade de leitura e de escrita, caligrafia de difícil compreensão, dificuldade de alfabetização, troca letras, dificuldade para copiar do quadro e dificuldade de interpretação de texto;
- b. Dificuldades na aprendizagem lógico-matemática: dificuldade para aprender números e as operações matemáticas;

- c. Dificuldades para memorizar: dificuldade para reter e assimilar o conteúdo, esquece os conteúdos e pouca memória.

Os dados apresentados mediante o cruzamento entre os motivos de encaminhamento e os anos escolares de matrícula reforçam que esses motivos aparecem predominantemente entre alunos dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, totalizando 85,9%.

No que concerne aos problemas comportamentais, que também foram predominantes entre alunos do Ensino Fundamental I, perfazendo 84,8%, eles foram assim registrados:

- a. Comportamento violento/agressivo: agressivo quando contrariado, grita na sala em momentos inadequados, quebra e rasga o material escolar;
- b. Dificuldade para acatar normas e regras: desafia e ignora a maioria das solicitações, comportamento desafiador, não respeita autoridade, problema de indisciplina, é rebelde, resistência na adaptação curricular, reclama muito, só permanece em locais onde gosta de estar;
- c. Comportamento instável/impulsivo: comportamento instável, instabilidade emocional, descontrolado, mudança de humor, atitudes intempestivas, não controla seus desejos, explode inesperadamente;
- d. Dificuldade de relacionamento/socialização: dificuldade de relacionamento, provoca e atrapalha os colegas, desrespeita colegas e professores, não desenvolve hábitos e atitudes sociais, não tem amigos na escola;
- e. Comportamento infantil: comportamento infantil, imaturo, fala e age de forma infantilizada;
- f. Hiperativo/desatento: agitado, hiperativo, inquieto, anda pela sala, dificuldade para se manter sentado, foge da sala, apressado, desatento, sem concentração, desligado da realidade, aéreo, alheio, parece não ouvir e esquece seus objetos.

Segundo Moysés (2001), nos séculos XIX e XX, a medicina se apropriava da aprendizagem e, conseqüentemente, do não aprender como seu objeto de estudo. Doenças referentes à aprendizagem e ao comportamento passavam a fazer parte do saber médico, devendo ser tratadas. Esse saber deverá ser disseminado no ambiente escolar, para garantir que a aprendizagem seja possível a partir da intervenção médica. Nossa pesquisa desvela essa ampla disseminação nas escolas municipais de Vitória, pois educadores passaram a

ter o poder de encaminhar, de modo sistemático, crianças, em sua maioria pobres e negras, para avaliação médica. No ano de 2013, 1.628 alunos foram encaminhados, mediante solicitação da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Tais encaminhamentos denunciam a presença de preconceitos produzidos historicamente no contexto escolar, sustentando concepções de aprendizagem e de comportamento que acabam por fundamentar políticas e práticas pedagógicas.

Considerações finais

A partir da pesquisa, é possível tecer considerações sobre o olhar voltado para as dificuldades de escolarização na rede municipal de Vitória-ES. Tomando de forma naturalizada o grande número de encaminhamentos espontâneos de alunos para diagnóstico médico por parte das escolas, a SEME solicitou a toda rede os alunos a serem encaminhados, o que desencadeou a produção de uma lista com 1.628 estudantes.

Esse processo parece se sustentar na colonização médica (ILLICH, 1975), que legitima a ideia de que existem alunos incapazes de aprender, que devem ser submetidos à intervenção médica. Mas, no campo da educação, a intervenção não deveria ser de ordem pedagógica? Não deveríamos estranhar a invasão do discurso e olhar médicos nas escolas?

O Ensino Fundamental brasileiro, segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica, tem um dos piores desempenhos do mundo, e, mesmo assim, insiste-se que o problema é de cada aluno em particular, e causas individuais, não raro biológicas, são aventadas, caracterizando o processo de medicalização da educação. Na contramão, é preciso romper com essa lógica e deslocar o olhar para os campos da política, da economia, do coletivo, do institucional, do comum, buscando, assim, construir caminhos para sair da racionalidade neoliberal individualizante que constitui esse olhar.

Trata-se de tarefa complexa, uma vez que, segundo Dardot e Laval (2017, p. 339),

é mais fácil fugir de uma prisão do que sair de uma racionalidade, porque isso significa livrar-se de um sistema de normas instaurado por meio de todo um trabalho de interiorização. Isso vale em particular para a racionalidade neoliberal, na medida em que esta tende a trancar o sujeito na pequena 'jaula de aço'

que ele próprio construiu para si. Assim, a questão é, primeiro e acima de tudo, como preparar o caminho para essa saída, isto é, como resistir aqui e agora à racionalidade dominante. O único caminho praticável é promover desde já formas de subjetivação alternativas ao modelo da empresa de si.

Se a tarefa é complexa, ela não é impossível. Na trilha dos mesmos autores, a genealogia do neoliberalismo produtora da medicalização revela que essa racionalidade não é o destino único da humanidade; é possível construir outras racionalidades, cabendo a cada um contribuir na produção de outros futuros, o que implica no estabelecimento de relações humanas de cooperação, compartilhamento e comunhão.

Práticas de resistência à medicalização vêm sendo criadas ao longo das últimas décadas no Brasil, protagonizadas por profissionais da educação e da saúde sensíveis às narrativas que constituem a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Como referências relevantes, citamos: *Orientação à Queixa Escolar* (SOUZA, 2007); e *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2013)

Se laudos e diagnósticos povoam o cotidiano escolar, que não sejamos instrumentos obedientes da ordem instituída e questionemos essa realidade. Adorno (1995) se referia a isso ao afirmar que a educação precisa ter como função a emancipação e nunca a conversão das pessoas em seres inofensivos e passivos. Inclusive porque a passividade é uma forma de barbárie, à medida que permite contemplar o horror e se omitir diante dele.

A análise crítica do material construído na pesquisa nos convida a recuperarmos o caráter político da produção de encaminhamentos, adoecimento e medicalização. Por compreendermos o ser humano como um ser em construção, histórico por excelência, apostamos na constituição de subjetividades que engrossem a resistência ao poder.

Por fim, não podemos desconsiderar que o professor não pode ser culpabilizado pelo fracasso escolar, o que recairia na mesma lógica medicalizante que buscamos questionar. Em outras palavras, o professor não é a causa da epidemia de encaminhamentos que culmina no quarto ano do ensino fundamental, nem da desistência de um olhar mais atento aos alunos a partir do quinto ano. É preciso compreender a política educacional como produtora

dessa realidade e, com isso, buscar outro caminho fundamentado em compromissos que assumam como prioridades a formação do professor, a valorização profissional em termos de salário e condições de trabalho, um projeto pedagógico da escola construído coletivamente e a autonomia das escolas e do fazer docente. Esses compromissos deveriam ser os “remédios” esperados.

medicalization of “school failure” in municipal public elementary schools in Vitória, ES, Brazil

ABSTRACT: This study presents an analysis of the process of medicalization of education in municipal primary schools in Vitória, Espírito Santo, Brazil. Its main objective is to know the reasons for referral for medical diagnosis of 1,628 students enrolled in 45 public elementary schools in the school year of 2013. For this purpose, a documentary study was developed adopting quali-quantitative approach. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), version 20.0, was used for data analysis, using descriptive statistics, with simple frequency tables and cross-linked graphs. Eight categories of analysis that emerged from the referrals were defined, among which, two were highlighted: learning difficulty, making up a total of 67% of the students referred; and behavioral problem, with 54.8%. The results also showed that the students referred were mostly males, totaling 67.6%. The predominant age group was between 8 and 10 years, equivalent to 41.3% of the referred students, followed by the age group between 11 and 13 years, which was 31.6%. This age group corresponds to the first cycle of elementary education, having a percentage equivalent to 72.3%, especially those enrolled in the second and third grades. It was also observed that, from the age of 13 years on, referrals fell abruptly. As for the school year, this drop begins in the fifth year, and the number of referrals in the ninth year is almost non-existent.

Keywords: Medicalization. Education. Public School.

La medicalización del “fracaso escolar” en escuelas públicas municipales de educación primaria de Vitória-ES

RESUMEN: Este estudio presenta un análisis del proceso de medicalización de la educación en escuelas municipales de educación primaria de Vitória, Espírito Santo. Tiene por principal objetivo conocer los motivos de direccionamiento para diagnóstico médico de 1,628 alumnos matriculados en 45 escuelas públicas de educación primaria, en el año lectivo de 2013. Con ese propósito, fue desarrollado un estudio documental con abordaje cuanti-cualitativo. Fue utilizado para el análisis de los datos el *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 20.0, mediante la estadística descriptiva, con tablas de frecuencia simple y gráficos con cruzamientos. Fueron definidas ocho categorías de análisis que emergieron de los direccionamientos realizados, entre las cuales dos se destacaron: dificultad de aprendizaje, alcanzando un total de 67% de los alumnos direccionados; y problema de comportamiento, con 54,8%. Los resultados obtenidos demostraron inclusive que los alumnos direccionados eran, en su mayoría, de sexo masculino, totalizando 67,6%. El grupo etario predominante se encontraba entre 8 y 10 años, equivaliendo

a 41,3% de los alumnos direccionados, seguido del grupo etario entre 11 y 13 años, que fue 31,6%. Ese grupo etario corresponde al primer ciclo de la educación primaria, teniendo un porcentaje equivalente a 72,3%, con destaque para los matriculados en el segundo y tercer año. Constatóse, aun, que, desde la edad de 13 años, los direccionamientos caen abruptamente. Cuanto al año escolar, esa caída comienza en el quinto año, siendo casi inexistente el número de direccionamientos realizados en el nono año.

Palabras-llave: Medicalización. Educación. Escuela Pública.

Referências

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARROS, D. B. *Os usos e sentidos do metilfenidato: experiências entre o tratamento e o aprimoramento da atenção*. 2014. 182 f. (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BASSANI, E. *As políticas quantificadoras da educação e as novas formas de exclusão: os inclassificáveis*. 2013. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.
- IBGE. *População*. 2010. Disponível em: < www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1 >. Acesso em: 01 out. 2018.
- CAPONI, S. Vigiar e medicar: o DSM-5 e os transtornos tubuescos na infância. In: CAPONI, S.; VASQUEZ-VALENCIA, M. F.; VERDI, M. (org.) *Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância*. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 29-46.
- CARVALHO, M. P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 22, 2004.
- CROCHÍK, J. L. *Preconceito, indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe Editora, 1995.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Carta do IV Seminário Internacional A Educação Medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos. 2015a. Disponível em: <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/>. Acesso em: 26 mar. 2019.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Nota técnica: o consumo de psicofármacos no Brasil, dados do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados ANVISA (2007-2014). 2015b.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. São Paulo, 2013.

ILLICH, I. *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA E FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Atlas da Violência. Rio de Janeiro, 2018.

MOYSÉS, M. A. A. *A institucionalização invisível: crianças-que-não-aprendem-na-escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A. Não às drogas da obediência. Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. 2011. Entrevista concedida a Karina Fusco. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/nao-as-drogas-da-obediencia/>. Acesso em: 20 set. 2018.

OLIVEIRA, E. C. de; HARAYAMA, R. M.; VIÉGAS, L. de S. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 99-118, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24598/17578>. Acesso em: 26 maio 2019.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.21, n.61, 2007.

PATTO, M. H. S. *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015.

SOUZA, B. P. (Org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. P.; SOBRAL, K. R. Características da clientela da orientação à queixa escolar: revelações, indicações e perguntas. In: SOUZA, B. P.; SOBRAL, K. R.. (org.) *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 119-134.

SOUZA, M. P. R. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, 2000.

VITORINO, J. L. Sucesso nas meninas, fracasso nos meninos: o papel dos contextos nos distúrbios de aprendizagem e gênero. *Revista Científica Aprender*, 3. ed. set. 2009.

WHITAKER, R. Transformando crianças em pacientes psiquiátricos: fazendo mais mal do que bem. In: CAPONI, S.; VASQUEZ-VALENCIA, M. F.; VERDI, M. (org.) *Vigiar e medicar: estratégias de medicalização da infância*. São Paulo: LiberArs, 2016. p. 13-28.

WHITAKER, R. *Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

Submetido em: 03/12/2018
Aceito em: 17/08/2019

Encontros e desencontros entre a psicologia e a pedagogia nos processos de inclusão escolar

Resumo: Este artigo traz reflexões sobre a atuação de profissionais da saúde e da educação no contexto da política de inclusão em escolas brasileiras, considerando a seguinte questão: qual de fato é o papel do pedagogo e do psicólogo no processo de inclusão escolar? A partir do relato de duas experiências, em diferentes projetos de inclusão escolar de crianças, uma envolvendo estudantes do curso de Psicologia em uma universidade do Rio de Janeiro e outra com estudantes do curso de Pedagogia, em Minas Gerais, a reflexão recai na discussão sobre as problemáticas que atravessam as práticas no fazer cotidiano de escolas tanto nos seus tensionamentos quanto vislumbrando possibilidades de atuação e de interlocução entre os profissionais de diferentes campos disciplinares, o da pedagogia e o da psicologia. A partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural e da epistemologia da prática, a análise das experiências apresentadas aponta que investir na articulação do trabalho do pedagogo e do psicólogo se mostra fundamental na perspectiva de que um traz subsídios para o trabalho do outro sem superposições ou subalternizações.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Psicologia. Pedagogia.

Luciana Ferreira Barcellos

Universidade Federal de São João del-Rei

lucianafbarcellos@gmail.com

Maria Jaqueline Grammont
Machado de Araújo

Universidade Federal de São João del-Rei

jaquelinegrammont@gmail.com

Introdução

Diante das políticas de inclusão escolar no Brasil, recentemente implementadas, as escolas têm demandado, com frequência, um profissional da área da psicologia para lidar com os impasses que surgem com a chegada de um novo perfil de estudante. O professor/pedagogo, sentindo-se despreparado para lidar com esses novos alunos, passa, então, a acreditar que o psicólogo será o profissional mais capacitado para efetivar o processo de inclusão nesta instituição. Mas, qual de fato é o papel do pedagogo e do psicólogo no processo de inclusão escolar?

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre a atuação de profissionais tanto da saúde quanto da educação no contexto da política de inclusão em escolas brasileiras, tomando como parâmetro duas diferentes experiências: uma de estágio/pesquisa envolvendo estudantes do curso de Psicologia em uma universidade do Rio de Janeiro e outra, de ensino, com estudantes do curso de Pedagogia em Minas Gerais.

Aproximações e(ou) distanciamentos entre as experiências servirão como analisadores/balizadores de como a política de inclusão vem ocorrendo nos bastidores das instituições escolares

e o que fazem revelar sobre o cenário educacional brasileiro de forma mais ampla.

A inclusão escolar se institui como política pública de modo abrangente, mas ganha materialidade de variadas formas em razão das especificidades de cada instituição de ensino, sobretudo considerando a disparidade socioeconômica existente entre as instituições públicas, e entre estas e as privadas, além das diferenças entre os projetos político-pedagógicos de cada instituição.

Na construção do processo de inclusão na escola, o que se tem verificado, em algumas escolas do País, é a construção de estratégias isoladas de enfrentamento e o pouco preparo dos profissionais, tanto da educação como da saúde. Há que se considerar que os desafios de uma educação inclusiva já existiam na educação antes mesmo da implementação oficial da política de inclusão. Quando nos referimos ao “pouco preparo dos profissionais”, não se trata de afirmar pouca qualificação ou conhecimento técnico a respeito de síndromes ou formas específicas de atuação com crianças com necessidades especiais. Há outras questões que se colocam em razão da estrutura escolar, no formato e modo de funcionamento, que obstaculizam a eficácia da política de inclusão nas escolas, além de algumas concepções que restringem as possibilidades de respostas efetivas que serão que serão, aqui, objeto de reflexão.

A partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural e da epistemologia da prática (TARDIF, 2000), primeiramente, serão apresentadas breves considerações a respeito do cenário da política de educação inclusiva no Brasil e seus efeitos. Posteriormente, serão apresentadas duas experiências e as questões teórico-práticas que mais se destacaram no processo de cada uma: a primeira experiência baseia-se em um projeto de estágio/pesquisa na área de psicologia educacional, em um curso de graduação em Psicologia de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, e a segunda, na atuação de bolsistas do curso de Pedagogia no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibid) de uma universidade federal de Minas Gerais. Reflexões sobre as tensões e possibilidades de diálogo entre esses campos finalizarão esta discussão.

Considerações sobre a Política de Educação Inclusiva no Brasil e alguns desdobramentos

Não há como pensar a inclusão, ou qualquer questão que envolva a escola, desvinculada das políticas públicas. Como já dizia Paulo Freire (2002), educar é essencialmente um ato político. Sendo assim, a escola, com sua característica conservadora, como alerta Bourdieu (1989), tem um papel fundamental na manutenção da hierarquia social, sendo, portanto, secularmente seletiva e excludente. Impossível, então, analisar o processo de inclusão desvinculado dessa condição. Por coerência, a análise tem de se pautar na dialética exclusão/inclusão. (SAWAIA, 2011)

Nesse sentido, mais do que abrir a porta da escola para os sujeitos com necessidades especiais, é preciso construir as condições para sua permanência, de forma que eles possam conquistar o lugar de sujeitos de aprendizagem, com processos pedagógicos que potencializem suas condições de apropriação do conhecimento, considerando-se suas diferenças físicas, neurológicas e(ou) sociais.

A política de educação inclusiva no Brasil vem, a partir da sua implementação, convocando as instituições educacionais a construir estratégias para dar suporte à proposta.

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), apresentou em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considerando que todos os alunos devem se matricular nos sistemas de ensino, ficando a cargo das escolas o atendimento aos educandos com necessidades especiais. Cabe então à escola, segundo prevê esse documento, assegurar as condições necessárias para que estes sujeitos, sem diferenciação e discriminação, usufruam de uma educação de qualidade. Estariam entre os objetivos da política:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos

transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

Para a efetivação desses objetivos, de um modo geral, parte-se de uma perspectiva que pressupõe que a inclusão só se efetivará se as escolas garantirem um conjunto de condições previamente ao ingresso dos estudantes em situação de inclusão. Em outra direção, três aspectos podem ser considerados: 1) a escola precisa assumir o lugar de protagonista, e não de vítima do processo; 2) a política pública deve fornecer investimentos materiais e estruturais para sua efetivação; 3) pouco se conhece a respeito dos sujeitos a serem incluídos, porque estiveram, desde sempre, à margem. São esses os sujeitos que, junto com a sociedade e a escola, podem orientar direções e possíveis caminhos para o enfrentamento das problemáticas.

Na busca de um olhar menos voltado para os obstáculos e mais para o que já houve de avanço, sugere-se a substituição do termo “condições” pelo termo “investimentos”. Estes permitem salientar uma potência de realização ou de luta, enfatizando o protagonismo da escola com vistas à efetivação de uma política de caráter, de fato, inclusivo (ARAÚJO, 2015), sendo fundamentais para que ocorram avanços no processo de inclusão escolar.

Esses investimentos, então, necessários ao processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais na escola são de ordens material, social e pedagógica, interdependentes e perpassam políticas e práticas; isto é, não são investimentos exclusivos da escola e de seus professores. Consideram-se investimentos materiais a adequação do espaço físico e a aquisição de materiais específicos, tecnológicos ou não, com agilidade, segundo as necessidades reais dos sujeitos da escola. Os investimentos sociais seriam aqueles construídos a partir de políticas públicas, relacionadas tanto com a diminuição do número de estudantes em sala de aula como aqueles mais sistemáticos e complexos, que envolvem a destinação de tempos, espaços e recursos financeiros, para que a escola possa manter uma articulação com a área da saúde e um trabalho conjunto com a família. Os investimentos pedagógicos envolvem questões relacionadas às definições curriculares, gestão escolar, interação aluno-professor.

É nessa direção, na articulação entre saúde e educação, escola e sociedade, e considerando os vários atores sociais implicados,

direta e(ou) indiretamente, que se propõe analisar de que forma a política de inclusão atravessou, e vem atravessando, as práticas de alguns dos atores sociais que dela participam.

Uma instituição escolar é composta por professores e estudantes e conta também com efeitos da atuação dos profissionais de saúde – psicólogos, médicos e nutricionistas, dentro e(ou) fora da escola –, além de funcionários e familiares. As formações acadêmicas desses diferentes campos de conhecimento/atuação precisam estar alinhadas às práticas desenvolvidas nas instituições escolares. Portanto, as experiências cotidianas das escolas, nas suas dificuldades e estratégias de enfrentamento, precisam servir de dispositivos de análise para a formação universitária tanto de professores quanto de psicólogos educacionais.

Nesse caminho, serão apresentadas as reflexões das professoras pesquisadoras que supervisionaram as duas experiências, uma da Psicologia e outra da Pedagogia, em que alunos e alunas da universidade atuaram na educação básica com crianças em situação de inclusão. Na Psicologia, a atuação dos estudantes universitários se deu como mediadores no processo de inclusão e, na Pedagogia, como bolsistas do Pibid, atuando em turmas com alunos com necessidades especiais. Por isso, povoam este texto vozes de campos distintos que se encontraram profissionalmente com interesses similares e que, passando por diferentes experiências, encontraram consonância, aproximações e ecos nos modos de pensar o contexto de inclusão educacional.

Assim, no decorrer do artigo, será apresentada cada uma dessas experiências de forma específica, para, então, se colocarem em diálogo as reflexões e proposições decorrentes desses processos na intersecção entre os dois campos disciplinares.

Estudantes de Psicologia na função de mediadores escolares: uma experiência do Rio de Janeiro

Fruto dos desdobramentos da política pública de inclusão no País, algumas escolas privadas regulares do Rio de Janeiro recebem crianças com necessidades especiais, ficando, entretanto, a cargo dos familiares, a contratação desses profissionais para fazerem o acompanhamento cotidiano delas nas escolas, mais especificamente nas salas de aula. Vale salientar que, desde 2015 ficou vedada pela Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL,

2015), a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza pelas instituições privadas.

Esse acompanhamento deveria objetivar o desenvolvimento pedagógico tanto quanto vislumbrar a socialização e a adaptação da criança no novo espaço. Porém, o que se verifica é que a prática da mediação escolar acaba, em algumas situações, sendo apenas uma saída de empregabilidade para estudantes que precisam se manter na universidade, subsidiando custos com alimentação, transporte e outros, independente do curso de formação.

Diante desse cenário, um coletivo de estudantes de Psicologia, já atuantes em escolas exercendo a função de mediação, buscou supervisão na área de Psicologia escolar, de forma a criar um grupo de pesquisa, cujas discussões embasaram as reflexões tematizadas neste artigo, colocando em questão o próprio campo de formação/prática em Psicologia Educacional. Os encontros aconteceram, ao longo do ano de 2015, semanalmente e eram alternados por discussão de textos e estudos de caso, nos quais os estudantes apresentavam suas estratégias de atuação, impasses e dificuldades no acompanhamento das crianças e na relação dos demais atores, sobretudo familiares e professores.

Se, por um lado, estudantes estariam sendo contratados para exercer atividades que, por conta das demandas de familiares e da escola, se assemelhavam à de meros acompanhantes das crianças – sem reflexão ou construção de estratégias de atuação condizentes com a proposta de inclusão efetiva –, por outro, a convivência cotidiana nas salas de aula permitia que esses alunos tomassem contato com um espaço rico de interações entre diversos atores e com as principais dificuldades e tensionamentos vivenciados por esses sujeitos. Esse convívio cotidiano propiciou reflexões e análises de relevância para a compreensão das problemáticas educacionais.

As discussões realizadas nesse grupo de supervisão deflagraram questionamentos: se alunos de diferentes áreas do conhecimento estariam exercendo a prática de mediadores escolares, qual seria a função desse profissional? Que reflexões a chegada desses mediadores escolares aponta a respeito do modo como a política de inclusão escolar estaria ocorrendo no cotidiano das instituições? De que forma os conhecimentos do campo da Psicologia da Educação poderiam contribuir para auxiliar na execução da política de educação inclusiva?

Por meio dos encontros de pesquisa/supervisão, foi possível ter contato com as impressões dos mediadores escolares, além de suas dificuldades e apreensões. As experiências possibilitaram reflexões importantes sobre os processos de inclusão/exclusão nos espaços escolarizados, que serão analisadas a seguir.

Uma vez que a experiência de escolarização das crianças, em quaisquer condições, é atravessada pelas relações que estabelecem na escola com os vários atores sociais, então, mediar significa intermediar, estar entre os atores, assumindo um papel na rede de relações dentro e fora do ambiente escolar.

Participar do cotidiano das crianças nas escolas significa vivenciar, de certa maneira, do ponto de vista da criança, a experiência de ingresso em um espaço estrangeiro, sendo afetado e tomando contato com as apreensões e dificuldades enfrentadas por elas no ambiente escolar. Um aspecto de destaque é a construção de vínculos afetivos, de ambas as partes, entre os mediadores e as crianças em situação de inclusão. As angústias e apreensões frente às dificuldades enfrentadas pelas crianças na adaptação em um novo espaço afetam os mediadores, assim como estes produzem efeitos, de ordens variadas, nos processos de subjetivação das crianças com as quais convivem cotidianamente.

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. (VYGOTSKY, 1984, p. 99) Nesse sentido, cabe colocar em relevo três aspectos da teoria de Vygotsky: a integração entre os elementos cognitivo, afetivo e social como partes constitutivas do desenvolvimento/aprendizagem da criança; a aprendizagem como um processo que ocorre necessariamente na interação social; e a linguagem como ferramenta de mediação entre sujeito e cultura, cuja compreensão da palavra se dá no contexto de uso, numa dimensão intersubjetiva.

Analisando o processo de aprendizagem da criança na interação social, vale considerar que:

Na medida em que o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, e na medida em que estes operam basicamente quando a criança interage com as pessoas de seu ambiente, a qualidade dessas interações ganha uma dimensão de destaque, o que justifica uma análise mais profunda, seja dos aspectos socioculturais na formação da criança, seja da linguagem como mediadora destes aspectos. (JOBIM E SOUZA; KRAMER, 1991, p. 78)

Tomando como referenciais de análise as perspectivas de Vygotsky (1984), há que se considerar que quaisquer relações produzem efeitos em todos os sujeitos que delas participam. A linguagem, analisada de forma mais ampla, não fica restrita ao registro falado, assim como o sentido da palavra não é estático. Há que se destacar a construção de sentidos que ocorre no momento do ato de comunicação entre os sujeitos, incluindo aspectos como entonação, dimensão afetiva e expressão gestual, entre outros.

Situando a experiência da criança no contexto da instituição escolar, Dayrell (1996) compreende o sentido da escola, sob a ótica da cultura, como um espaço sociocultural, incluindo o dinamismo e o fazer cotidiano de sujeitos concretos, inseridos na história.

No processo de inclusão, as escolas se veem diante da entrada de um novo ator em seu cotidiano, que participa do dia a dia da escola, tendo contato próximo com as crianças em situação de inclusão, com as demais crianças da turma, com outros mediadores escolares e com professores-regentes, ao mesmo tempo, sendo contratados como prestadores de serviços pelas famílias. Nesse contexto, cabe analisar a experiência dos estudantes de Psicologia como mediadores escolares na interlocução com os vários atores sociais.

Em algumas dessas instituições, as famílias das crianças com necessidades especiais se responsabilizam pela contratação dos mediadores, para acompanharem as atividades das crianças durante o período de escolarização. Contudo, assumindo condutas as mais diversas, as famílias orientam e atribuem aos mediadores funções que variam de vigilância da escola, da criança mediada, até funções que se confundem com os papéis a serem desempenhados pelos próprios familiares, como cuidados com higiene e acompanhamento das tarefas em casa.

Alguns “professores” – professores-regentes – sentem-se afetados pela presença desses novos atores participando cotidianamente das suas aulas. Por outro lado, sobrecarregados com o excesso de alunos e frente às exigências de produtividade e, sobretudo, pouco preparados para lidar com a chegada de um novo perfil de alunado, delegam aos mediadores suas funções.

Os diretores são, também, convocados a se posicionar. Alguns deles, a fim de impedir que as famílias delimitem as regras de atuação dos mediadores e, por consequência, interfiram no projeto político-pedagógico, na dinâmica de funcionamento e nas regras

da escola, passam a realizar reuniões periódicas com eles, estabelecendo funções, direitos e deveres.

Quanto às crianças, há que se salientar que, nas instituições escolares, elas experienciam relações distintas das que vivenciam no interior das famílias. As experiências na escola misturam momentos em que as figuras de autoridade estão presentes e outros em que as crianças encontram mais liberdade de interação entre os pares – recreio e educação física.

As crianças com necessidades especiais que são acompanhadas pelos mediadores escolares passam a ser observadas em todos os momentos de participação na escola. A premissa de que “o mediador deve ser os olhos e ouvidos da família” e de que deve estar presente em todos os espaços de socialização da criança neste espaço acaba por reforçar a noção de “deficiência” vinculada à incapacidade de autonomia das crianças, impossibilitando brechas de escape e construção de subjetivação distantes dos olhares vigilantes dos adultos.

Essas reflexões remetem à concepção de poder proposta por Foucault (1979). Não existiria algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação. “O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social, e, como tal, constituída historicamente”. (FOUCAULT, 1979, p. X)

Nessa perspectiva, comportamentos indisciplinados dessas crianças muitas vezes são interpretados como sintomas próprios dos diagnósticos. Porém, podem sinalizar tentativas de escape frente ao excesso de vigilância das crianças, que têm suas diferenças associadas à incapacidade e visíveis pela presença permanente do mediador escolar.

Os diagnósticos das crianças com necessidades especiais acabam sendo usados como justificativa para todos os seus comportamentos e situações de desencaixes. Há que se distinguir o que, de fato, cada diagnóstico limita em termos de desenvolvimento/aprendizagem e o que é próprio de uma criança em um tempo de vida específico e que se constitui na relação com outros atores sociais.

Moraes e Arendt (2010, p. 2), tomando como referência a proposta da teoria ator-rede, apresentam os resultados de pesquisa com pessoas com deficiência visual: com a finalidade de acompanhar “os modos por meio dos quais a deficiência existe, é feita em certos arranjos sociomateriais locais”. Os pesquisadores entendem ainda que:

A deficiência não é o que uma pessoa é nela mesma. Nem tampouco alguma coisa que é produzida por um social que, de fora, do exterior, sobredetermina o indivíduo. Lidar com modos de ordenamento implica tomar o social não como substantivo, mas como verbo, como um processo precário, local, situado; implica ainda colocar o foco tanto na heterogeneidade material quanto na multiplicidade e na complexidade de tais ordenamentos. (MORAES; ARENDT, 2010, p. 2)

Essas questões sinalizam a existência de problemáticas concernentes ao cenário da educação brasileira anteriores às políticas de inclusão nas escolas, mas que a chegada das crianças com necessidades especiais faz visibilizar.

O diálogo entre os diferentes campos disciplinares – sobretudo os campos da Psicologia e da Educação –, é fundamental para a construção de estratégias de enfrentamento coletivas frente aos processos de inclusão/exclusão escolar.

A experiência do Pibid do curso de Pedagogia de uma universidade de Minas Gerais

O Pibid do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Minas Gerais, entre os anos de 2011 e 2013, abordou os processos de inclusão na escola e a formação de professores nessa perspectiva. Assim, a reflexão recaiu sobre as condições e as possibilidades de formação docente para o trabalho na educação básica que tenham alunos em situação de inclusão num processo de reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 1992) entre os saberes construídos pelos alunos do curso de Pedagogia, bolsistas do Pibid, e os dos docentes e discentes da escola básica envolvidos no projeto. (ARAÚJO, 2015) O suporte teórico a essa discussão pautou-se na perspectiva de uma epistemologia da prática, que, para Tardif (2000, p. 10), seria “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”.

A partir dessas questões, o principal objetivo do Pibid foi possibilitar aos professores em formação uma visão teórica e prática mais qualificada da questão da inclusão, de forma geral, e das diferentes síndromes e diagnósticos de deficiências, em particular. Para tanto, trabalhou em parceria com uma escola estadual, que tem sido considerada referência no processo de inclusão dos

alunos com necessidades especiais. Nessa escola, no ano de 2011, das dez turmas do 1º a 5º anos, nove tinham alunos com algum comprometimento físico ou intelectual. Além disso, a escola contava com uma sala de recursos para atendimento individualizado a esses alunos.

O trabalho do Pibid se dividiu em duas frentes principais. A primeira teve como objetivo pesquisar as diferentes síndromes e diagnósticos de deficiências dos alunos, articulando a pesquisa teórica ao processo de observação das crianças em processo de inclusão na escola. Nesse processo, ao mesmo tempo em que se estudavam as síndromes, os bolsistas observavam o comportamento e as interações dessas crianças com os colegas e as professoras. A segunda frente pautou-se no planejamento e execução de práticas pedagógicas envolvendo as linguagens oral e escrita, de forma a fomentar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes da escola básica, sobretudo os que estavam em processo de inclusão.

Uma das características mais importantes do Pibid é o fato de que ele possibilita que a formação dos graduandos, no caso da Pedagogia, possa ser diretamente articulada com os processos reais da cultura escolar, conforme as colocações de Nóvoa (2009). Para o autor, a dicotomia teoria e prática, com supremacia da primeira, que marca a história da Pedagogia, não permitiu que a prática se transformasse em conhecimento. Assim, a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente, o que implica uma dificuldade de se compreender que as teorias sobre a questão da inclusão escolar ainda estão por serem construídas no diálogo que a teoria estabelece com os processos reais nas experiências concretas.

O lastro teórico que impulsiona esse campo de estudos ainda se encontra predominantemente na Psicologia – com ênfase em perspectivas biologicistas, individualizantes e assistencialistas –, na Fonoaudiologia e na Neurologia. Todo esse conhecimento, logicamente, ajuda a compreender a pessoa com necessidades especiais e seus processos de aprendizagem. Todavia, quando se discutem metodologias de aprendizagem para elas, esses estudos têm se limitado, geralmente, a procedimentos clínicos e individuais.

O conhecimento teórico sobre as possibilidades pedagógicas da pessoa com necessidade especial em interação com outras crianças sem diagnóstico de deficiência na instituição escolar, e mais especificamente na sala de aula comum, está em processo inicial de

construção. E, para que seja construído em bases sólidas, precisa estar inserido no âmbito dos estudos relacionados à epistemologia da prática na perspectiva apontada por Nóvoa (2009).

Nessa perspectiva, um dos primeiros desafios do Pibid foi convencer os professores de que o trabalho que os bolsistas do Pibid realizariam com essas crianças não seria feito com uma proposta individual para elas, e sim a partir da busca por inseri-las, de fato, com suas potencialidades e limitações, em atividades coletivas para toda a turma.

Muitas pesquisas têm demonstrado que a inclusão escolar tem se configurado em uma inclusão perversa, uma vez que esses alunos continuam excluídos das atividades escolares e das interações com o grupo. (SAWAIA, 2011) Assim, observou-se que as atividades para pessoas em situação de inclusão geralmente são atividades de séries anteriores e não são pensadas e elaboradas de acordo com as características da síndrome ou deficiência, acreditando-se possivelmente que toda deficiência se caracteriza apenas por um “atraso mental”.

A partir desta perspectiva de que a deficiência se caracteriza por um déficit cognitivo, os professores consideravam como estudantes incluídos aqueles “com laudos”, como eram chamados os que tinham um laudo médico arquivado na escola, e estudantes “sem laudo”, aqueles que, mesmo sem um diagnóstico médico, não acompanhavam o ritmo da turma. Desse modo, o outro desafio enfrentado foi saber exatamente quem eram os estudantes com algum comprometimento físico, intelectual ou sensorial entre os considerados incluídos. A escola dificultava o acesso aos laudos médicos solicitados pelos bolsistas do Pibid e percebia-se total falta de conhecimento dos professores sobre o que versavam esses laudos.

Nessa direção, o conhecimento da escola sobre as crianças consideradas incluídas, suas limitações e potencialidades pedagógicas era restrito, pois se pautava em uma concepção de que essas crianças são incapazes de aprender. A partir desse paradigma, não há nada que a escola possa fazer a não ser garantir o direito à socialização dessas crianças com as outras consideradas com capacidades plenas de aprendizagem. Sob esse prisma, em muitos casos, não havia distinção entre as crianças diagnosticadas com alguma deficiência ou síndrome e as que apresentavam dificuldades de escolarização, sendo todas elas apartadas de grande parte das atividades pedagógicas realizadas com o restante da turma, sobretudo

as que envolviam os processos de leitura e escrita. Logicamente, havia práticas pedagógicas inclusivas em processo de construção, sendo a própria escola um modelo escolar receptivo e acolhedor a toda e qualquer diferença.

As experiências da Pedagogia e da Psicologia: uma construção polifônica

Diante das experiências apresentadas anteriormente, uma questão se impõe: quais as especificidades de cada área de conhecimento que poderiam contribuir, de fato, para o processo de inclusão da criança com necessidades especiais?

Os campos de atuação da Pedagogia e da Psicologia têm, salvaguardando as especificidades dos campos de conhecimento, contribuições importantes para a efetivação do projeto de inclusão nas escolas, sobretudo no sentido de colocar em reflexão as possibilidades e limites da política do ponto de vista da implementação nos contextos de prática.

Nesse sentido, o encontro entre os dois campos disciplinares, analisados neste artigo, se dá no entendimento de que, na perspectiva de uma inclusão escolar efetiva, tanto a prática do psicólogo quanto a do pedagogo precisam se constituir a partir do contexto da escola junto com as crianças e demais atores. A atuação não deve se restringir a um conjunto de técnicas, tampouco ao conhecimento sobre diagnósticos e síndromes, questionando-se a hegemonia de um discurso técnico-científico em ambas as áreas de conhecimento e a forma como esses conhecimentos se materializam nas práticas.

Esse discurso hegemônico, técnico-científico, traz consequências para as relações entre os atores institucionais nos espaços educativos, sobretudo atribuindo aos profissionais da área de saúde mais legitimidade para lidar com as questões advindas do processo de inclusão, em detrimento do conhecimento pedagógico em construção, o que significa dizer que se estabelecem relações de poder verticalizadas que marcam o grande desencontro entre modos de pensar/fazer a Psicologia e a Pedagogia.

Assim, as relações entre psicólogos e professores, por sua vez, têm sido hegemonicamente pautadas em relações hierárquicas de poder, tendo em vista a postura autoritária assumida por alguns profissionais do campo da Psicologia frente aos professores. Nessa assimetria, sobressaem conhecimentos pautados em uma

determinada concepção de ciência em que o discurso biológico atravessa e legitima atuações pautadas na busca de patologias que justifiquem o fracasso escolar, individualizando as soluções para as problemáticas escolares e situando no estudante a responsabilidade pelo frágil desempenho acadêmico. Essa concepção, geralmente, encontra eco entre os professores que veem nessa perspectiva um atenuante para lidar com a forte pressão por resultados satisfatórios por parte de todos os atores, Estado, familiares, direção da escola e sociedade civil.

A Psicologia, na interface com a Educação, precisa balizar seu trabalho a partir do que os professores, no seu fazer e conhecimento prático, técnico e cotidiano a respeito dos alunos, lhe fornecem. A prática psicológica nas instituições escolares precisa partir, portanto, do campo escolar para a construção de estratégias que venham subsidiar os atores segundo suas demandas. Ao colocar-se na função de especialista, detentor do saber científico, tratando estes sujeitos como universais, desconsidera-se suas singularidades e o conhecimento construído pelos professores nas experiências e práticas com os estudantes nos convívios diários.

Da mesma forma, a Pedagogia, na interface com a Psicologia, precisa acreditar mais em seus processos de construção de um arcabouço pedagógico, que, rompendo com perspectivas teórico-metodológicas padronizadoras e homogeneizantes, considere todas as diferenças inerentes ao agrupamento humano que se forma em uma sala de aula, tendo, no campo de conhecimento da Psicologia, um possível suporte desde que pautado no diálogo e no compartilhar de conhecimentos e experiências, e não o tomando como balizador das ações pedagógicas na escola. Assim:

Para situarmos nosso objeto, é preciso compreendermos, de uma nova maneira, as relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos ou, em outras palavras, o papel da educação na construção da subjetividade humana e o papel da subjetividade na construção do processo educacional. (MEIRA, 2000, p. 59)

Nessa mesma ótica, questiona-se que o estudo teórico das síndromes e deficiências por si só seja suficiente para subsidiar as ações do professor na perspectiva de propiciar processos de aprendizagem para os diferentes sujeitos. Esse saber é potencializado ao se articular com os casos reais, com sujeitos reais, uma vez que uma criança é diferente de outra criança, assim como uma criança

com síndrome de Down, por exemplo, é diferente de outra criança com síndrome de Down.

Diante do exposto, acredita-se que a atuação dos profissionais, em particular do pedagogo e do psicólogo, pode ser potencializada se essas questões forem colocadas em reflexão, sobretudo pelos sujeitos que estão atuando diretamente nos processos concretos de inclusão.

Considerações finais

A escola deve ser compreendida como um espaço de relações entre sujeitos atravessados por relações de poder. Essa instituição situa-se, ainda, dentro de um contexto sociopolítico específico e é, portanto, afetada pelos valores e relações que são estabelecidos fora do espaço institucional. Analisar os problemas de aprendizagem e de socialização de estudantes no espaço educacional significa considerar sua experiência na escola no entrecruzamento com os vários atores com quem compartilha a experiência dentro e fora da instituição escolar. Partindo desse princípio, a experiência dos sujeitos (adultos e crianças), suas apreensões, seus discursos e estratégias de enfrentamento para os problemas da/na escola podem fazer revelar problemáticas que pertencem ao modo como a escola se configura nos seus preceitos e projeto político, bem como o cenário político-econômico de forma mais ampla.

Diante desse contexto, entende-se que, pelo pouco tempo de implementação das políticas de inclusão nas escolas, tanto na pedagogia quanto na psicologia, uma base de conhecimentos e saberes, que possa vir a dar alguma diretriz ao trabalho destes profissionais, ainda está em processo de construção na interação com os casos concretos do/no cotidiano escolar, embora essa construção seja permanente.

Nesse sentido, acredita-se que é no processo de formação continuada, e na articulação com a área da saúde, em diálogo com as questões e vivências reais da prática pedagógica, que os saberes necessários à inclusão vão se constituindo. Assim, investir na articulação do trabalho do pedagogo e do psicólogo se mostra fundamental na perspectiva de que um traz subsídios para o trabalho do outro sem superposições ou subalternizações.

Encuentro y desencuentro entre la psicología y la pedagogía en los procesos de inclusión escolar.

Resumen: Este artículo trae reflexiones sobre la actuación de profesionales de la salud y de la educación en el contexto de la política de inclusión en escuelas brasileñas, considerando la siguiente cuestión: ¿cuál de hecho es el papel del pedagogo y del psicólogo en el proceso de inclusión escolar? A partir de sus experiencias en diferentes proyectos de inclusión escolar de niños y niñas, una, envolviendo estudiantes del curso de psicología de una Universidad de Rio de Janeiro, y otra, con estudiantes del curso de pedagogía, en Minas Gerais, el análisis recae en la discusión sobre las problemáticas que atraviesan las prácticas en el saber cotidiano de las escuelas brasileñas, tanto en sus tensiones así como vislumbrando posibilidades de actuación y de interlocución entre los profesionales de diferentes campos disciplinares, el de la pedagogía y el de la psicología. Desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural y la epistemología de la práctica, el análisis de las experiencias presentadas apunta que invertir en la articulación del trabajo del pedagogo y del psicólogo se muestra fundamental en la perspectiva de que un trae subsidios para el trabajo del otro sin superposiciones o subalternizaciones.

Palabras claves: inclusión escolar, psicología, pedagogía.

Agreements and disagreements between psychology and pedagogy in the processes of school inclusion

Summary: This article presents thoughts based on practice of health and education professionals in the context of inclusion policy in Brazilian schools, considering the following question: what is the role of the pedagogue and the psychologist in the process of school inclusion? Based on two experiences, in different projects of children's school inclusion, one involving students of the Psychology course at a university in Rio de Janeiro and another with students from the Pedagogy course in Minas Gerais, the analysis takes place around the discussion about the issues which go beyond the everyday practices in schools including disagreements in envisioning possibilities of action and interlocution between the professionals of different disciplinary fields, the one of the pedagogy and the one of the psychology. From the perspective of historical-cultural psychology and the epistemology of practice, the analysis of the experiences presented show that investing in the articulation of the work of the pedagogue and the psychologist is fundamental in the perspective that one brings subsidies to the work of the other without overlapping or subalternizations.

Keywords: School inclusion. Psychology. Pedagogy.

Referências

ARAÚJO, M. J. de G. M. de. A formação de professores inclusivos. A experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Pedagogia da UFSJ. In: CARVALHO-FREITAS, M. N. *Inclusão: possibilidades a partir da formação profissional*. São João Del-Rei: Universidade Federal de São João Del-Rei, 2015. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 4 nov. 2019.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 10, p. 3-15, 1989.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. Debate Piaget Vygotsky e as políticas educacionais. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 77, maio 1991.

MEIRA, M. E. Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: PROENÇA, M.; ROCHA, M. L. da. *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. (org.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MORAES, M.; ARENDT, R. Materialidades e socialidades no cotidiano: múltiplos modos de ordenamento da deficiência visual. In: JOBIM E SOUZA, S. *Tecnologias e modos de ser no contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7 Letras; PUC-RJ, 2010.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación, La formación de profesores de Educación Secundaria*, Madri, v. 350, p. 1-10, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 4 nov. 2008.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, p. 5-24, 2000.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Submetido em 20/03/2019.
Aceito em 07/11/2019.

Práticas de Multiletramento: uma realidade ainda distante nas escolas contemporâneas

RESUMO: As tecnologias da informação e comunicação (TIC) modificaram nossas relações sociais e interpessoais, ao ponto de se naturalizarem como práticas comunicativas cotidianas em nosso tempo. No entanto, no contexto escolar, as práticas multiletradas que as TIC oferecem ainda estão muito distantes da maioria das escolas, predominando uma educação de controle, mecanicista e desconectada da realidade atual. Este estudo trata-se de uma revisão da literatura que procura discutir as relações de ensino-aprendizagem efetivadas pela escola pública contemporânea em relação ao uso dos dispositivos digitais e das TIC, e apresentar criticamente o modo como as instituições de ensino têm desempenhado funções ainda tão tímidas em relação ao uso dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas, principalmente na prática textual. Para apresentar esses resultados, produziu-se um levantamento bibliográfico com obras que buscaram analisar os conceitos de texto, hipertexto e hiperímídia correlacionados ao multiletramento, dessa forma, notou-se que a compreensão de tecnologia não pode estar na sociedade como incremento à prática educativa, pois esta é a própria prática e os seus aprimoramentos é que devem ser efetuados no exercício de construção e remodelação em sala e fora dela. E, ainda, que práticas tão inerentes e consolidadas da sociedade contemporânea não podem estar afastadas dos debates e das políticas educacionais.

Palavras-chave: TIC. Hiperímídia. Multiletramento.

Hanna Moitinho Freire Queiroz Silva

Universidade Federal da Bahia
hannamoitinho.fono@gmail.com

Maria Helena Silveira Bonilla

Universidade Federal da Bahia
bonilla@ufba.br

Roberto Remígio Florêncio

Universidade Federal da Bahia
betoremigio@yahoo.com.br

Introdução

Ao se analisar as necessidades criadas pela indústria, mercado e governos em séculos anteriores, a escola até que se modificou/modernizou bastante. Precisou-se de mão de obra na Revolução Industrial, forjaram-se arquitetos políticos na Revolução Francesa, o Brasil formou técnicos para seu crescimento nas décadas de 1950 e 1960. Tudo isso transformou sobremaneira a escola, fazendo com que surgisse a ponta do iceberg do Paradigma Fabril que rege a educação até os dias atuais. Toffler (1970), na analogia entre escola e fábrica, aponta alguns problemas da educação, em que a repetição de atos e o cumprimento dos horários de entrada e saída são mais importantes do que a assimilação de algo novo ou a resolução de problemas. Os alunos são obrigados a estudar mapas, atlas e globos, no entanto, quando se trata de localizar a criança no tempo-espaço contextual, a tecnologia educacional ainda se mostra incipiente. Mergulhamos o currículo no passado do país, do mundo, do homem, estudando Grécia e Roma antigas, o adven-

to do feudalismo, a Revolução Francesa e as grandes navegações marítimas. Mas, “a escola é muda acerca do amanhã. A atenção do estudante é orientada para trás e não para frente. O futuro é banido da sala de aula”. (TOFFLER, 1970, p. 414-415) A navegação virtual é quase desestimulada.

Em contrapartida ao atual contexto da educação, surgem/ evoluem as tecnologias da informação e comunicação (TIC), que modificam nossas relações sociais e interpessoais, com dispositivos inimagináveis no século passado, e com estas, as novas gerações chegam detentoras de saberes cada dia mais avançados e questionadores. As TIC também já se fazem presentes no ambiente escolar há alguns anos, adentrando esse cenário através das políticas públicas voltadas à difusão dessas tecnologias, mas, segundo Teixeira (2016), o seu uso ainda é restrito e muito disso se deve a alguns fatores, entre os quais: a deficitária formação do docente, causada pelo modelo de ensino em cursos de licenciatura que supervalorizam o ensino em detrimento da extensão e da pesquisa; e os aspectos de infraestrutura das instituições, com instalações tecnológicas obsoletas. Por tudo isso, a relação da instituição de ensino com as tecnologias é complexa. Barbosa (2004) ressalta o caráter mutável das sociedades, portanto, a educação também não é estática; é preciso perceber e lançar mão das contradições que as engendram. Dessa forma, apesar de as TIC já se fazerem presentes na maior parte dos ambientes escolares (TEIXEIRA, 2016), devemos lembrar que a escola faz parte de uma construção social e se movimenta frente ao modelo socioeconômico e cultural na qual ela está inserida, e que estes influenciam as dimensões que envolvem o processo pedagógico.

Diante desse contexto, nota-se que a organização escolar da maioria das instituições públicas apenas incorporou a tecnologia em seu ambiente físico, mas não consegue fazer uso dela para aprimorar suas funções e metodologias, permanecendo a mesma, com seus padrões, métodos e sistemas de avaliação, o que reduz expressivamente o seu poder de encantar os jovens e de se envolver nas questões sociais e de produção de conhecimentos que, conseqüentemente, refletem na sua função primordial de incorporar as tecnologias de seu tempo na construção do mundo e na transformação social.

Em nosso tempo, novas dinâmicas de comunicação e interação foram se estabelecendo e hibridizando signos e processos de lin-

guagem; diante desse movimento a tecnologia voltada à produção de texto se constitui uma representação importante para a área educacional, abrindo “novos espaços de compreensão e atuação para as práticas pedagógicas”. (BONILLA, 2005, p. 141) Segundo pesquisas de Koch (2009) e Marchuschi (2009, 2010), os mesmos jovens que, muitas vezes, admitem uma grande resistência à leitura, interpretação e produção de textos no contexto escolar, promovem uma atitude inversa nas redes sociais: produzem, leem, interpretam, compartilham e comentam postagens constantemente, sem se darem conta de que estão produzindo textos. É talvez aí que a escola não consiga se utilizar da tecnologia para avançar nos aspectos de promoção e até de avaliação da aprendizagem: mantém-se comodamente à margem do que está acontecendo com a sociedade. Segundo Marcuschi (2010), a tecnologia a serviço da informação/comunicação é hoje uma realidade física, objetiva e dinâmica que cada um de nós utiliza todos os dias e cuja evolução está ainda longe de se esgotar. Apenas margear esse expediente, é colocar-se também à margem de toda construção social.

Este estudo trata-se de uma revisão da literatura e o que se pretende discutir são as relações de ensino-aprendizagem efetivadas pela escola contemporânea em relação ao uso dos dispositivos digitais e das TIC em um ambiente tão naturalmente interativo como a escola. E ainda, como as instituições de ensino têm desempenhado funções tão tímidas em relação ao uso dessas tecnologias em suas práticas pedagógicas, principalmente na prática textual.

Hipertexto e hipermídia

O texto faz parte da vida do ser humano desde os avanços na comunicação oral para a comunicação escrita, gráfica, com desenho, cores e diversas formas de linguagem, trazendo assim uma nova perspectiva para as trocas de informações na sociedade. Dessa forma, a escrita possibilitou tomar conhecimento de fatos presenciados ou relatos feitos por pessoas que viveram em outras épocas ou lugares. (DIAS, 1999) Mas, para compreendermos como as formas de comunicação e sua transmissão foram se modificando ao longo dos anos, faz-se necessário entendermos o conceito de texto.

A partir das concepções do latim, *textum* significa “entrelaçamento, tecido, contextura (duma obra), ideias”. Já partindo dos paradigmas da Linguística Textual, texto, então, consolida-se por

formar um todo semântico, “independente da extensão”. Sendo este “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto”. (FÁVERO; KOCH 1994, p. 25) Para Koch (1994, p. 21), “[...] o texto é qualquer manifestação através de um estoque de sinais de um código.” Pode designar toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, em cor, pintura, desenhos, formas, som e diversas formas de linguagem.

Segundo Machado (2013), os estudos envolvendo o conceito de texto interessam não só aos aspectos semântico-formais que enredam a circunscrição do objeto, mas também ingressam aos estudos semiológicos sobre a identificação dos significados, nas complexas relações acerca da textualidade, enquanto competência inerente aos sujeitos nas relações sociais e seus atos comunicativos, presenciais ou não. Sendo assim, é também compreender contextos e a cultura em um exercício de caráter antropológico e sob um processo de ressignificação constante, em que os seus elementos (economia, política, linguagem etc.) sejam também metaculturais ou metacultura.

O advento da escrita e das representações gráficas foi de fundamental importância para a possibilidade de armazenamento das informações. Dessa forma, a quantidade de livros e cópias aumentou significativamente, e o leitor passou a ter maior acesso a teorias e conhecimentos, antes restritos aos mestres encarregados de interpretar os manuscritos e repassar seu conteúdo aos discípulos. (DIAS, 1999) Os textos também foram se modificando, de manuscritos a livros impressos, das imagens que representavam a realidade para as que produzem realidades, da representação ótica para digital com incorporação de movimento, cores e formas, refletindo em um caráter mais individualizado da leitura e da interpretação dos registros. Segundo Santaella (2004), o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação. Dessa forma, as obras começaram a incluir representações gráficas mais precisas, tais como tabelas, desenhos, mapas etc., e essa nova forma de interação com o conteúdo da obra já mostrava uma certa tendência à não-linearidade, e ao surgimento do hipertexto.

A ideia de hipertexto surgiu antes do aparecimento da internet, ela vem desde os séculos XVI e XVII. Os primórdios do hipertexto

estão muitas vezes associados às “rodas de leitura” e às anotações dos comentários dos leitores nas margens das páginas, estas seriam como índices pessoais, citações de textos, remissões a outras partes ou outros textos feitos pelos leitores dos livros da época, anotadas nos cantos das páginas destes e depois transferidas para um caderno de “lugares comuns”, para que posteriormente pudessem ser consultadas. (DIAS, 1999; AQUINO, 2006)

Contudo, foi no século XX que o hipertexto começou a tomar forma – o termo *hipertexto* foi criado por Theodor Nelson¹ nos anos 1970 – e, é importante frisar, as transformações da cultura foram bastante imponentes neste século, até pelo próprio avanço tecnológico e formativo que este século em particular provocou – sobretudo nas décadas de 1980 e 1990 – quando do advento da cultura de massas, a explosão dos meios de reprodução técnico-industriais e a onipresença dos meios eletrônicos de difusão. O computador passa a fazer parte da vida das pessoas a partir da década de 1970 e, com a introdução dos microcomputadores pessoais e portáteis, a década de 1980 passa a ser identificada como a Era da Informação (ou Era Digital). O uso amplo da internet começou de fato em 1983. Nos últimos anos da década de 1980 e durante toda última década do século XX, fomos nos acostumando, tornando-nos hábeis e demandamos mais tecnologias, como a gravação de vídeos com áudio em máquinas fotográficas, telefones móveis que ofereciam possibilidades de contatos via rede e mídias cada vez mais portáteis, acessíveis, hibridizadas e interativas.

Diante desse contexto, o hipertexto é formado por diferentes textos em diversas linguagens não lineares no sistema digital, que proporcionam ao usuário acessar portas virtuais que abrem trilhas para outras informações, estando incluída nele a dimensão audiovisual, com imagem, cor, som e movimento, o que permite um aspecto dinâmico e multimodal de leitura. No que se refere à ideia, o hipertexto não é um termo novo, mas a novidade que está aqui exposta é a da tecnologia que permite uma nova forma de textualidade. (MARCUSCHI, 2001)

Ao incorporar essas diversas linguagens abre-se um campo novo, chamado hipermídia. Compreendemos a hipermídia como a tecnologia que engloba recursos advindos de mídias diversas (multmídia), imagens, animações, sons, vídeos etc. Ou seja, segundo Filho (2015), os sistemas de hipermídia apresentam características dinâmicas em termos de construção significativa, disseminação de

(1) Theodor Nelson é um filósofo estadunidense, nascido em 1937, e pioneiro da Tecnologia da Informação. É considerado o criador de termos importantes para a área, como hipertexto, hipermídia e virtualidade. Fonte: Disponível em: www.mprove.de/diplom/referenzenNelson.html. Acesso em: 20 ago. 2018.

conhecimentos e produção de sentidos que diferem dos processos midiáticos que precedem os suportes digitais. Para Santaella (2004, p. 48-49),

[...] além de permitir a mistura de todas as linguagens, textos, imagens, som, mídias e vozes em ambientes multimidiáticos, a digitalização, que está na base da hipermídia, também permite a organização reticular dos fluxos informacionais em arquiteturas hipertextuais... O traço da hipermídia está na sua capacidade de armazenar informação e, por meio da interação do receptor, transmuta-se em incontáveis versões virtuais que vão brotando na medida mesma em que o receptor se coloca em posição de co-autor. Isso só é possível devido à estrutura de caráter hiper, não sequencial, multidimensional que dá suporte as infinitas ações de um leitor imersivo.

O interessante é que cada leitor faz suas escolhas e seus caminhos que no geral não são similares ao de outro leitor. E com os dispositivos, móveis ou fixos, abre uma possibilidade de acessar, interagir, ler da maneira que quiser. Tais práticas vêm modificando nossas relações sociais, presenciais ou virtuais, e os mais diversos contextos, no entanto, o ambiente escolar vem enfrentado dificuldades para incorporar essas novas dinâmicas, relacionadas às TIC.

Segundo Bonilla e Pretto (2015), a cultura escolar, marcada pela lógica da transmissão de informações, do controle sobre o fluxo comunicacional, não dialoga bem com essa nova cultura, marcada pela horizontalidade, pelos fluxos rizomáticos, que vêm se instituindo em torno das tecnologias digitais, a chamada cultura digital. A presença do computador nas escolas é uma realidade incontornável, seu uso já é fato corriqueiro nas escolas públicas do interior brasileiro, no entanto, não se tem ainda um pensamento crítico e objetivo acerca do uso do hipertexto e hipermídia nas atividades de produção, por exemplo. (MARCUSCHI, 2010)

Essa nova forma de relação com a informação possibilita ao aluno ser sujeito operativo, participativo, “construtor” e não mais um espectador passivo. (BONILLA, 2005) Para isso, seja em espaço físico ou virtual, é preciso romper com o paradigma fabril e criar contextos de aprendizagem, e não contextos de ensino (TOFFLER, 1970), como são comuns nas escolas atualmente. Exatamente porque a escola tem sido, historicamente, a instituição que tem a tarefa de transformar a escrita e a leitura numa natureza humana,

entendemos as condições de comunicação para além do simples contato pessoal.

A linguagem e a escola pública contemporânea

Não se tem dúvidas de que a linguagem (ou as linguagens) é o mais completo e complexo aparato das relações interacionais; dela derivam (e emanam) as artes, as tecnologias, as línguas, os conhecimentos, enfim, a cultura. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem não deve ser confundida com o simples mecanismo de transmissão/recepção de informações; e a interatividade é o modo de comunicar-se que desconstrói o paradigma da transmissão. Segundo Marco Silva (2001), a interatividade consegue deslocar o eixo da comunicação de modo que as pessoas passam da condição de meros espectadores para interlocutores, da passividade leitora ou auditiva para o estado de sujeito operativo, cocriativo, produtor do discurso.

As mudanças nas formas de ser, agir e interagir com o mundo sofreram significativas mudanças no final do século passado e muito disso é atribuído diretamente às transformações das linguagens, a partir do advento do computador pessoal, da portabilidade da rede e, posteriormente, da dinâmica da convergência, segundo estudos de Silva (2001) e de Santaella (2007).

A tecnologia a serviço da informação/comunicação é hoje uma realidade física, objetiva e dinâmica que cada um de nós utiliza todos os dias e cuja evolução está ainda longe de se esgotar. No entanto, segundo Teixeira (2016), nas escolas, professores e gestores ainda não dão o eco necessário às TIC enquanto meio de construção do conhecimento (KOKH, 2008; MARCHUSCHI, 2010; SILVA, 2001), até porque a interatividade ainda é um processo não completamente internalizado pela escola contemporânea. Segundo Silva (2001), a baixa participação oral dos alunos e a prerrogativa de atividades individuais para cunhos avaliativos ainda são comuns nas escolas tradicionais, evitando ou dificultando momentos interativos de aprendizagem. A escola de hoje tem o mesmo modelo, função, metodologia de há cem anos. Como pode a escola ser interessante para a criança e o jovem do século XXI, completamente interligado com o mundo, bombardeado de informações 24 horas por dia e vivendo em um ciberespaço, provido de um arsenal “tira-dúvidas” digital *on-line*, que integra todas as linguagens?

Segundo Bonilla (2002), é necessário pensar a tecnologia para além da ferramenta, do instrumento; é imperativo a percepção do dispositivo enquanto aparato da subjetividade no construto da participação social, no ato de fala e de posicionamento identitário. As tecnologias são meios de comunicação e só podem cumprir o papel mediador porque são tecnologias de linguagem, de acordo com Santaella (2007). Assim, como não há linguagens puras, também não temos TIC puras, a própria interação é complexa, relaciona-se com o momento e o local, transpondo as barreiras de tempo, espaço e meio. De acordo com Silva (2001), nós vivemos atualmente a transição do modo de comunicação massivo para o interativo e, nessa conversão paradigmática, as tecnologias convergem para um caminho bastante proveitoso da era moderna: a convergência tecnológica e de informação e comunicação em um aparelho portátil, razoavelmente acessível e discretamente ostensivo, devido ao seu caráter laboral, securitário, transdisciplinar, informativo, comunicacional e, claro, sociocultural.

Diante desse contexto, sobre letramento, buscamos os estudos de Street (2006) para situar o multiletramento ou a multimodalidade enquanto práticas de letramento. O autor prefere esses termos ao “letramento propriamente dito” (STREET, 2006, p. 466), ao defender a multiplicidade de letramentos, o qual reconhece a multimodalidade de letramentos em detrimento da singularidade de significados da qual o termo *letramento* pode ficar refém. O autor percebe o letramento como um modelo ideológico quando afirma que quaisquer formas de leitura e escrita por nós apreendidas estarão sempre “[...] associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. (STREET, 2006, p. 467) Por isso, pessoas são menos ou mais valorizadas em determinadas sociedades pelo nível, tipo ou característica de letramento que apresentam. Isso por que, segundo o autor (STREET, 2006, p. 472), o fato de uma forma de cultura ser dominante nos aparece disfarçado em discursos públicos sobre neutralidade e tecnologia, nos quais o letramento dominante é apresentado como único.

Então, a partir da premissa de que o letramento multimodal, ou como defende Street, o multiletramento, é fundamental para a nossa inserção em um mundo onde significados emergem cada vez mais de formas diversas, translocais, multiculturais e híbridas, pode-se afirmar que as práticas de letramento também múltiplas

são a contribuição principal da escola contemporânea para a formação do sujeito do século XXI.

Segundo Pellanda (2017), essa convergência se dá quando em um mesmo ambiente estão presentes elementos da linguagem de diversas mídias, interligados pelo conteúdo ou dispositivo. “O que se pretende mostrar é que as linguagens originais de uma determinada mídia convencional como o rádio quando entra no ambiente como o da Internet em que já existem outras há uma interação natural entre elas”. (PELLANDA, 2017, p. 56) Essa interação de várias linguagens pode ser a origem de uma nova que seria uma das inovações comunicacionais e definiria melhor a internet como mídia. Dentro desse processo, as diversas linguagens podem se fundir.

Nesse sentido, Filho (2015) afirma que “todo ambiente hiper-mídia, desde a sua estruturação ao acesso interativo compartilhado, pode ser plenamente compreendido como um modelo semiótico de representações fluídas cujas interfaces com os usuários, geram novas referências.” Dessa forma, é de grande relevância incorporar no contexto escolar toda essa convergência e hibridização das linguagens, pois o que atrai os alunos é o movimento que a hipermídia proporciona. Por meio dela, abstrações como tempo, espaço, aceleração, velocidade, superfície e profundidade encontram representações em sons e imagens animadas e sensíveis, o que implica, sobretudo, linguagem distinta daquela que representa estas mesmas ideias por meio de imagens inertes. (SHEDDROFF, 2001, p. 84)

Com o fácil alcance aos computadores, a miniaturização dos dispositivos e acesso a rede móvel de internet, foi aberta uma nova dimensão para a introdução de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito a *softwares* e atividades que possibilitem um grau elevado de interatividade por parte dos aprendizes. Isto traz uma série de vantagens, como: facilitar o esclarecimento de dúvidas e diminuir o isolamento dos alunos com vistas a favorecer a obtenção de informações sobre seu aproveitamento, incentivando-os a aprender e, seguindo as linhas do Interacionismo, “dialogando com o aprendido”. (VYGOTSKY, 1978, p. 11)

O uso das tecnologias digitais como estruturantes dos processos educativos é uma realidade incontestável, pois podem desencadear/criar práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula, ao se intro-

duzir no ambiente dos alunos elementos capazes de provocar uma situação conflitual, que poderá levá-los a aprender, dependendo do modo que agirão a partir desse conflito. Mas, a ação pedagógica deve ser caracterizada por atividades didáticas que auxiliem os alunos a se apropriarem do saber e não apenas a recebê-lo, pois receber não implica necessariamente em aprender. Não só explorar os dispositivos digitais como ferramentas, mas produzir saberes, construir novas possibilidades, interagir de forma ampla.

É preciso compreender que a interatividade vai além da interação digital. A interação pode estar associada apenas à relação, enquanto interatividade exige mais interação, possibilita o bidirecionamento e a hiperinteração, ou seja, favorece maior participação do aprendente na construção do texto. No entanto, nem tudo na internet é interativo,

Muitos sites têm se apresentado como cópias do texto impresso, disponibilizando pouca ou nenhuma conexão, permitindo ao usuário apenas fazer a leitura linear do que está ali disponível. Com isso o processo é interrompido, a dimensão criativa e libertária é bloqueada e a interatividade não se instaura. (BONILLA, 2005, p. 190)

Sendo assim, para Bonilla (2005), torna-se urgente que a escola deixe de ser o lugar da concentração de informação e passe a ser o lugar da conversação, de relações interpessoais, de discussão e debate, de interpretação crítica dos saberes postos em interlocução; que o mundo de dentro da escola entre em sintonia com o mundo de fora da escola, de forma que os jovens-alunos possam construir significações, processo que depende da singularidade de cada um, da cultura em que está inserido, das interações que realiza com outros, da estrutura da sua própria rede de significados.

É preciso compreender que as linguagens estão presentes tanto no processo corriqueiro, presencial e contínuo da vida, como em um bate-papo informal, quanto na aplicação das tecnologias, que também é uma forma natural de se produzir conhecimento, desenvolver-se enquanto ser humano, enfim, comunicar-se. A escola, como espaço privilegiado para a formação técnico-humanística, deve promover também essa interação homem-máquina, em tempo de não se ver distanciada da sociedade contemporânea de forma definitiva. Chiapinotto (2010, p. 77) nos diz que, “[...] afinada a um processo sociointeracionista de aprendizagem, a aplicação das TIC

na educação tende a trazer inúmeras vantagens, entre elas podem estar à construção da autonomia enquanto ser humano”, ao que somamos, o fato de tornar-se um produtor de texto, crítico e autônomo nos posicionamentos e decisões sociopolíticas da sociedade do nosso tempo. Assim, promovendo perspectivas e possibilitando a construção de novos conhecimentos e habilidades inovadoras, eis que apresentamos o papel da escola, antiga, moderna ou contemporânea, ainda que seja utópica a certeza da universalidade dessa escola que contemple o ser multiletrado e multimodal, acreditando no caminho, ou caminhos, que possibilitem a real contextualização das tecnologias digitais no complexo modelo sociocultural contemporâneo.

Em uma sociedade fluida, movente, uma “modernidade líquida²”, na qual os sólidos se rompem, em um exercício contínuo de hibridização, com um modo de funcionamento em rede, segundo Castells (2006), e na qual valores e sentidos são materializados hermeticamente pelos sistemas de signos (BAKHTIN, 2003), parece-nos necessário discutir mudanças na noção de língua, linguagem e na construção dos conhecimentos a elas relacionados. É necessário avançar para além da concepção de língua como sistema autônomo, para a noção de discurso/enunciado concreto, cujo modo de funcionamento não linear transita entre o significante (o estado físico da enunciação, seja oral, escrito, visual, pictórico) e a hipermídia, possibilitando o acesso à multiplicidade de escrituras, de linguagens e dos discursos em circulação.

Considerações finais

A tecnologia digital a serviço da informação, da comunicação e da construção do conhecimento é uma realidade tão alicerçada quanto à compreensão de que essa tecnologia não pode estar na sociedade como incremento à prática educativa, por exemplo. As TIC são a própria prática e os seus aprimoramentos é que devem ser efetuados no exercício de construção e remodelação (do conhecimento, da sociedade, enfim, da vida) em sala e fora dela.

A melhor forma dos multiletramentos se apresentarem é através das hipermídias, pelas características de hibridização de diversas linguagens, pela interatividade, movimento e processos colaborativos. As escolas, como cenário formador, precisam incorporar as práticas de multiletramento e vincular as linguagens hipermidiati-

(2) Modernidade Líquida é um termo criado pelo filósofo polonês Zigmunt Bauman (1925-2017) ao desenvolver sua crítica pessimista à pós-modernidade. Na modernidade líquida, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto, familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades políticas e assim por diante, perde consistência e estabilidade. (BAUMAN, 2000)

cas presentes na sociedade no contexto pedagógico. Assim, podem romper hierarquias e modelos fabris, tornando professores e alunos produtores de conhecimentos e culturas.

A escola do nosso tempo tem uma importante tarefa a fazer a partir do advento da internet, dos dispositivos individuais e da recente preocupação governamental sobre o acesso à rede. Amparado em Bauman (2000, p. 17), podemos dizer que a sociedade não tem percebido a própria desintegração enquanto resultado da nova técnica de poder, “que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga”. Um novo tipo de escravidão se agiganta

[...] na era em que vemos, como tendências sem freios, homens e mulheres serem reformulados no padrão da toupeira eletrônica, essa orgulhosa invenção dos tempos pioneiros da cibernética imediatamente aclamada como arauto do porvir: um plugue em castores atarantados na desesperada busca de tomadas a que se ligar. (BAUMAN, 2000, p. 18)

Por isso, a necessidade de se incorporar essa tecnologia como própria, inerente e essencial à humanidade, para que a luta contra a dominação não precise ser ainda contra outro modo de analfabetismo, até mais cruel do que o anterior, pois segrega por saberes, através do poder puramente econômico. A negação de um conhecimento não faz um indivíduo exercer superioridade a outro, apenas o iguala à condição de mercador corrupto, pois negocia com o que não lhe pertence. E, para que não se perpetue uma sociedade de castas, em um grande *apartheid* tecnológico, tendo, de um lado, os possuidores (dominadores), e, de outro, os possuídos (dominados) pelas TICs, pelo acesso e, conseqüentemente, pelo poder, o papel da escola, essencialmente a pública, necessita avançar nas decisões de se operacionalizar o uso dessas tecnologias de forma plena, contextualizada com o mundo do aprendizado a que ela, a escola, tem se mostrado como pedra fundamental e mecanismo equalizador das transformações sociais.

Multiliteracy Practices: still a distant reality in contemporary schools

ABSTRACT: Information and communication technologies (ICT) have modified our social and interpersonal relationships to the point of becoming naturalized as everyday communicative practices in our time. However, in the

school context, the multiliteration practices offered by ICTs are still very far from most schools, predominating a control, mechanistic and disconnected education from current reality. This study is a review of the literature that seeks to discuss the teaching-learning relationships effected by the contemporary public school in relation to the use of digital devices and ICT, and to critically present the way in which educational institutions have performed their functions. timid about the use of these technologies in their pedagogical practices, especially in textual practice. To present these results, we produced a bibliographic survey with works that sought to analyze the concepts of text, hypertext and hypermedia correlated to multiliteration, thus, it was noted that the understanding of technology cannot be in society as an increment to educational practice, because this is the practice itself and its improvements should be made in the exercise of construction and remodeling in and out of the room. And yet, that such inherent and consolidated practices of contemporary society cannot be far from the debates and educational policies.

Keywords: ICT. Hypermedia. Multiliteracy

Práticas de multiletramento: una realidad lejana en las escuelas contemporáneas

RESUMEN: Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) modificaron nuestras relaciones sociales e interpersonales, al punto de naturalizarse como prácticas comunicativas cotidianas en nuestro tiempo. Sin embargo, en el contexto escolar, multiletradas que las TIC ofrecen todavía están lejos de la mayoría de las escuelas, con una educación de control, mecanicista y desconectada que prevalece en la actualidad. Este estudio es una revisión de la literatura que busca discutir las relaciones de enseñanza-aprendizaje efectuadas por la escuela pública contemporánea en relación con el uso de dispositivos digitales y TIC, y presentar críticamente el modo como las instituciones de enseñanza han desempeñado funciones aún tan tímidas en relación al uso de esas tecnologías en sus prácticas pedagógicas, principalmente en la práctica textual. Para presentar estos resultados, produjimos una encuesta bibliográfica con trabajos que buscaban analizar los conceptos de texto, hipertexto e hipermedios correlacionados al multiletramento, se notó que la comprensión de tecnología no puede estar en la sociedad como incremento a la práctica educativa, pues ésta es la práctica misma y sus mejoras son que deben efectuarse en el ejercicio de construcción y remodelación en sala y fuera de ella. Y, además, que prácticas tan inherentes y consolidadas de la sociedad contemporánea no pueden estar alejadas de los debates y de las políticas educativas.

Palabras clave: TIC. Hipermedia. Multiletramento.

Referências

AQUINO, M. C. Um resgate histórico do hipertexto: o desvio da escrita hipertextual provocado pelo advento da Web e o retorno aos preceitos iniciais através de novos suportes. *BOCC – Biblioteca on-line de ciência da comunicação*, Lisboa, Ano 6, v. 1, n.55 maio/jun. Lisboa, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/aquino-maria-clara-resgate-historico-hipertexto.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- BONILLA, M. H. S. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quarter, 2005.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. Política educativa e cultura digital entre práticas escolares e práticas sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499 - 521, maio/ago. 2015.
- BARBOSA, M.S.S. *O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Lisboa: Editora da Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2006.
- CHIAPINOTO, D. Linguagem, educação e TICs. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 5, n. 2, p. 71-79, maio/ago. 2010.
- DIAS, C.A. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. *Ciência da Informação*, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 269-277, set./dez. 1999
- FAVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: uma introdução*. 3. ed. São Paulo; Cortez, 2009.
- FILHO, P. N. Hipermissão: diversidades sócio-culturais e reconfigurações no ciberespaço. *Mídias Digitais & Interatividade*, 2015. Disponível em: <https://pedronunesfilho.files.wordpress.com/2015/05/12-hipermissao-diversidades-socio-culturais-e-reconfiguracao-ciberespaço-ok.pdf>. Acesso em: 28ago. 2018
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- MACHADO, E. H. S. Algumas considerações acerca do texto, sua expansão e domínio em linguística textual. *Revista Linguagem*, São Paulo, v. 1, p. 1-6, 2013
- MARCUSCHI, L. A. *O hipertexto na sala de aula*. Recife: Editora UFPE, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. Recife: *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, 2001.
- PELLANDA, N. M. C. *Maturana & a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2017. (Coleção Pensadores & Educação).
- SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.
- SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, M. Sala de aula interativa a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO - INTERCOM, 24., 2001, Campo Grande. Trabalho apresentado.*

SHEDDROFF. *Hipermídia: um projeto na história da interatividade.* Revista PUC-Rio, Rio de Janeiro, p. 72-94, 2001. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11936/11936_4.PDF. Acesso em: 30 ago. 2018.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Belo Horizonte, n. 8, p. 465-488, 2006.

TEIXEIRA, V. Tecnologia e políticas educacionais: desafios e contribuições das tecnologias da informação e comunicação em escolas estaduais da cidade de Itaperuna. *Texto Livre, linguagem e tecnologia*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/viewFile/10117/9622>. Acesso em: 30 ago. 2018.

TOFFLER, A. *Choque do futuro*. 33. ed. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 1970.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 1978.

Submetido em 11/12/2018.
Aceito em 19/09/2019.

Narrativas e identidades docentes: cultura visual e prática pedagógica

RESUMO: Este trabalho toma como objeto de investigação as narrativas orais de professores para, a partir delas, entender as trajetórias pessoais e profissionais de inserção na docência. Tem como objetivo problematizar a trajetória e formação docente a partir de narrativas e como este mesmo percurso se posiciona no trato com as imagens enquanto prática pedagógica inserida no contexto contemporâneo da cultura visual. Enfatiza, a partir daí, as percepções e utilização dos artefatos visuais nas salas de aula como possibilidade de produção de conhecimento conectado ao mundo contemporâneo, por meio das visualidades. Para desenvolvimento do trabalho foram realizadas entrevistas narrativas com dois professores da Educação Básica, das quais se depreendem as razões por que optaram pelo magistério e os modos de utilização das imagens nas salas de aula. A investigação nos mostrou que embora essas questões apresentem avanços, ainda conservam visões restritas à ideia das visualidades como ilustração dos conteúdos ou elementos dispensáveis/inadequados a depender da área de conhecimento.

Palavras-chave: Trajetórias de formação. Cultura visual. Prática pedagógica.

Laila Sampaio Lima

Universidade do Estado da Bahia
laila.sampaio86@gmail.com

Antenor Rita Gomes

Universidade do Estado da Bahia
antenorritagomes@gmail.com

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Universidade do Estado da Bahia
douradoemanuela@gmail.com

Narrativas orais e autobiografia: contextualizando a proposta do estudo

Pensar a formação docente através das histórias de vida dos professores é uma prática que vem sendo utilizada por pesquisadores na área da Educação. Esses relatos vêm se configurando matéria-prima para estas investigações que revelam trajetórias individuais e coletivas, carregadas de contextos e relações inseridas na diversidade e na construção da identidade desses profissionais.

A presente investigação surge das discussões sobre as “narrativas orais” enquanto dispositivo e campo de pesquisa, inseridas no contexto da identidade, formação e prática docente, na disciplina “Docência e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (MPED), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), buscando compreender esse movimento em diálogo com os projetos de pesquisa da turma 2017.2. Neste caso, fizemos conexão com a linha de pesquisa: Cultura Visual, Educação e Linguagem, com o objetivo de compreender a prática docente de professores da educação básica a partir do uso das imagens. Desse modo, queremos saber o que esses profissionais entendem por Cultura Visual e como essas visualidades se configuram nas práticas pedagógicas, considerando o processo formativo e a construção da sua identidade.

de docente, assim como o vetor formacional que a imagem pode reverberar nas ações de ensino e aprendizagem.

Este estudo de abordagem qualitativa busca compreender percepções, contextos e as relações múltiplas desse processo de formação e prática docente. No que diz respeito à metodologia, escolhemos trabalhar com a produção e análise das “narrativas orais”, utilizando a técnica das entrevistas narrativas do método (auto)biográfico, por entender que se trata de um recurso investigativo privilegiado por imbricar realidades diversas geo-histórico e socialmente contextualizadas. Ela nos ajudará a compreender os percursos dos educadores na escolha pela docência, suas “dores e as delícias” da/na profissão, relacionados ao uso de imagens na trajetória formativa. A intenção foi que essas narrativas pedagógicas respondessem alguns dos nossos questionamentos acerca das suas memórias da entrada na profissão e do uso das imagens nas suas trajetórias como profissionais docentes.

Compreendemos que as narrativas orais podem ser um campo fértil para as ciências sociais e humanas, pois produzem informação num nível de realidade aproximada, que compreende uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo um método de investigação onde as histórias de vida, biografias, autobiografias e narrativas individuais e coletivas vêm sendo utilizadas na pesquisa em educação enquanto processo de produção de conhecimento. (PINEAU, 2006; REIS, 2008; SOUZA, 2006a, 2006b etc.)

Enquanto método de pesquisa, a (auto)biografia potencializa o singular direcionado ao universal. Desse modo, narrativas de vivências, experiências retomadas pela memória, fatos repletos de informações muitas vezes de cunho pessoal e afetivo têm sido utilizados para responder questões de investigações em diversas áreas. Nesse sentido, esse recurso metodológico de narrar e produzir conhecimentos a partir delas exige uma postura ética, na qual o pesquisador necessita de “Um rigor outro” (GALEFFI; MACEDO; PIMENTEL, 2009), ao olhar para interpretar e compreender aquilo que foi exposto nas verbalizações memorialísticas dos entrevistados.

Partindo da perspectiva que as narrativas orais são campo de coleta de informações, elas evidenciam elementos que, ativados no contexto da memória dos professores entrevistados, reverberam realidades, ideologias e discursos. Sobre isso, Souza (2011, p. 13) nos diz que,

[...] Trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação

Nesse contexto, podemos inferir que, em consonância com a opção teórico-filosófica e metodológica, o estudo revela as relações intersubjetivas dos sujeitos, considerando a forma como se percebe no mundo e como se manifesta no tempo e espaço. Portanto, esta investigação se insere, também, num espaço de múltiplas possibilidades, leituras, intelecções e se ocupa dos processos, das construções sociais, de identidade e realidades. Na investigação em questão, isso se deu via narrativas memorialísticas da trajetória formativa e profissional de docentes da Educação Básica. Portanto, nega um fim acabado às respostas para as mais complexas ou simples questões, pois, enxerga os objetos em constante relação com o mundo, em um movimento contínuo de diálogos e possibilidades. (MACEDO, 2000) Assim, as opções metodológicas se posicionam multirreferencialmente, a fim de, a partir das narrativas docentes, adentrar em compreensões a respeito das relações entre a Cultura Visual nas experiências e práticas de professores.

Narrativas, formação e identidade docente

A riqueza das narrativas orais revela um sujeito em conexão com um passado pessoal potencializado no presente. (REIS, et al., 2014) Nesse sentido, inspirados em Galeffi, Macedo e Pimentel (2009, p. 15), lembramos o “[...] esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente.” Esse percurso que o entrevistado faz através das suas memórias vão evidenciar elementos tanto objetivos como subjetivos, que, poderão nos apresentar questões para além da troca de informações ou de conteúdos. No caso desta investigação, servirão para interpretar e compreender elementos a respeito da formação e a da construção da identidade de professores e suas relações com a Cultura Visual e práticas pedagógicas. As experiências reveladas transbordam em aspectos fundamentais para o entendimento desse processo, caracterizando-se em um momento de compreensão tanto dos entrevistados individualmente, como

do contexto em que está inserido. (REIS; MUYLEAERT; SARUBBI; GALLO; NETO, 2014)

Nesse entendimento, este estudo realizou entrevistas narrativas com dois professores da Educação Básica da região de Jacobina, município do interior da Bahia. Para tanto, foram escolhidos professores com formação em áreas distintas de conhecimento: um licenciado em Geografia pela Uneb e outro bacharel em Física pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O objetivo de ouvir professores com formação em áreas distintas foi perceber se, e como isso pode se diferenciar ou se aproximar no que diz respeito à problematização da escolha da docência, sua formação, e a experiência com o uso das imagens na prática pedagógica que desenvolve.

Desse modo, foi realizado um encontro individual com os professores que, em aproximadamente 30 minutos, narraram suas experiências a partir de uma proposta contextualizada com base nos objetivos deste artigo. Por meio de perguntas, buscamos encontrar nas narrativas as respostas para alguns questionamentos acerca de suas trajetórias formativas: por qual razão optou pela área da educação e da docência? Como isso aconteceu? O que você entende por “Cultura Visual”? Com qual frequência as imagens aparecem como recurso? Em quais situações? Quais principais dificuldades no uso das imagens na sua prática docente? Dessa forma, propomos a seguinte orientação para a entrevista: “Narre sua prática pedagógica com a Cultura Visual, desde a escolha pela docência, enfatizando sua opção pela profissão, o uso de imagens na sua área de atuação como recurso didático, suas impressões acerca do ensino e aprendizagem, apresentando as principais dificuldades no uso dessas imagens na escola.”

Esse *start* possibilitou aos docentes ativarem suas memórias e narrarem suas experiências. Elas foram gravadas e transcritas. Todas as respostas foram contempladas nas memórias formativas narradas. A entrevistadora em momento algum interferiu, inferiu ou interrompeu esse processo, com o objetivo de possibilitar maior liberdade aos docentes entrevistados e maior qualidade na construção de informações que devem emergir do contexto pessoal, identitário e emocional de cada um. A seguir, veremos como essas transcrições retomam e respondem a essas perguntas, levando a possíveis interpretações e compreensões acerca da formação docente dos entrevistados, conforme intenções da pesquisa. Contudo,

algumas categorias teóricas (de análise) que, de forma imanente orientaram a proposta narrativa, também aparecem nas questões as quais, os participantes das pesquisas, explícita e/ou implicitamente, as trouxeram nas suas narrativas. Portanto, elas também se configuram como subcategorias que emergiram do campo. Desse modo, consideramos em cada subtítulo subsequente a categoria teórica e a categoria de campo como subcategoria subjacente a cada uma: PROFESSÃO DOCENTE: escolha e profissionalização; CULTURA VISUAL: formação docente e práticas pedagógicas; EDUCAÇÃO E VISUALIDADES: práticas pedagógicas e possibilidades.

Seguindo a orientação dos procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos, procuraremos manter o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa. Nesse intento, chamaremos aqui o Professor de Geografia de Professor A e o de Física de Professor B.

Profissão docente: escolha e profissionalização

A escolha de uma profissão, seja ela em qualquer área, já se caracteriza como um momento de valor significativo e de relativa importância para qualquer pessoa. Escolher a carreira com a qual iremos conviver revela um sentido de identidade que é construída pela nossa trajetória de vida e formação. Desse modo,

Muitos fatores influenciam na escolha de uma profissão, de características individuais a convicções políticas e religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família e os pais. A literatura aponta a família como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem como um dos fatores de transformação da própria família. (SANTOS, 2005, p. 58)

A escolha da profissão docente também atravessa esses aspectos: um caminho traçado por nós, levando-nos à condição atual dessa profissão. Por outro lado, o contexto de desvalorização e baixa remuneração revelam um cenário de esvaziamento dos cursos de licenciatura em todo país. Para Soares (2002), a escolha profissional nos constitui, nos posicionando enquanto sujeitos aptos para produção de recursos necessários à nossa sobrevivência e de nossos dependentes. Assim, acerca da escolha pela docência como profissão, o Professor A verbalizou:

Não tive escolha... ou era estudar alguma coisa ou era continuar na minha cidade como cobrador...só tinha a Uneb em Jacobina e lá tinha os cursos... (pausa) só de professor.... achei que geografia parecia comigo porque viajava muito na Águia Branca olhando as paisagens e tal...aí veio vestibular e consegui entrar...não tinha o que fazer... poderia ser outra coisa.... olha foi um tiro no escuro.... fui embora para Jacobina e nunca mais voltei...quer dizer, voltei para ver os parentes...só. (PROFESSORA, ENTREVISTA NARRATIVA, 2017)

O outro professor também revelou que a docência não foi uma escolha:

Ah!... longa história viu?! Meus pais quiseram me mandar para Feira¹ pra estudar e eu fiz o vestibular pra engenharia e não passei... aí olhei lá que Física era pouco concorrido e fiz...passei!! (Risos).... aí fui pra lá...eu não queria ser professor, mãe é professora, sei como é...foi um caminho que não escolhi...sou bacharel...não tenho licenciatura mas eu tinha que trabalhar, já era pai tinha um bebê.....sustentar o menino, fui pra sala de aula. (PROFESSOR B, ENTREVISTA NARRATIVA, 2017).

A docência nos dois casos não foi uma opção voluntária ou realização pessoal. A carreira no magistério surge na vida desses professores como uma alternativa possivelmente rápida e emergencial. As narrativas indicam que os participantes da entrevista escolheram a docência por razões distantes do desejo de tornar-se professor. Chama atenção esse fato, uma vez que a carreira docente na atualidade sofre com questões referentes à profissionalização, onde os entrevistados atravessam as adversidades da profissão, o que implica na baixa autoestima. Além disso, nos dois contextos, podemos inferir um menor comprometimento qualitativo, pois, são professores que não revelam à docência como escolha de vida e estão inseridos numa realidade de não valorização da prática docente. Em uma pesquisa com alunos do curso de licenciatura em Biologia de uma universidade pública, Frasson e Campos (2008, p. 1572), também revelou que os

Licenciandos que não tinham pretensão de dar aulas e apenas fizeram licenciatura ou por falta de opção, no caso do curso noturno, ou para complementar a formação, como foi visto no integral, continuam não querendo ser professores ao término do curso por motivos apresentados por eles, como: desvalorização

da profissão, baixos salários, responsabilidade muito grande e desestímulo gerado pelo sistema educacional atual, pelas escolas e alunos.

Logo, conhecer as razões pelas quais a carreira da docência foi escolhida, as implicações disso para os envolvidos e a função social da escola, nos possibilita repensar a formação docente e suas propostas, em que se compreenda a realidade profissional através de experiências concretas, para assim “reconhecer e assumir, com clareza, a complexidade e as condições reais e objetivas da profissão” (FRASSON;CAMPOS, 2008, p. 1572) Neste sentido, a construção da identidade docente é um importante aspecto da formação de professores, devendo ser condição imprescindível para a escolha da profissão. Nesse veio, Nóvoa (2010) enfatiza a construção da identidade diretamente relacionada com a profissionalização. O autor argumenta que há uma necessidade de negarmos a visão romântica da profissão e reconhecermos que a “tecnicidade e cientificidade” docente não encerra a sua formação. Entende, assim, que é fundamental o olhar para o “pessoa-professor e professor- pessoa” no sentido de propor e desenvolver com os docentes práticas de auto-formação que possibilitem (re)elaborações de narrativas pessoais e profissionais. (NÓVOA, 2010) Segundo o autor, esse caminho vem de uma necessidade de autoconhecimento dentro das perspectivas profissionais. É uma leitura pessoal, individual e subjetiva que se insere no ato desse reconhecer profissional docente. Questões que estão para além de conhecimentos técnicos e científicos aprendidos na academia. Esse exercício do *self* na vida pessoal relacionada à profissão permitirá reflexividade fundamental para que se adquira uma maior compreensão do seu trabalho e da sua identidade docente. (NÓVOA, 2010)

Cultura visual: formação docente e práticas pedagógicas

Nas últimas décadas, muito se tem estudado acerca da formação dos professores, especialmente, com as mudanças no cenário global que têm implicado em alterações de todos os setores e relações sociais, dentre elas a escola e a forma de lidar com as informações e a produção do conhecimento. Contemporaneamente, vivenciamos rápidas transformações comunicacionais, como resultado das tecnologias digitais. Desse modo, são frequentes as necessidades de mudanças no meio educativo que trazem para a sala de aula

discussões que envolvem o valor do texto escrito e texto imagético; bem como a inserção dos recursos midiáticos e tecnológicos, levantando questionamentos sobre a real função pedagógica dessas imagens para o meio escolar. A imagem sempre foi um artefato social utilizado por educadores nas suas práticas educativas. Não raro, ouvimos relatos de docentes e discentes que estiveram envolvidos e expostos a imagens como fonte de conhecimentos disciplinares através de fotografias, do cinema, pinturas, dentre outros. No entanto, essa realidade tem sido “contaminada” por uma chamada “Cultura Visual”. Autores como Mitchell (1995) e Barnard (2001) tecem suas considerações para o termo. O primeiro, defende ser um movimento que considera as visualidades e suas representações dentro de uma relação dialógica com outros sentidos e linguagens, ou seja, ela não se fecha em si, existe uma relação de dependência com estruturas extra imagens. O segundo autor enfatiza a Cultura Visual como uma tentativa em “normatizar e prescrever objetos de estudo como sendo a arte, o *design*, expressões faciais, a moda, tatuagem”. (BARNARD, 2001, p. 197, grifo nosso)

É da necessidade de estudar o mundo contemporâneo a partir das visualidades que surge a Cultura Visual. Ela abre caminhos para o consumo do visual como forma de buscar a informação, o significado e o prazer pelos dispositivos visuais e tecnológicos. A imagem agora é a representação desse mundo moderno que é difundido nos meios de comunicação de massa. E a “reproduzibilidade técnica” (BENJAMIN, 1987) dessas imagens configura uma característica importante no conceito de Cultura Visual. Aliás, talvez seja o ponto mais importante para conceituarmos essa nova ideia: para serem consideradas imagens ancoradas na perspectiva da Cultura Visual, esses artefatos necessariamente devem estar superexpostos nos meios.

No entanto, nas narrações oportunizadas por esta pesquisa, os professores não demonstraram familiaridade com o termo Cultura Visual. Ambos dizem não ter segurança do que seria essa cultura, mas revelam fazer uso de imagens na sua prática docente. Vejamos:

Já ouvi falar, por sua causa... penso que deve ser trabalhar com imagens...qualquer uma...desenho, mapas...eu uso muito imagem em sala de aula, geografia sem imagem não dá...é muito difícil, olha, quando comecei mesmo, falar de espaço urbano e rural para meninos de terceira série...era só no livro didático...hoje temos datashow para projetar imagem, a internet é massa pra isso,

vai no Google e coloca lá o que tu quiser e clica imagens, aparece tudo. (pausa). Tem o livro didático também, tem muita figura, ilustração, isso já ajuda...na faculdade era ruim, quer dizer, tinha um professor que usava muito a imagem...imagem assim, a gente ia lá no laboratório de cartografia e via as rochas... é imagem, não é? É ver. Já outros professores eram muito texto e teoria. Quer dizer, a maioria usava teoria, teoria, texto, texto. Hoje não faço isso. Texto por texto não atrai os meninos... fica chato e eles não aprendem... a imagem em geografia seduz e se for geografia humana então, nossa! (PROFESSOR A, ENTREVISTA NARRATIVA, 2017)

Olha deve ser algo tipo trabalhar com artes. Eu já ouvi alguém falar alguma coisa, não me lembro onde foi. Mas em Física a gente usa imagem... muito pouco, principalmente quando tratamos de força. Para os alunos não faz sentido aquela seta na cabeça dizendo que é gravidade, aí quando a gente coloca a foto, fica melhor. É aquilo do 'entendeu ou quer que desenhe?'(risos). Usamos muito o número. Número é tudo em Física, mas número é também imagem, representa alguma coisa. Eu acho que número é imagem também.... (pausa) só não sei se é cultura visual... É? (PROFESSOR B, ENTREVISTA NARRATIVA, 2017)

Consideramos a ideia de Cultura Visual abordada por Nicholas Mirzoeff (2003). Esse autor trabalha a visualidade como característica do mundo contemporâneo, onde estas se mostram como mecanismo para compreender a vida moderna. Ele nos diz que a Cultura Visual se interessa pelos acontecimentos visuais em que o sujeito busque a informação e o prazer através dos meios de comunicação e tecnológicos que reproduzem excessivamente essas imagens (cinema, fotografia etc.) e que essa mesma Cultura Visual não depende das imagens em si, mas sim “de plasmar nas imagens o visualizar das vivências”. (MIRZOEFF, 2003, p. 20) O autor ainda acrescenta que esse movimento explorará dualidades, ambivalências, discursos e lugares de resistência do ponto de vista de quem consome.

Nesse sentido, há um entendimento de que o professor A trabalha com elementos da Cultura Visual, mas não tem clareza disso. Quando ele diz que as imagens dispostas nos livros didáticos no ensino de Geografia são recurso para prática pedagógica, ele está diante de artefatos da Cultura Visual, pois, a “reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 1987), neste caso, impressa nos livros didáticos, é umas das características principais destes elementos.

Quando este mesmo professor busca a internet e o site *Google* como opção de variedade de imagens, também está usando objetos inseridos na Cultura Visual que estão excessivamente reproduzidos, disseminados e consumidos através da rede. São essas imagens que ganham aderência pedagógica e possibilitam processos de ensino e aprendizagem.

O mesmo acontece com o professor B, quando relata utilizar a fotografia para facilitar o conteúdo estudado. O docente percebe que a imagem é um recurso e ainda infere os símbolos numéricos como também sendo imagens e representações. Um fato interessante é quando o professor atribui a Cultura Visual como sendo estudo de “arte”. Esse indicativo de que a Cultura Visual se interessa pelo contemporâneo nos faz questionar quanto às obras de arte clássicas, que de certa forma, apresentam-se como objetos também visuais. Estariam elas também dentro desse contexto? Benjamim (1987) traz essa explanação quando compara uma obra de arte com a fotografia. Em suma, ele as diferencia indicando que a obra de arte possui uma “aura”, aquilo que a coloca numa posição de singularidade, com características únicas que nenhum outro objeto tem, assim como valores atribuídos a ele. Porém, se esta mesma obra de arte for reproduzida tecnicamente e exposta pelos meios de comunicação de massa, aí sim, estarão inseridas no contexto da Cultura Visual.

Educação e visualidades: práticas pedagógicas e possibilidades

Mesmo quando não se reconhece a Cultura Visual como um campo de conhecimento, sabemos que a imagem é um artefato social mediado por educadores nas suas práticas. Contudo, as mudanças no meio educativo, que inclui texto imagético através dos recursos midiáticos e tecnológicos na sala de aula, levantaram alguns questionamentos sobre a real função pedagógica dessas imagens para o meio escolar. Estariam elas de fato educando? Ou estariam apenas servindo como mero objeto ilustrativo das aulas? Os docentes estariam utilizando-as de forma além do previsto, ou limitando esses recursos por falta de formação e orientação? Sobre isso e a frequência com que utilizam imagens na sala de aula, os professores narraram....

[...] Quase que sempre, porque uso muito imagens que tiro do Google. Olha, geografia é feita com imagens. É um meio comparativo, o antes

ou depois, melhor, como era antes, como era depois...a mudança dos espaços pode ser vista com imagens. Outra coisa: como estudar hidrografia sem imagens? Ideal seria levar eles para ver ao vivo... mas não temos recursos, entende? Gosto da aula de campo por isso, porque tem o impacto do ver...eu não contei, eles que viram. É muito difícil, quase impossível levar por exemplo, para ver o mar e conhecer um litoral e suas características de vegetação, clima e tal...contamos com as imagens da internet e pá! Datashow!... fazer o quê? (PROFESSOR A, ENTREVISTA NARRATIVA, 2017)

Olha na minha área eu acho difícil trabalhar em sala de aula com imagem porque física é conta. Eu às vezes uso. (pausa longa) É difícil usar. É muita conta. É bem verdade que tem os desenhos para mostrar situações dos fenômenos, mas não vejo isso como fundamental. Fundamental é ele interpretar os problemas de Física. Aliás primeiro ele tem que saber fazer conta, depois conhecer as fórmulas e depois interpretar os problemas. Imagem aí... (pausa) Sei não... acho complicado porque somos de exatas...(pausa) olha não me lembro de trabalhar imagem na minha disciplina, quer dizer, já usei, mas muito muito pouco, mais no livro didático... só números (risos) Se número for imagem, então eu trabalho com imagem. (PROFESSOR B, ENTREVISTA NARRATIVA, 2017)

Na contramão da realidade contemporânea, inclusive dos estudantes, a Cultura Visual ainda aparece distante da realidade da prática de alguns professores. Em tempos de internet, redes sociais, mídias e novas tecnologias, não podemos mais fechar os olhos e negar o fato de que nossos estudantes estão envolvidos nesse referido meio. Chegam às escolas e às salas de aula “contaminados” nessa perspectiva dos meios de comunicação. Estamos todos e a todo momento conectados a esses elementos, mesmo que, em sua grande maioria, nem tenhamos conhecimento real disso. Ora, se enquanto profissionais da educação temos clareza disso, por que não trazer essas imagens para as práticas escolares? Como esses recursos visuais contribuiriam com o docente e o discente nesse sentido?

Como visto, o professor A contempla algumas dessas inquietações, quando diz que as imagens entram como recurso didático em suas aulas e reconhece que estas são de fundamental importância para a disciplina que ministra. Porém, há uma limitação no uso dessas imagens quando estas aparecem de forma meramente ilustrativas nos conteúdos de geografia. Aparentemente, essas vi-

sualidades servem somente para ilustrar determinado conteúdo de forma superficial. Defendemos aqui que esses artefatos estão para além de ilustrações e exemplos. Visualidades que quando pensadas para atividades, projetos e planos de aula precisam ganhar valor e vigor nas possibilidades pedagógicas, considerando aquilo que chamamos de “pronunciamento visual”. Segundo Silva (2006), é um entendimento entre a imagem produzida e a sua interpretação. Esse “pronunciamento visual” só é possível quando ocorre o que Hernandez (2006) vai denominar de “acontecimento visual”: a experiência do sujeito com a imagem. Essas imagens podem ser fontes carregadas de valores morais, éticos, documentais, reflexões a respeito de temas diversos como gênero, sexualidade, sociedade, dentre tantos outros, todos passíveis de uma hermenêutica visual.

A fala do professor B revela o pouco uso das imagens em suas práticas escolares. Esta é, aliás, uma situação muito comum em algumas áreas do conhecimento, sobretudo em Ciências Exatas. Há certo desconforto dos docentes no trato com as visualidades, pois, trata-se de textos com possibilidades múltiplas de interpretações. Ademais, posturas como estas, expressas pelo depoimento do professor B, ignoram que artefatos como gráficos, animações, ilustrações e tabelas são recursos visuais que podem ser muito úteis ao desenvolvimento do aprendizado em qualquer área, inclusive das chamadas Ciências Exatas.

Como o texto imagético não se finda em suas leituras e inteleccões, a produção de sentido se amplia consideravelmente, tornando esse artefato comumente silenciado pela escola e pelos profissionais que nela trabalham. A prática docente na utilização de imagens deve partir da orientação de inferências e interferências. Um fazer docente “[...] para realizar novas mediações, novas interseções. Mediar uma relação que já é mediada. Procurar dar sentido ao que já vem marcado por um sentido posto.” (GOMES, 2008, p. 77)

Esse sentido, posto ao qual Gomes (2008) se refere, pode se configurar como aquilo que já está explícito, claro, diante dos olhos, o óbvio. Porém, a leitura das imagens invade uma outra configuração, naquilo que só as correlações, o conhecimento de mundo do leitor, o contexto da elaboração da imagem (histórico, geográfico, social, etc.) revelam. É nesse sentido que a prática docente entra como articuladora e mediadora, nesse processo de inteleccão, desbravando essa “floresta” de símbolos que é o mundo das imagens,

produzindo sentidos para captar as intenções dos discursos. Planos de aula, projetos e propostas podem ser pensados. A imagem ganha então uma aderência simbólica nas práticas escolares. Ela ganha uma serventia educativa.

Um educador mais atento ao contexto das vivências dos seus discentes vai perceber que as imagens fazem parte não só do dia a dia deles, mas do mundo. Isso se mostra nos programas de televisão e suas propagandas, nas redes sociais das quais fazemos parte (*facebook, instagran, whatsapp, twitter*), vestimentas, jogos, dentre outros artefatos. Para isso, é necessário que estejamos em sintonia com esses ambientes e com as visualidades, para sabermos aproveitar esses recursos e transformá-los em possibilidades de trabalho pedagógico que refletirão no que chamamos anteriormente de aprendizagem significativa.

Finalmente, podemos dizer que as entrevistas revelaram as “verdades” desses professores, através de suas narrativas que nos ajudam a compreender as trajetórias docentes e, por consequência, a sua formação.

Os professores entrevistados revelaram elementos que contemplaram análises de sua formação docente e do trabalho com imagens em sala de aula. Esse material pode ser correlacionado com outros estudos da temática, possibilitando reflexões, inferências e outras interpretações.

Nesse sentido, as duas narrativas indicam que os dois docentes fizeram a escolha da profissão docente como alternativa de vida e sobrevivência, e não, necessariamente, como opção oriunda do desejo de exercer a docência. Os entrevistados não optaram ser professor por vontade própria, o que nos faz questionar como isso pode comprometer a qualidade da sua prática pedagógica, implicando nas dimensões pessoais e profissionais, especialmente quando esses profissionais estão inseridos em contexto de não valorização profissional, salarial e de carreira.

Quanto à relação dos docentes com a Cultura Visual, percebemos por meio das narrativas, que as práticas escolares não têm acompanhado as transformações sociais, intensificadas com o advento das tecnologias digitais e, portanto, impregnada da Cultura Visual.

Quanto aos conceitos, os entrevistados afirmaram desconhecer o tema ou não ter segurança para falar a respeito. Demonstraram imprecisões e “achismos”, o que podemos concluir ser natural, diante da subjugação da imagem nas práticas escolares.

Contudo, no que diz respeito ao uso de imagens em práticas docentes, apenas um informante admitiu o uso para ilustrar conteúdos, enquanto o outro diz ser difícil o uso de imagens nas suas aulas de Física, cujas falas apontam para o fato de que nesse sentido, poderíamos dizer que há uma abertura maior dos professores da área de humanidades no trato com as imagens do que com os professores da área de exatas.

As narrativas demonstraram uma proximidade maior do professor de Geografia com o uso de imagens, visto que, mesmo utilizando-as a seu modo para a formação, concebe-as como necessárias e importantes, enquanto, que o outro professor não faz uso e não consegue percebê-las como recurso pedagógico para a sua área de ensino. No entanto, isso não se sustenta, principalmente quando consideramos que as imagens são representações de mundo. Não cabe aqui, a simples distinção das áreas. As possibilidades aparecem nos diversos campos de saberes e nas diversas áreas do conhecimento humano. O que nos indica que há um problema na formação docente, de modo diferente, nos dois casos.

Considerações finais

Levando em consideração que a formação de professores é um processo complexo que envolve dimensões sociais, intelectuais, políticas, culturais, econômicas e materiais, passamos a compreender que as experiências aqui refletidas são reflexos das condições de formação de boa parte do professorado brasileiro que lida com dificuldades de sobrevivência, poucas oportunidades de estudos e opções restritas na escolha da profissão. Além disso, é importante notar que a trajetória formativa dos professores aponta para fragilidades curriculares que têm tratado produções culturais cotidianas e corriqueiras (a exemplo das imagens) como algo distante e alheio à vida dos sujeitos.

Por fim, cabe nos lembrar que programas de formação de professores que considerem as imagens na sua riqueza de conhecimento e em diálogo com os contextos de ubiquidade nos quais vivemos, certamente, despertará nos profissionais da educação a ideia de que as visualidades são recursos fecundos para a produção de conhecimento, para ampliação das visões de mundo e para o desenvolvimento do pensamento relacional. Representam, no

contexto escolar, uma possibilidade formativa que contribui tanto para a formação como para a inovação das práticas.

Teaching narratives and identities: visual culture and pedagogical practice

ABSTRACT: This work takes as its object of investigation the oral narratives of teachers to, from them, understand the personal and professional trajectories of insertion in teaching. It aims to problematize the trajectory and teacher training from narratives and how this same path is positioned in dealing with images as a pedagogical practice inserted in the contemporary context of Visual Culture. It emphasizes, from then on, the perceptions and use of visual artifacts in classrooms as a possibility of knowledge production connected to the contemporary world, through visualities. To develop the work narrative interviews were conducted with two teachers of Basic Education, which shows the reasons why they opted for teaching and the ways of using images in the classroom. Research has shown us that although these issues present advances, they still retain visions restricted to the idea of visualities as illustration of contents or dispensable / inappropriate elements depending on the area of knowledge

Keywords: Training trajectories. Visual culture. Pedagogical practice.

Enseñanza de narrativas e identidades: cultura visual y práctica pedagógica.

RESUMEN: Este trabajo toma como objeto de investigación las narraciones orales de los docentes para, a partir de ellos, comprender las trayectorias personales y profesionales de inserción en la enseñanza. Su objetivo es problematizar la trayectoria y la formación del profesorado a partir de las narrativas y cómo se posiciona este mismo camino al tratar con las imágenes como una práctica pedagógica insertada en el contexto contemporáneo de la Cultura Visual. Enfatiza, desde entonces, las percepciones y el uso de artefactos visuales en las aulas como una posibilidad de producción de conocimiento conectado al mundo contemporáneo, a través de las visualidades. Para desarrollar el trabajo se realizaron entrevistas narrativas con dos docentes de Educación Básica, que muestran las razones por las cuales optaron por la enseñanza y las formas de usar imágenes en el aula. La investigación nos ha demostrado que aunque estos problemas presentan avances, aún conservan visiones restringidas a la idea de visualidades como ilustración de contenidos o elementos prescindibles / inapropiados dependiendo del área de conocimiento.

Palabras clave: Trayectorias de formación. Cultura visual. Práctica pedagógica.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Magia técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Brasiliense. São Paulo. 1987.

- BARNARD, M. *Approaches to understanding visual culture*. New York: Palgrave, 2001.
- FRASSON, M. V.; CAMPOS, L. M. L.; *A opção pela licenciatura e pela profissão de professor: desvelando razões de alunos do curso de Ciências Biológicas*. Revista da SBEnBIO, [s. l.], v. 3, p. 1562-1572, 2010.
- GALEFFI, D.; MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A. *Um rigor outro*. Salvador: Edufba, 2009.
- GOMES, A. R. *Linguagem imagética e educação*. Guarapari: ExLibris, 2008.
- HERNANDEZ, F. *De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2006.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000.
- MITCHELL, W. J. T. *Que és la cultura visual*. Princenton: Irving Lavin Institute for Advanced Study, 1995.
- MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós, 2003.
- NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 2010.
- PINEAU, G. *As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa ação-formação existencial*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-346, maio/ago. 2006.
- REIS, A. O.; MUYLAERT, C. J.; SARUBBI, V.J.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R. *Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa*. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 48, p. 193-194, dez. 2014.
- REIS, P. R. *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*. Nuances: Estudos sobre Educação, São Paulo, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.
- SANTOS, L. M. M. *O papel da família e dos pares na escolha profissional*. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, 2005.
- SILVA, S. L. P. da. *Identidade e novas mídias: a cultura visual no processo de investigação das ciências sociais*. Interseções, Rio de Janeiro, v. 15, p. 83-94, 2006.
- SOARES, D.H.P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus Editorial, 2002.
- SOUZA, E. C. de. *Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida*. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.
- SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006a.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre as histórias de vida em formação. *Educação em questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006b.

Submetido em: 12/02/2019
Aceito em: 21/12/2019

Enseñanza superior y literatura infantil: una experiencia vivida en la carrera de pedagogía en Río de Janeiro

Resumen: Este texto nació inspirado en la experiencia vivida por mí como formadora de profesores y, más específicamente, como docente de la disciplina “Alfabetización”, ofrecida a estudiantes del tercero y cuarto período de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado del Río de Janeiro. Tomando la lectura como foco central en mis clases, busqué desarrollar un proyecto en las comisiones de la carrera de Pedagogía que fuese parte integrante de la disciplina “Alfabetización”. ¿Cómo sería entonces, problematizar el propio proceso, alimentados por la idea freireana de que aprendemos a leer y a escribir durante toda la vida, lo que incluye el tiempo en que cursamos la graduación? Esta idea, anclada en otra igualmente potente, “sólo se aprende a leer, leyendo”, produjo un proyecto de trabajo e investigación que comparto en este artículo.

Palabras-clave: Alfabetización. Formación docente. Lectura. Literatura infantil.

Jacqueline de Fátima dos Santos
Morais

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro – UERJ

jacquelinemorais@hotmail.com

Introducción

Este texto nació inspirado en la experiencia vivida por mí como formadora de profesores y, más específicamente, como docente de la disciplina “Alfabetización”, ofrecida a estudiantes del tercero y cuarto períodos de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesores de la Universidad del Estado do Río de Janeiro. La unidad de enseñanza a la cual me refiero y en la cual mi experiencia fue tejida está enraizada en una ciudad marcada por contradicciones: San Gonzalo. En ella, innumerables contrastes nos dan la dimensión de la complejidad que vive esta región, con reflejos en un importante microespacio: el aula.

Son Gonzalo, ciudad Metropolitana del Estado de Río de Janeiro, tiene contabilizada una población de más de 1.016.128 habitantes, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) de 2012, alcanzando, así, la marca de segundo municipio más populoso del estado (detrás sólo de la capital). A pesar de este contingente poblacional, San Gonzalo es apuntado como el 46º Producto Bruto Interno del país, teniendo en consideración investigaciones del IBGE. Estos dos números nos dan el calibre de las graves condiciones económicas y culturales en que vive esta población, apuntando, por otro lado, al poco caso en lo que se refiere a la producción e implementación de políticas públicas sociales.

Otro dato que igualmente revela las desigualdades vividas en esta localidad es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). San Gonzalo está en la 22^a posición si tomamos como foco los municipios de Río de Janeiro. Es necesario recordar que el IDH es construido a partir de indicadores de calidad de vida, involucrando datos sobre educación (alfabetización y tasa de matrícula), renta (PBI per cápita) y salud (esperanza de vida al nacer).

No podemos negar, sin embargo, que las investigaciones señalan una mejoría en los índices educativos nacionales como: reducción, aunque pequeña, del analfabetismo y aumento de la tasa de matrícula de la población en edad escolar. Tales conquistas, empero, no han representado una mayor calidad en la escolarización de los que acceden a las instituciones de enseñanza. Un ejemplo de ello es la colocación del país en 88^o lugar en el ranking de educación de la Unesco.

Así, repitiéndolo una vez más, si por un lado tenemos hoy la casi totalidad de los niños matriculados en las escuelas brasileñas, lo que significaría una democratización del acceso a la escuela, por otro lado, esto no se ha traducido en una efectiva formación de alumnos lectores y escritores, usuarios competentes de la lengua, amantes de las palabras y sabedores de que escribir es registrar sus propias ideas y no meramente reproducir un texto producido por otro — en general un modelo textual empobrecido, presentes en libros de alfabetización y libros didácticos. No es difícil, por lo tanto, concluir que la enseñanza de la lectura y la escritura hegemónicamente encontrada en las escuelas, y de esta realidad no huye San Gonzalo, está marcada por la concepción bancaria del conocimiento denunciada por Freire (1997), y ha producido en las escuelas más copistas que autores de la propia palabra. La compra del libro de alfabetización Alfa y Beto por la Secretaria Municipal de Educación, por R\$ 526 mil, a fin de ser utilizada obligatoriamente por toda la red municipal de escuelas de San Gonzalo es un ejemplo de ello. Pautado en el método fónico, teniendo como punto de partida los fonemas de la lengua y su grafía, este material provocó numerosos debates y denuncias sobre el uso obligatorio del material por todos los docentes de los años iniciales, hiriendo la libertad y la autonomía docente en la elección de sus formas de enseñanza. Otro punto de controversia está en los textos presentes en el referido material didáctico. Frases de sentido dudoso como “Mi *chaninha* huele mal. Huele a olor a pies sucios” resultó en una

denuncia realizada por el Sindicato Estatal de los Profesionales de Educación de Río de Janeiro (Sepe) al Ministerio Público del Estado. Si en otros estados la palabra “chaninha” significa chinela, en Río de Janeiro esta palabra es entendida como una forma grosera de referencia al órgano sexual femenino. Así, no basta que la mayoría de los niños esté en la escuela sino que es necesario que ellos puedan encontrar sentido para su permanencia en el interior de este espacio. O, como afirma Freire, que los niños puedan encontrar en la escuela la vida real y, a partir de este encuentro, releer y ampliar su existencia en el mundo.

Pero también están los que ni siquiera pudieron experimentar el espacio escolar. Son hombres y mujeres a quienes no les fue asegurado el derecho social básico de aprender a leer y escribir. Datos apuntan que, en Brasil, llegan a 14 millones. Y a pesar de una reducción media anual de 0,45 punto porcentual relativo a los últimos 16 años, manteniéndose esta velocidad, la escolarización de este contingente de los llamados analfabetos, que representa casi 10% de la población brasileña, sólo deberá suceder dentro de 20 años — tiempo en el cual, es necesario decir, muchos de estos sujetos ya no estarán más vivos.

Otra investigación que buscó mapear los niveles de alfabetismo de la población brasileña fue realizada por el Instituto Paulo Montenegro. El resultado apunta que aproximadamente 75% de las personas entre 15 y 64 años no consiguen leer, escribir y calcular plenamente. De este porcentaje, más de 60% son analfabetos funcionales y 7% son considerados analfabetos absolutos. Por otro lado, un levantamiento realizado en 2010 por el IBGE mostró que Brasil poseía, en este año, 30.558 millones de analfabetos funcionales. Lo más trágico es saber que, de estos sujetos, una buena parte frecuentó alguna institución escolar, pero no se tornó un usuario competente de la lengua escrita.

La consecuencia de esta realidad es el número expresivo de los que llegan a la universidad sin gran dominio de la lectura y la escritura.

Una investigación producida por el Instituto Paulo Montenegro (IPM) y por la ONG Acción Educativa reveló que, entre los estudiantes de la enseñanza superior, 38% no dominan habilidades básicas de lectura y escrita. Aun sabiendo que es necesaria una mirada crítica sobre investigaciones de esta naturaleza, sin dudas, ellas traen elementos a ser discutidos.

Pensar sobre estos índices, entre otros, se muestra fundamental si queremos comprender la extensión de los desafíos que involucran las dimensiones educativas, en especial aquellas vividas en la enseñanza superior. Si tomamos en cuenta una de las tareas de la universidad, que es la formación de sujetos que formarán otros sujetos, como es el caso de la carrera de Pedagogía, más desafiadora se coloca esa actividad y más implicaciones y tensiones podremos percibir. La docencia en una universidad pública, especialmente cuando enraizada en un espacio contradictorio y complejo como es San Gonzalo, impone elecciones y decisiones no solamente epistemológicas, sino también, en especial, políticas. Esas decisiones, expresadas por acciones concretas en el mundo, revelan el deseo, como afirma Freire (2000, p. 33), de “que nuestra presencia en el mundo, implicando elección y decisión, no sea una presencia neutra”. Y es justamente por la ausencia de neutralidad que todo acto de enseñar se presenta como un acto profundamente político, como, además, diría el propio Freire (1997, p. 24).

Y por ser político, los espacios educativos necesitan luchar para que la historia de desigualdad no se apague de la historia. Al final, como una vez más nos recuerda Freire (1997), es preciso: testificar, denunciar, no silenciar, no olvidar. O, también, Benjamin (1985, p. 223). para quien “nada de lo que sucede puede ser considerado perdido para la historia”.

Es necesario no olvidar. Sentirse indignado. No dejarse llevar por la inercia de la razón indolente de que fala Santos (2000). Y repetir, repetir — hasta que quede diferente. (BARROS, 1993)

Constataciones, como las anteriormente explicitadas, despertaron en mí la necesidad de avanzar de la indignación en dirección a acciones comprometidas con la transformación del cuadro expuesto. O, por lo menos, que representase una contribución, aunque pequeña, para que la ampliación de la lectura de la palabra resultase en la ampliación y problematización de la lectura del mundo, como defiende Freire (1989).

Así, tomando la lectura como foco central en mis clases, busqué desarrollar un proyecto en las comisiones de la carrera de Pedagogía que fuese parte integrante de la disciplina “Alfabetización”. En estas clases privilegiamos las discusiones de naturaleza teórico-práctica a respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura del *otro*. ¿Cómo sería, entonces, problematizar el propio proceso, alimentados por la idea freireana de que aprendemos a

leer y a escribir durante toda la vida, lo que incluye el tiempo en que cursamos la graduación? Esta idea, anclada en otra igualmente potente, “sólo se aprende a leer, leyendo”, produjo en mí la certeza de que era necesario leer para los alumnos y alumnas de la carrera de Pedagogía, ya que estos afirmaban que “leían muy poco”, “sólo lo que era obligatorio para las materias” y que difícilmente sería encontrado un libro de literatura en sus mochilas y estantes.

Un pequeño cuestionario fue distribuido a los estudiantes y las respuestas pudieron ayudar a trazar el perfil de estos alumnos. Una de las preguntas se refería al conocimiento a respecto de los cuentos infantiles. De un universo de 57 alumnos matriculados en las dos comisiones de Alfabetización en las que daba clase en el año de 2012, sólo 11 decían conocer, a través de la lectura, los cuentos listados. Los demás alumnos, cuando afirmaban conocer Rapunzel, *La Bella y la Bestia*, o, inclusive, *La Cenicienta*, decían que había sido a través de obras cinematográficas como dibujos animados o películas. Los textos que habían originado tales versiones, no eran materia viva en sus vidas. O, por lo menos, no parecían ser. Estos estudiantes simplemente no habían leído estos cuentos. Ni siquiera habían escuchado que otros sujetos, como padres y profesores, hubiesen leído estas historias. “¿Pero Blancanieves no fue inventada por Walter Disney? ¿No? ¿Entonces, me engañaron toda la vida?” me dijo en cierta clase, una aluna del 4º período de la carrera de Pedagogía.

No es difícil percibir por qué tantos alumnos conocen cuentos de hadas o fábulas sólo a través de las salas de cine, las pantallas de televisión o, más recientemente, por las pantallas de computadoras, *tablets* o *notebooks*. La cultura visual parece imponerse en los actuales tiempos, dejando espacio para el poder de penetración de los *blockbusters*. Hechos para ser vistos por el gran público, estas películas generan grandes lucros. Tales películas son basadas en cuentos e historias escritas hace mucho tiempo, a pesar de que algunas de ellas se alejan, y mucho, de la obra de referencia. Muchas de ellas tuvieron gran éxito económico. *Alicia en el País de las Maravillas*, de Tim Burton, por ejemplo, llegó a rendir US\$ 1 billón en 2010. *Blancanieves y el Cazador* lanzado en los cines en 2012, alcanzó la lucrativa cifra de US\$ 396 millones. Estos son sólo dos ejemplos, pero podríamos listar aquí muchos otros.

Por otro lado, hemos visto una cierta tendencia, a que guionistas y directores realicen significativas modificaciones en las historias escritas como consecuencia de la *transposición* de las obras litera-

rias para el cine. No raras veces bajo el pretexto de actualizar las historias infantiles.

Estas infidelidades, anunciadas como actualizaciones de las historias infantiles, acaban por crear nuevas obras, algunas de ellas muy distantes de las redactadas por sus autores.

No estoy aquí defendiendo a necesidad de “conservar la pureza de una obra literaria”, maculada por los estudios. La transposición entre obra literaria y obra filmica implica comprender que, muchas veces, las fronteras entre la obra original y el resultado en la pantalla de cine quedan borradas. La película, muchas veces, no cuenta la misma historia del libro porque hay diferencias entre lo que es representado literariamente en el libro y lo que es representado cinematográficamente en la película. Son diferentes sistemas de representación, lo que implica la producción de dos obras distintas. El problema, a mi entender, no está en la diferencia entre estos dos, sino en la capacidad, o imposibilidad, de que el espectador establezca relaciones entre estos dos lenguajes. Sin conocer la obra literaria, la versión filmica se torna la única referencia, limitando sentidos y analogías.

En “Hansel y Gretel: Cazadores de Brujas”, por ejemplo, Tommy Wirkola transforma en terror la historia criada en el siglo 19. Diferente de la versión original, en esta película Hansel y Gretel son adultos traumatizados que cazan brujas con arcos y métodos sangrientos. Sin conocimientos previos relativos a la obra de los hermanos Grimm, parte de lo que podría ser visto como aspectos singulares de cada obra se pierde. ¿Cómo una obra representa a otra? ¿Qué elementos son privilegiados en una y no en la otra? Estas cuestiones sólo pueden ser respondidas si hubiese el conocimiento de las dos obras: la filmica, pero también la escrita. Y es en esta segunda laguna que he puesto mis acciones sabiendo que la lectura de la palabra escrita implica la re-lectura del mundo, como afirma Freire (1997). Así, en todo inicio de clase de la carrera de Pedagogía, en la disciplina Alfabetización, leemos una historia infantil y hacemos de ella nuestra invitación para comprender el mundo pasado y presente.

Literatura infantil en la carrera de pedagogía

Con todos sentados formando casi una ronda, inicio la lectura de una conocida historia, nacida en la tradición oral de la vieja

Europa, transformada en texto escrito por Charles Perrault en la París del siglo XVII. La historia de una niña de caperucita roja, caminando sola por el bosque, yendo en dirección a la casa de su abuelita y viviendo el enfrentamiento con un temible lobo, siempre me pareció a mí naturalmente conocida. Estaba equivocada. Las narrativas escritas no son las formas privilegiadas de contacto con las historias.

Con miradas atentas, cerca de 30 alumnas de la carrera de Pedagogía esperaban, en silencio casi absoluto, el desenlace de la historia. Por fin, en la versión leída, un eximio cazador aparece en escena, disponiéndose a salvar a los personajes del peligro inminente. La confirmación del triunfo del bien trae otra certeza: la de que es preciso leer historias en el cotidiano escolar, aunque los alumnos sean adultos, aunque el espacio escolar sea el de una universidad.

Al cabo de la trama escuchada, algunas alumnas me dicen: *"me encantó la historia"*, *"como es bueno escuchar una buena historia"*, *"¿me presta el libro? Quiero leérselo a mi hija"*.

Escenas como esta me hacen recordar que, frente a una buena historia, el oyente tiende a sentirse contagiado y a desear que no cese de repente la experiencia estética que vive. Frente a una buena historia y un buen narrador o narradora, deseamos la continuidad de la experiencia saboreada y nos atrevemos a querer revivirla, solos o, como en el casa de una de las alumnas, acompañada por la hija.

Fue Benjamin quien aprendió a "escuchar a contrapelo" las narrativas pertenecientes a la tradición oral, percibiendo en ellas un papel restaurador de la humanidad perdida en la modernidad y desarrollando sobre ellas una escucha sensible, Benjamin (1985, p. 205) nos recuerda que "contar historias siempre fue el arte de contarlas de nuevo, y ella se pierde cuando las historias no son más conservadas".

Sin duda, el arte de narrar siempre estuvo sumergido en las artes de la memoria y de la repetición. Es la repetición que, desde tiempos bien remotos, ha garantizado la preservación de lo vivido y de lo contado, de las experiencias colectivas e individuales, de la cultura de los pueblos. Desde siempre contamos y repetimos historias, permitiendo que en ellas sobrevivan las experiencias y tradiciones del lugar. Algunas, sin embargo, a lo largo del tiempo, tomaron la forma escrita, pues esta se tornó, en la modernidad,

el lugar de preservación contra el tiempo y el olvido, no más el recuerdo.

Pero, como quien cuenta un cuento aumenta un punto... contar, o mejor, recontar, representa transmitir una vieja historia como se fuese nueva, pues al (re)contar una narrativa, esta acaba por ser modificada por el estilo de quien cuenta, acaba por ser cambiada por la selección de quien narra, por las interpretaciones de quien dice lo que escuchó. Contar es, pues, pasar adelante una historia que, siendo vieja, se torna nueva a cada día por la acción no sólo de la mirada de quien cuenta, sino también de quien escucha.

Las historias, nos dice Benjamin (1985, p. 205), se mantienen vivas más fácilmente en la memoria del oyente cuando son incorporadas a la propia experiencia, y en consecuencia “más irresistiblemente él cederá a la inclinación de recontarlas un día”.

Aquellas alumnas de la carrera de Pedagogía no parecían inmunes al flujo de la narrativa de los cuentos infantiles leídos en sala. Tal vez porque aquellas historias evocasen y se inscribiesen en las experiencias de todas.

Leer historias es permitirse un encuentro con la narrativa, y esta...

[...] no está interesada en transmitir el puro en-si de la cosa narrada como una información o un informe. Ella sumerge la cosa en la vida del narrador para en seguida retirarla de él. Así se imprime en la narrativa la marca del narrador, como la mano del alfarero en la arcilla del florero (BENJAMIN, 1985, p. 205).

Escuchar y leer historias infantiles es de cierta forma imprimir marcas en el texto y en los propios oyentes: marcas de la cultura de su grupo, marcas de otros grupos distantes, marcas que ni sabemos más cuáles son... Y esta relación entre quien narra y quien escucha recibe marcas también. Es así, leyendo y escuchando historias infantiles que un grupo de estudiantes de la carrera de Pedagogía iba enamorándose por el mundo de la narrativa escrita de los cuentos tradicionales.

Otro punto importante en las discusiones que provocaba con las alumnas era problematizar la idea de que la escuela debe “desarrollar el hábito de la lectura”. Al final, la lectura, ¿debe ser vista como hábito? Esta pregunta remete a Bakhtin (1995, p. 92) y su defensa de que la palabra está siempre cargada de un contenido

o de un sentido ideológico o vivencial. Los signos no son neutros, aunque aquellos que los produzcan puedan desear que así sea.

En la realidad, no son palabras lo que pronunciamos o escuchamos, sino verdades o mentiras, cosas buenas o malas, importantes o triviales, agradables o desagradables etc. La palabra está siempre cargada de un contenido o de un sentido ideológico o vivencial. (BAKHTIN, 1995, p. 95)

Como nos advierte Bakhtin (1995, p. 41), las palabras son tejidas a partir de una multitud de hilos ideológicos y sirven de trama a todas las relaciones, en todos los dominios. Las palabras son, por lo tanto, preñadas de “puntos de vista”. Defender la lectura como *hábito* y no como atravesamiento de la vida, en la vida, es estar de cierto lado, defendiendo ciertas concepciones de lengua, de sujeto, de lectura.

Lectura no es hábito. Hábito implica repetición a fin de mecanizar la acción. No leemos sólo porque lo hicimos el día anterior. Leemos si y cuando esta acción se configura como acto de sentido. Por eso, implica conquista renovada, seducción constante. Leer representa un proceso de producción de sentidos que involucra leer la palabra y el mundo.

Maturana (2001) nos dice que sólo vemos lo que comprendemos. Si es verdad lo que este autor dice, para ver la vida transbordar de la lectura sería preciso comprenderla, entender su insistencia en resistir, su fragilidad en marginar nuestras acciones educativas, su fuerza utópica surgida cuando nada más parece posible. Leer es permitir vivir múltiples sentidos, múltiples posibilidades, múltiples destinos. Pero, ¿cómo traer la vida de los textos para el interior de nuestra actuación educativa? ¿Cómo profesoras que no leen pueden formar lectores? ¿Cómo dejar que las historias hablen en la clase si ellas se callan en la vida de las profesoras? ¿Cómo enseñar algo que no se vive?

El lugar de la literatura en la clase necesita ser asumido también en el espacio de formación de profesores. Sólo denunciar que los estudiantes de la enseñanza superior no leen, no produce cambios en esta realidad. Traer la literatura, de todo tipo, y en mi caso la literatura infantil, para la clase de la carrera de Pedagogía es ensanchar los espacios de la sala, ya que

los actores de la práctica educativa (profesores y alumnos) están inmersos en la cultura, son autores, productores, creadores de lenguaje. Actores vivos de un conocimiento vivo y no siempre científico o sacralizado como tal... (KRAMER, 1993, p. 26)

Los estudiantes tienen derecho a tener acceso a la literatura producida por diferentes autores, de otros tiempos y lugares, y de tiempos y lugares próximos. Incorporar esa variedad de producciones humanas no significa tornarlas instrumento, mera mercadería de consumo, vaciada de sentidos. Al contrario, es tornarla viva en el cotidiano de la universidad y de la escuela, restaurar su aura de verdad, reconstruir historias que de ellas parecen surgir, luchar para que las experiencias vividas no desaparezcan. Para eso la pregunta de Benjamin (1985, p. 49) es siempre actual: “¿cuál es el valor de todo nuestro patrimonio cultural si la experiencia no se vincula más a nosotros?”

Abrir las puertas de la clase de la enseñanza superior para la literatura infantil permite incorporar producciones culturales que están a veces en silencio, invisibilidades en la vida de alumnos y alumnas. Pero para eso una vez más la palabra de Maturana (2001) se hace presente: sin comprender la literatura como expresión de la cultura producida por la humanidad, nuestros alumnos no verán la riqueza para sus vidas y de sus futuros alumnos.

Traer la literatura para la universidad, dejarse tocar por ella, sentirla involucrando los ojos, el cuerpo, sensibilizarse en este encuentro estético, resignificando lo visto/oído/sentido es fundamental en el espacio de formación docente, como lo es la carrera de Pedagogía.

Bartolomeu Campos Queirós (1999, p. 23) dice que el aprendizaje de la lectura sobrepasa el simple acto de presentar las letras al estudiante inicial. Formar lectores implica tomar la palabra e inscribirse en las palabras del otro:

Desconozco libertad mayor y más duradera que esta del lector cederse a la escritura del otro, inscribiéndose entre sus palabras y el silencio. Texto y lector sobrepasan la soledad individual para enlazarse por las interacciones. Este abrazo a partir del texto es la suma de las diferencias, movida por la emoción, estableciendo un encuentro fraterno y posible entre lector y escritor. Cabe al escritor estirar su fantasía para que, así, el lector pueda proyectar sus sueños.

La escritura docente como proceso de (auto)formación

Benjamin (1985, p. 197) nos ayuda a comprender la importancia de la narrativa en la protección y conservación de las experiencias vividas, individuales y colectivas, en especial en un tiempo donde, como alerta el autor “el arte de narrar está en vías de extinción”. Así, la experiencia que vivimos en la lectura de los cuentos infantiles en las clases de la disciplina Alfabetización en la carrera de Pedagogía representa tanto una lucha contra el olvido cuanto una defensa por el derecho a la palabra y al decir, aspectos que merecen atención en estos tiempos modernos. Por lo tanto, es necesario leer y releer las narrativas que formaron nuestra cultura.

Las historias comparten no sólo informaciones, sino también experiencias.

Leer y escuchar historias del repertorio infantil pueden movilizar las historias acomodadas en los sótanos de la memoria, poniendo en movimiento, a través de la palabra escrita, aquello que se vivió un día: la experiencia. Para tal, es importante recordar a Larrosa (2001, p. 25-26) al afirmar que “es experiencia aquello que nos pasa, lo que nos toca, lo que nos sucede, y al pasarnos nos forma y nos transforma”. De esta forma, en las clases de Alfabetización de la carrera de Pedagogía he estimulado a las estudiantes a rememorar narrativas escuchadas en la infancia, a traer libros que fueron parte de sus vidas cuando eran pequeñas a fin de compartir historias significativas. De esta forma, busqué que la actividad de lectura en la y para la comisión se configurase en una experiencia.

Algunas reflexiones finales

A fin de comprender las actividades de lectura en la escuela más allá de un sentido meramente práctico, sino también de vislumbrar las teorías del conocimiento que las (in)forman (y así poder decidir se concordamos o no con ambas — actividades y concepciones teóricas), necesitamos problematizar la idea de que una cosa es la práctica y otra bien diferente es la teoría. Ambas, teoría y práctica, se implican y se constituyen en el cotidiano escolar, no estando nunca una apartada de la otra. Aunque no tengamos consciencia de esta relación. Aunque no sepamos que las actividades curriculares presentes en los innumerables manuales didácticos dirigidos tanto a futuros docentes cuanto a profesores en actuación, más que

inocentes instrucciones didácticas de carácter práctico, cargan, en su interior, una teoría implícita. Digo esto para afirmar que leer historias del repertorio denominado infantil para adultos que están en proceso formativo revela y se alimenta de concepciones teóricas: de cómo pensamos que estudiantes aprenden a ser docentes, de cómo creemos que debemos enseñarles a ser profesores, de lo que defendemos ser conocimiento validado en la universidad, de lo que entendemos por universidad, de lo que para nosotros significa currículo de una disciplina en la universidad - para decir sólo parte de las implicaciones/imbricaciones de esta actividad.

Es cierto que al optar por la lectura de textos clásicos llamados académicos o por historias publicadas para un público infantil, lo hacemos porque poseemos un conjunto de creencias sobre lo que sea un texto que contribuya mejor para el proceso de enseñar y aprender. Esas creencias y valores nos habitan y es con ellas que operamos en clase, sabedoras de ello o no. Tal vez por esta razón Freire (1997, p. 24), ha defendido intensamente la importancia de la reflexión crítica sobre la práctica, *pues* “esta se torna una exigencia de la relación teoría/práctica sin la cual la teoría puede ir tornándose blablablá y la práctica, activismo.”

Reflexionar sobre lo que hacemos en nuestras clases, con nuestros alumnos y alumnas es una necesidad de quien está comprometido en tejer una escuela más favorable a todos: alumnos y profesoras, sea en la escuela básica, sea en la universidad. Vale recordar que ningún aprendizaje escolar se hace en la neutralidad de la acción docente. Todo acto educativo, y en él destacamos la enseñanza y el aprendizaje de leer y escribir, está concomitantemente incluido también en una dimensión educativo-política. Hace más de cuatro décadas Freire ya alertaba para esta dimensión, afirmando que el hombre necesita desarrollar su capacidad de “leer el mundo” para en el intervenir, no como sujeto que bajo el discurso de la autonomía se torna individualista, sino como sujeto perteneciente a un colectivo que desarrolla formas de acción solidaria. Es necesario leer el mundo para transformarlo no para sí, sino para todos. Participar y contribuir con la emancipación no como individuo aislado, sino como un sujeto perteneciente a un colectivo de otros sujetos. Y pienso que las lecturas realizadas en clase que extrapolen las “tradicionales” pueden contribuir para este proceso de pertenecimiento y emancipación.

Pensamos, fortalecidas por las palabras de Freire, que también nosotras, profesoras, necesitamos “leer el mundo” y crear estrategias colectivas de emancipación, realizando lo que Santos (2006, p. 41) delinea como la agregación de voluntades y la creación de subjetividades que protagonizan acciones transformadoras colectivas. En este sentido de colectividad está incluido el trabajo con la lectura de cuentos infantiles en la carrera de Pedagogía de la Facultad de Formación de Profesores de la UERJ.

La literatura infantil es muchas veces una extraña en el espacio universitario. Tantas veces invisibilizada, representada como objeto menor, destinada a los que saben poco, vivieron poco, comprenden poco: los niños. Es necesario, sin embargo, entender la relevancia de esta producción humana para la constitución del conocimiento. Lo que vemos en pauta es la necesidad de discutir saberes y hacer universitarios, en especial los que se refieren a la formación docente.

Concordando con Santos (2006, p. 82) pienso que es necesario “recuperar la capacidad de espanto y de construir de modo a poder traducirse en inconformismo y rebeldía”. Datos como los presentados a lo largo del texto sobre la dimensión de la lectura en la vida de los brasileños necesitan movilizar nuestro inconformismo, despertar nuestra rebeldía, incomodarnos a punto de provocar acciones. Nuevas acciones, pues “de lo que necesitamos con más urgencia es de una nueva capacidad de espanto y de indignación, que sustente una nueva teoría y una nueva práctica inconformista, desestabilizadora, en suma, rebelde.” (SANTOS, 2006, p. 82)

Es la rebeldía de la no conformidad con lo que parece haber sido siempre así que puede engendrar nuevas posibilidades de mirar y vivir la lectura en la universidad. La literatura infantil nos invita a construir nuevos sentidos para la acción educativa. Potencializa el rompimiento con las viejas formas instituidas de hacer y pensar el mundo. Instiga a crear nuevas maneras de aprender a leer la palabra y el mundo. Al final, estamos todos en proceso de aprendizaje: aprender a releer de forma más crítica el mundo como camino para reescribirlo, para transformarlo.

Ensino superior e literatura infantil: uma experiência vivida em um curso de pedagogia no Rio de Janeiro

resumo: Este texto nasceu inspirado na experiência vivida por mim como formadora de professores e, mais especificamente, como docente da disciplina “Alfabetização”, oferecida a estudantes do terceiro e quarto período do curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tomando a leitura como foco central em minhas aulas, busquei desenvolver um projeto nas turmas do curso de pedagogia que fosse parte integrante da disciplina “alfabetização”. Como seria então, problematizar o próprio processo, alimentados pela ideia freireana de que aprendemos a ler e escrever durante toda a vida, o que inclui o tempo em que cursamos a graduação? Este mote, ancorado em outra ideia igualmente potente, “só se aprende a ler, lendo” produziu um projeto de trabalho e pesquisa que neste artigo compartilho.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação docente. Leitura. Literatura infantil.

Superior teaching and children’s literature: an experience lived in the pedagogy couser in Rio de Janeiro (Brazil)

Abstract: This text was born inspired by the experience of me as a teacher trainer and, more specifically, as a teacher of the discipline “Literacy”, offered to students of the third and fourth period of the pedagogy course of the Faculty of Teacher Training of the State University of Rio of January. Taking reading as a central focus in my classes, I tried to develop a project in the classes of the pedagogy course that was an integral part of the “literacy” discipline. What, then, would it be like to problematize the process itself, nourished by the Freirean idea that we have learned to read and write throughout our lives, which includes the time in which we are studying? This motto, anchored in another equally powerful idea, “one only learns to read, reading” produced a project of work and research that I share in this article.

Keywords: Literacy. Teacher Training. Reading. Children’s Literature.

Referencias

- BARROS, Manoel de. *O libro de las ignorãças*. Río de Janeiro: Record, 1993.
- BAKHTIN, Mickhail (Volochinov). *Marxismo y Filosofia de la Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco Alemão*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: un reencontro con a Pedagogía do oprimido*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la indignação: cartas pedagógicas y otros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de leer: en três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. Alfabetización: concepções y imagens de enseñanza, aprendizagem y língua no cotidiano escolar. In: PLETSCH, Márcia Denise; RIZO, Gabriela (org.). *Cultura y formación: contribuições para a prática docente*. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2010.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma y sonho en la escuela*. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA Jorge. Nota sobre a experiencia y o saber de la experiencia. *Leituras SME*, Campinas, julho 2001.
- MATURANA, Humberto. *A ontologia de la realidad*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
- PERRAULT, C. *Cuentos de Perrault*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. O libro es passaporte, es bilhete de partida. In: PRADO, Jason. ; CONDINI, Paulo. (org.). *A formación do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica de la razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tiempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

Submetido em 19/05/2019.
Aceito em 16/03/2020.

Educação e Pragmatismo: diálogos entre Aníbal Ponce, István Mészáros e Hannah Arendt

Resumo: Educar para a liberdade e emancipação ou para formar profissionais aptos ao mercado de trabalho? Como a educação cedeu espaço ao pragmatismo e como refletir sobre alternativas a este modelo formativo? Pensar a educação é tarefa complexa e multidimensional, pois sua história não nasceu, tampouco se ampliou, de um movimento uniforme, homogêneo. A depender do lugar no mundo, os processos educacionais apresentaram-se de maneiras diferentes, cujo papel da educação variava a depender dos mandatários ou destinatários deste sistema. Alguns desses processos eram “bem-sucedidos” se considerarmos a minoria a ser alcançada. Quando, posteriormente, a educação atinge as classes trabalhadoras, seu foco é preparar mão de obra para o mercado de trabalho; busca-se exclusivamente um pragmatismo técnico. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre processos e perspectivas educacionais, através de um diálogo entre os educadores Aníbal Ponce e István Mészáros e a filósofa Hannah Arendt. Dos autores nos utilizaremos para apontar como a história da educação inclinou-se, no decorrer dos séculos, ao pragmatismo; da autora, extrairemos uma perspectiva educacional que, acreditamos, surge como alternativa nos processos educacionais, cuja principal referência seja o próprio ser humano, ainda em formação. Não se trata, no entanto, de oferecer uma proposta pronta, que pretenda resolver o problema do pragmatismo de maneira completa ou simplista. Trata-se, na verdade, de refletir sobre possíveis caminhos que podem ser trilhados a partir do pensamento arendtiano.

Palavras-chave: Educação. Pragmatismo. Formação do Cidadão.

Ricardo Teixeira da Silva

Universidade Federal do Amapá

ricardokairos20@gmail.com

Helena Cristina Guimarães

Queiroz Simões

Universidade Federal do Amapá

simoeshcg@gmail.com

Introdução

Os mecanismos e processos educacionais sempre se deram de forma diversa e polissêmica. Ao longo da história, diferentes regiões e grupos guiaram sua educação de maneira completamente diferente uma das outras. Aníbal Ponce e István Mészáros, cada um à sua maneira, tratam desses modelos no decorrer das épocas e apontam, de forma crítica, como a educação se estabeleceu e quais grupos alcançou no desenrolar do processo histórico. Ao fazer isso, indicam como a educação quase sempre foi direcionada às classes abastadas, principalmente quando de sua institucionalização.

A educação, nesse sentido, em especial sob efeito do capitalismo nascente, inclinou-se para educar as classes dos organizadores em detrimento das classes dos executores. Conforme se verá no decorrer deste artigo, chegou-se ao ponto em que a desigualdade do sistema que se estabeleceu, o sistema capitalista, alcançou ín-

lices desumanos cuja distância entre os que muito podem e tem e os que nada ou pouco possuem só se amplia; de fato, vive-se, hoje, dentro do modelo caracterizado pela desigualdade reinante.

A educação também se adequou ao sistema. Ao transformar-se em mercadoria excluiu as classes populares no sentido de uma formação crítica e libertária; a educação que as alcançam, ao ser pragmática, visa apenas sua formação enquanto classe operária, que trabalha e tem suas forças direcionadas para a manutenção dos privilégios de uma minoria. Dessa forma indagamos, baseados em Ponce e Meszáros, como a educação cedeu espaço ao pragmatismo e, com Arendt, como refletir sobre alternativas a este modelo formativo?

Aníbal Ponce dará o pano de fundo desses processos; István Mészáros falará sobre a necessidade de romper profundamente com a sistemática capitalista e não apenas reformá-la. Hannah Arendt, conforme adotado aqui, contribuirá com uma perspectiva educacional que vê na humanidade a própria saída da crise educacional que se estabeleceu desde a segunda metade do século XX. Apesar de essencialmente diferentes, uma vez que os dois primeiros autores são de orientação marxista – enquanto Arendt não o é –, utilizamos de perspectivas diversas no intuito de propor uma alternativa a partir, justamente, de um modo de pensar diferente, ao qual julgamos atual: o pensamento de Hannah Arendt.

Ao basear sua conceituação de liberdade na experiência grega da pólis, Hannah Arendt (2014) visa trazer a lume uma realidade que foi, no âmbito da política, solapada pelo estoicismo e cristianismo, que mudaram o campo da liberdade – antes vivida no contexto de homens que agiam em conjunto dentro da pólis – para o espaço de interiorização humana. Isso significa dizer que, a partir da ideia de liberdade interior, a liberdade migra do âmbito da política na esfera pública e passa a habitar o interior da alma humana.

Essa mudança da aplicação e existência da liberdade trouxe fortes implicações para uma vida interessada em conservar um mundo comum de homens plurais. De fato, a pregação cristã de abandono às coisas do mundo, segundo Arendt (2014), tirara completamente o foco dos indivíduos, em especial nos momentos de maior influência do Cristianismo, e ocasionaram o desinteresse pelos assuntos mundanos.

Conforme entende Almeida (2008), Hannah Arendt, ao desenvolver o processo de interiorização da liberdade confirma sua

preocupação com a dignidade da ação política; isso se dá ao potencializar a liberdade como capacidade humana de fazer surgir algo novo, inesperado. Ainda de acordo com Almeida (2008), o que se tem é que Arendt vê na liberdade a própria capacidade de superar os processos históricos cristalizados criando uma ordem política e social capaz de construir algo novo, imprevisto e imprevisível. Essa liberdade, no entanto, se vê prejudicada pelo constante risco que sofre a educação frente ao pragmatismo.

Liberdade, nesse sentido, dependerá da singularidade de cada pessoa. Almeida (2008, p. 465), explica que a “educação [...] pode propiciar às crianças e aos jovens a possibilidade de desenvolver sua singularidade, contribuindo assim para que futuramente possam de fato realizar o dom da liberdade, renovando o mundo que herdaram”. Além disso, é “nesse tempo entre o nascimento biológico, com o qual surge essa potência renovadora, e o momento no qual os novos poderão ativamente assumir sua liberdade e agirão, que se insere a educação”. (ALMEIDA, 2008, p. 468)

Ao mesmo tempo que crítico e profundo, o pensamento de Hannah Arendt sobre Educação também propõe caminhos esperançosos que vê, na singularidade e pluralidade de cada ser humano, bem como em seu processo de renovação através de cada novo nascimento, a possibilidade de manutenção e reconstrução do mundo comum dos homens no plural. (ARENDR, 2013)

No que segue, elaboraremos algumas reflexões a partir de diálogos entre Aníbal Ponce, István Mészáros e Hannah Arendt. Trata-se de construir um caminho que vai do aparecimento do pragmatismo como objetivo central de determinados processos educacionais à superação desse mesmo modelo.

Uma educação para poucos: o processo educacional e o problema do pragmatismo

A humanidade experimentou, no decorrer do processo histórico, inúmeros estágios daquilo que hoje entendemos por educação. Sua forma institucionalizada surge em etapa muito posterior da história humana; o que ocorria, no início do tempo histórico registrável, eram processos naturais de educação que tinham como objetivo básico preparar os indivíduos naquilo que dizia respeito a sua subsistência.

Ao acompanhar o processo de desenvolvimento educacional, no entanto, tem-se a noção clara de que, conforme amoldavam-se às classes sociais, estabelecendo relações cada vez mais complexas, a educação inclinava-se para a formação das classes dominantes que, em grande medida, usavam os conhecimentos adquiridos para manter seu domínio e sua hegemonia.

As sociedades primitivas eram tudo aquilo que a atual sociedade capitalista perdeu em termos de humanidade. Inicialmente, o que predominava era um tipo de comunismo tribal: o que era produzido era dividido entre os membros da tribo/clã/comunidade e eram consumidos imediatamente. O objetivo era claro: a subsistência. Este é um fator importante, pois se o objetivo era o alimento diário, noções como a de acumulação estavam ausentes nessas comunidades e, uma vez evitado o acúmulo material, é razoável pensar essas comunidades com baixa, ou nenhuma diferenciação dos indivíduos em termos econômicos. (PONCE, 2003)

Ponce (2003, p. 17) caracterizou as sociedades primitivas como “coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue”. Todas as pessoas eram livres e com iguais direitos, sendo regidos por um “conselho formado democraticamente por ‘homens e mulheres’”. Vê-se, desde já, um contraste importante em relação a sociedade contemporânea, marcada fortemente pelos problemas sociais da desigualdade de gênero, como diferenças salariais, violência doméstica, e outras formas de machismo. (PONCE, 2003)

A educação das crianças, nesse contexto, se dava da seguinte maneira: até os sete anos de idade elas acompanhavam, junto aos cuidados dos adultos, o processo de coleta de alimentos; recebiam conforme seus esforços, além do cuidado conjunto da coletividade com todas as crianças existentes na comunidade. Elas, portanto, eram consideradas membros da comunidade, assim como os homens e as mulheres. (PONCE, 2003)

De maneira a clarificar o processo educacional das comunidades primitivas, Ponce (2003, p. 19) explica que “o ensino era para a vida e por meio da vida; para aprender a manejar o arco a criança caçava; para aprender a guiar um barco, navegava”. Era uma educação pragmática, porém, sem ocupar o papel do pragmatismo da educação moderna que, de maneira geral, acaba por alienar e criar um campo fértil para a manipulação e o domínio. Na contemporaneidade, portanto, o pragmatismo age de maneira que, conforme

defendemos, destrói aquilo de mais importante nos indivíduos: sua autonomia, sua qualidade como ser singular e plural.

Nesse contexto, Ponce (2003, p. 19) elabora uma questão pertinente: “Se não existia nenhum mecanismo educativo especial, nenhuma ‘escola’ que imprimisse às crianças uma mentalidade social uniforme, em virtude de que a anarquia da infância se transformava na disciplina da maturidade?”. Este questionamento reflete um problema contemporâneo de grande magnitude: a relação entre Escola e Educação. Hannah Arendt também concordará com esse problema; para a autora, o processo de formação da criança para o mundo comum dos homens se dá de maneira abrangente, de maneira que leve em conta a criança como um sujeito, capaz de agir e de renovar o mundo. De fato, uma escola com conteúdos pré-determinados em sentido amplo mina a capacidade da criança de trazer algo novo ao mundo. (ARENDR, 2013) Nesse sentido, vale ressaltar que “a educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral”. (PONCE, 2003, p. 19)

Fica claro, portanto, que as sociedades primitivas, até este momento, caracterizam-se pela ausência de classes sociais. É por conta disso que a educação deriva, em verdade, de uma estrutura hegemônica em relação ao ambiente social e interesses comuns que se realizam de maneira espontânea ou integral pelos membros da coletividade. (PONCE, 2003)

No entanto, o processo histórico se modifica, traz novas nuances de acordo com o desenvolvimento próprio das sociedades. O ambiente para o surgimento das classes sociais surge. Uma mudança radical se inicia. Em primeiro lugar, é importante entender que as classes sociais não surgiram concomitantemente com as classes consideradas dominantes; apareceram como classes que, no decorrer de algumas centenas de anos, se fariam dominantes e passariam a lutar por sua hegemonia e domínio. (PONCE, 2003)

De acordo com Ponce (2003, p. 22), as classes sociais surgem a partir de dois fatores específicos: a) “o escasso rendimento do trabalho humano”; e b) “a substituição da propriedade comum pela propriedade privada”. Estes dois elementos são centrais para a compreensão desse processo, pois foi a partir de então que as coletividades começaram a produzir além daquilo que era necessário para a sua subsistência. A partir do momento que surge a possibilidade de acúmulo – tendo em vista uma maior produção

– novas relações surgem, possibilitando pequenas trocas e negociações entre grupos e comunidades diversas.

Um novo contexto, portanto, em que classes sociais cada vez mais economicamente distantes começam a surgir. Nesse sentido, vale ressaltar que

[...] com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros iguais de um grupo e a sua substituição por interesses distintos, pouco a pouco antagônicos, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: a desigualdade econômica entre os 'organizadores'– cada vez mais exploradores – e os 'executores'– cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. (PONCE, 2003, p. 26, grifos do autor)

Aqui surge um elemento de destaque: a desigualdade das educações respectivas. Organizadores e executores se envolveriam em um longo processo que, nos moldes atuais, resultaram no pragmatismo da maneira como o entendemos: um pragmatismo educacional voltado para favorecer e manter um sistema desigual; um pragmatismo que transforma indivíduos em mão de obra barata e alienada, cansada. Um pragmatismo que se inclina para uma formação técnica que ignora o indivíduo em toda a sua complexidade. O ser humano passa a ser mero instrumento, mera engrenagem para o funcionamento de um sistema criado para manter as classes executoras invisibilizadas, silenciadas, docilizadas.

Ao abordar esse problema, Mészáros (2008, p. 15-16, grifos do autor) explica o seguinte:

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: 'fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes'. Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história –, para que se aceite que 'todos são iguais diante da lei', se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas.

O surgimento de uma sociedade dividida em classes configurou o que no futuro seria identificado como um dos sistemas mais

desiguais que já vigorou na história da humanidade. No decorrer do processo educacional ver-se-á uma educação com base ideológica pautada nas crenças e ideias das classes dominantes; não será dado às classes menos favorecidas oportunidade de participarem dos espaços educacionais, estes que passam a institucionalizar-se de maneira a causar cada vez mais separação entre as classes que organizam e as que executam.

Além dos elementos supracitados, o surgimento de uma sociedade em classes e da propriedade privada ocasionaram outros dois fatores importantes, que ditariam grande parte dos processos educacionais que se seguiram, em especial durante a Idade Média. Além do excedente de mercadoria, esses elementos trouxeram para o âmbito social uma religião com deuses, a autoridade do pai e a submissão da mulher e dos filhos à essa autoridade e, ainda, a separação entre trabalhadores e sábios. As consequências desse processo são vistas, claramente, das sociedades burguesas do século XVIII à contemporaneidade.

Finalmente, surge uma importante instituição que, segundo Ponce (2003) tratará de garantir, de maneira ainda mais acentuada, os privilégios das classes hegemônicas. O Estado, logo a partir de sua constituição, teria um único objetivo, um propósito central: garantir a permanência da classe burguesa nas posições de domínio. Era necessário, de fato, uma instituição como esta.

Neste período, um novo panorama se forma: “assegurar a superioridade militar sobre as classes submetidas, eis o fim supremo da educação”. (PONCE, 2003, p. 41) Além do domínio imposto às pessoas que contraíam algum tipo de dívida, a guerra e o movimento militar tornaram-se importante fator dentro de um sistema que se faria capitalista anos mais tarde. Este contexto agravou, sobremaneira, a diferença entre as classes.

[...] à medida que esses trabalhadores ‘dóceis e ativos’ [...] aumentavam em número, o proprietário não só se distanciava das suas terras, como começava a considerar como próprio de escravos ou de pobretões o trabalho direto da terra, ou qualquer outra forma de trabalho. ‘Os trabalhadores são quase todos escravos’, afirma Aristóteles. ‘Nunca uma república bem organizada os admitirá entre os seus cidadãos e, se os admitir, não lhes concederá a totalidade dos direitos cívicos, direitos esses que devem ser reservados aos que não necessitam trabalhar para viver’. Aristóteles proibia terminantemente

que se ensinasse aos jovens as artes mecânicas e os trabalhos assalariados: ‘porque não somente alteram a beleza do corpo, como também tiram ao pensamento toda atividade e elevação’.
(PONCE, 2003, p. 45, grifos do autor)

O trecho acima apresenta uma gênese de muito do que hoje se constitui a ideologia da classe dominante. Ideologia essa tão alimentada e acriticamente assimilada pelas Instituições sociais que a própria classe subalterna reproduz sobre seus semelhantes, sempre que possível. (FREIRE, 2014). É nesse contexto que a classe hegemônica direcionará seus filhos para uma formação completamente distanciada das da classe executora. Estes, os futuros dominantes, deverão ser educados tendo em vista esse propósito: sua criação foi direcionada para que tenham condições de gerenciar as classes subalternas. “Trabalhar para viver” passa a ser, então, algo desprezível, reservados aos que não nasceram para a grandeza. (PONCE, 2003)

O processo descrito supra se acentuará de tal maneira que a própria educação ganhará um caráter mercadológico. Conforme assevera Mészáros (2008, p. 16) “[...] no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos”. Afirma ainda que “[...] uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em *shopping centers*, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16)

Em resumo, da antiguidade ao estabelecimento de uma educação para a classe burguesa – sabemos que o salto foi longo, no entanto, necessário – o que se tem é o impedimento da emancipação das classes subalternas. Como veremos na seção seguinte, isto se constituirá um forte empecilho à uma educação conforme os termos de Arendt: uma educação que leva indivíduos à ação, ao espaço público do diálogo, onde predomina a pluralidade, propício ao surgimento do novo, do inesperado, portanto avesso a qualquer forma de pragmatismo da maneira como presente na contemporaneidade. (ARENDR, 2013)

Entrementes, será o feudalismo que reforçará algumas das estruturas que, a longo prazo, culminarão em um *ethos* voltado para os conceitos de Deus, família e pátria. De acordo com Ponce (2003, p. 85), “[...] enquanto o escravo e o servo sofriam sob os seus senhores, o cristianismo proclamava que eles eram iguais diante de

Deus. Descoberta maravilhosa que respeitava o *status quo* terreno, enquanto não chegava o momento de alterá-lo, mas no céu...”. É nesse contexto que os monastérios, junto às classes hegemônicas, estabelecerão o seu domínio educacional, político e ideológico.

É nesse cenário que surgem as escolas – os monastérios – que podiam ser frequentados pela massa. No entanto, isso não deve ser confundido com um possível avanço em relação a uma educação efetiva das classes trabalhadoras. Entre seus propósitos, as escolas monásticas buscavam mesmo era docilizar as massas, transformando-as em entes que respeitam e se submetem às classes dominantes; contribuíram, em verdade, para a manutenção do *status quo*, além, é claro, de ensinar a doutrina cristã. (PONCE, 2003)

Será neste contexto que mais propriamente surgirá, no sentido histórico, a classe burguesa. Ponce (2003, p. 95) lembra que

[...] as cidades se transformaram em centros de comércio, onde os produtores trocavam os seus produtos. Surgiu, então, uma profunda transformação: o que até ontem era apenas uma fortaleza, começava agora a ser um mercado. Os seus habitantes, chamados burgueses, acabaram se fundindo em uma classe predisposta a uma vida pacífica e urbana, bem distinta da vida guerreira e rural, que era apanágio da nobreza.

Esse novo movimento forçará a Igreja a tomar uma nova postura frente as suas diretrizes educacionais. “O aparecimento dos burgueses citadinos obrigou a Igreja a deslocar o centro do seu ensino. Se, até o século XI, poderiam bastar as escolas dos monastérios, agora já eram necessárias as escolas das catedrais”. (PONCE, 2003, p. 96). Até este momento, vale ressaltar, a burguesia não possuía intenções revolucionárias; isso mudará sobremaneira no quadro que se formará a partir da Revolução Francesa de 1789.

Não muito tempo depois, o “[...] homem feudal sucumbira. Os burgueses compraram as suas terras; a pólvora derrubou os seus castelos. Os navios apontavam agora as rotas de um continente remoto [...], que só poderia ser conquistado mediante a indústria e o comércio”. (PONCE, 2003, p. 109)

Daqui em diante o pragmatismo ocupará um novo espaço. É neste estado de coisas que, de fato, “o útil e o prático passam [...] a constituir preocupações de primeiro plano. Em oposição à vida ‘santa’ dos monges e à vida ‘cavalheiresca’ dos barões, os humanistas defendiam outra espécie de vida, que fosse mais laica do

que aquela, e menos predadora do que esta". (PONCE, 2003, p. 113, grifos do autor)

A partir de então, se dará prosseguimento a um longo processo de alienação das massas. Entre outras características, o que surgirá, no que diz respeito aos processos educacionais, é um incentivo ao acúmulo de conhecimentos e não propriamente a compreensão efetiva do mundo (MÉSZÁROS, 2008). A necessidade que o sistema tem de que as massas trabalhadoras acumulem conhecimentos significa, unicamente, conhecimentos úteis ao seu trabalho enquanto mão de obra, enquanto produtora da riqueza da classe dominante.

De acordo com Mészáros (2008, p. 35) o que ocorre de fato é que, nos últimos 150 anos, a educação que se passa no meio institucionalizado teve como função basicamente fornecer "[...] os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes".

São as determinações do capital, portanto, que ditam os processos educacionais de formação. As escolas, longe de serem as únicas que contribuem para este quadro de coisas, estão, no entanto, entre as principais instituições que corroboram com esse sistema global de internalização. (MÉSZÁROS, 2008) É necessário, portanto, uma perspectiva que rompa com esses processos e não apenas os reformem. Assim,

[...] o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

É nesse sentido que partiremos para apresentar alguns conceitos e categoriais arendtianas, tais como a singularidade, a pluralidade, a natalidade e a liberdade resultante desse processo, a fim de apontar uma educação onde a valorização da dignidade humana seja levada ao extremo de nossa atenção, ensejando a reconstrução do pragmatismo desenvolvido no sistema educacional ao longo da história.

Educação em crise: o pensamento arendtiano e a crítica ao pragmatismo

A humanidade passou, no decorrer de sua história, por diversas transformações em suas estruturas políticas, econômicas e sociais. De fato, a cada ciclo, que varia tanto no tempo quanto no espaço, definições sobre a vida, sobre o modo de viver e de se educar se transformaram profundamente. Entre as mais influentes perspectivas estão a da pensadora alemã Hannah Arendt (2013) que vê a essência da “educação na natalidade”: a realidade de que seres humanos nascem para o mundo, com a potencialidade de renová-lo.¹

A natalidade, portanto, é condição *sine qua non* para a educação. A ausência desse processo representa a própria ausência e incapacidade de renovação no mundo. (ARENDR, 2013). Nesse contexto, e de fato, a crise educacional apontada por Arendt (2013, p. 222) é um problema político e não algo mais simples. Para a autora, o problema vai muito além de apenas entender “por que Joãozinho não sabe ler”. O risco está de fato em tratar o problema educacional como um problema de fronteiras históricas e nacionais bem delimitadas, de maneira que se atente apenas para os envolvidos que são imediatamente afetados. Isso é uma falácia.

Para Arendt (2013, p. 222) “pode-se admitir como uma regra neste século que qualquer coisa que seja possível em um país pode, em futuro previsível, ser igualmente possível em praticamente qualquer outro país”.

A não atenção aos equívocos citados supra ocasionam algo ainda pior. É de suma importância que se preocupe com uma determinada situação problemática mesmo que em um momento específico não se esteja diretamente envolvido com ela ou não se sinta afetado por ela. A crise oportuniza que o pensamento se volte para aquilo que é essencial na educação: “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo”. (ARENDR, 2013, p. 223)

Adotada aqui como processo que resultou da crise moderna que teve como epicentro os regimes totalitários, a educação surge como importante categoria de análise, capaz inclusive de trazer à tona profundas reflexões sobre a maneira de estar e de existir no mundo marcado pela banalização da maldade e da violência, com declínio da autoridade e da tradição.

Nesse sentido, entre as principais características que sinalizam a crise, explica a autora, está o desaparecimento do senso comum.²

(1) Sobre isso, é importante destacar a contribuição de Mészáros (2008, p. 13), ao afirmar que: “educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”.

(2) “[...] o senso comum pressupõe um mundo comum no qual todos cabemos e onde podemos viver juntos, por possuímos um sentido que controla e ajusta todos os dados sensoriais estritamente particulares àqueles de todos os outros”. (ARENDR, 2002, p. 48)

(3) A autora se utiliza da expressão "Homem" com inicial maiúscula para se referir a humanidade.

De acordo com Arendt (2013), em "[...] toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu este desmoronamento". (ARENDR, 2013, p. 227)

Este aspecto do pensamento arendtiano está vinculado ao que a autora chama de tradição. Explicamos: após o materialismo histórico dialético de Karl Marx e o existencialismo, especialmente nas vertentes de Søren Kierkegaard e Friedrich Nietzsche, o Homem³ deixa de ter uma base sólida sob a qual se situar e passa a andar entre dúvidas e incertezas. Estes marcos históricos são significativos no processo que a pensadora alemã entendeu como a quebra da tradição.

Nesse ambiente de crise da educação é que se estabelece a noção de meritocracia. Modelo intentado primeiramente na Inglaterra, a meritocracia não se diferencia do estabelecimento de uma oligarquia. No entanto, no lugar de ser de riqueza ou nascimento é de talento. Nesse sentido, Arendt (2013, p. 229) compreende que a "meritocracia contradiz, tanto quanto qualquer outra oligarquia, o princípio da igualdade que rege uma democracia igualitária".

Hannah Arendt tira suas primeiras conclusões e reflexões a partir do ineditismo trazido pelos regimes totalitários. De fato, para a autora, os campos de concentração foram laboratórios de homens sem mundo. No projeto totalitário de desumanização dos modernos movimentos ideológicos de massas, Hannah Arendt não via nada além de um mundo demente que funcionava. (ARENDR, 2012) Estas questões incidem, de acordo com a pensadora, nos processos educacionais atuais, pós Segunda Guerra Mundial.

Contemporâneo de Hannah Arendt, Theodor Adorno, em texto de título Educação após Auschwitz, corrobora o pensamento da filósofa Hannah Arendt, elucidando a necessidade de que os acontecimentos do maior campo de concentração e extermínio nazista não se repita: segundo Adorno, essa seria a primeira de todas as tarefas da educação. Conforme explica, "a pouca consciência em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas". (ADORNO, 1995, p. 119)

Nesse contexto, Adorno (1995, p. 119) também elucidava um ponto fundamental: "a barbárie continuará existindo enquanto persistem

no que tem de fundamental as condições que geram esta regressão". De fato, Hannah Arendt apontaria também como a existência dos campos de concentração e extermínio se constituíam como o início e não o fim do processo de desumanização. (ARENDR, 2013) Essa persistência das condições que geram a regressão, apontada por Adorno (1995), se estabelece como um entre os pontos de partida possíveis para a adoção de elementos teóricos e metodológicos que possibilitem a superação de tais condições. Parte desse subsídio encontramos em Arendt, especialmente em sua elaboração sobre a educação.

No âmbito de uma desumanização integral do mundo, Arendt (2013) apresenta o homem como um "ser do mundo". Nesse sentido, fala sobre a criação de um âmbito inter-humano propício ao aparecimento de homens plurais, tanto no sentido da *ação* quanto no sentido do discurso, características fundamentais de homens que agem no espaço público e, portanto, exercem sua liberdade, indo muito além de objetivos pragmáticos ou pautados em elementos meritocráticos.

É necessário, por conta disso, por fim a interrupção da iniciativa espontânea do agir e do falar se se tem por objetivo a superação do pragmatismo. É nesse espaço que a educação surge como importante instrumento.

De acordo com Arendt (2013, p. 234) a "educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através [...] da vinda de novos seres humanos". Conforme a autora, a criança é introduzida no mundo através da escola, no entanto, não se deve confundir este espaço com o mundo comum propriamente dito. De fato, o ambiente escolar é "a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo". (ARENDR, 2013, p. 238)

Hannah Arendt (2013) considerava tão importante o propósito do espaço escolar que chegou mesmo a afirmar que qualquer pessoa que se recusasse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças. Este aspecto do pensamento arendtiano demonstra o tamanho do comprometimento da autora com a ideia da preservação de um mundo comum de homens que possam existir no plural, onde sejam igualmente superadas estruturas com objetivos unicamente e exclusivamente pragmáticos.

Vale ressaltar, que no âmbito de uma crise educacional, conforme proposto no início deste texto, “toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las”. (ARENDDT, 2013, p. 240) Para a pensadora, o que ocorre é que os adultos têm renegado a autoridade e isso significa dizer que, para o bem da verdade, “adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. (ARENDDT, 2013, p. 240)

Esse cuidado com a inserção correta da criança no mundo comum reside no fato de que, para Arendt, o potencial para pôr em ordem um mundo fora dos eixos reside nos novos. Sobre isso, em determinado momento a autora explica que sua “esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; [...] tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura”. (ARENDDT, 2013, p. 243)

Finalmente, para Arendt (2013, p. 246) “a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado”. Ao indicar às crianças as experiências históricas ocorridas no mundo é natural um desenvolvimento *a posteriori* que leve em conta tais eventos. Isso significa dizer que, por exemplo, ao ser instruída sobre os impactos negativos decorrentes dos regimes totalitários se evite, através das gerações que aprenderam, a existência de novos regimes totalitários.

No ambiente de uma crise da educação Arendt (2013, p. 247) apresenta duas conclusões parciais. A primeira diz respeito ao fato de que a “educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. A segunda faz referência ao fato de que a “educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova”. (ARENDDT, 2013, p. 247)

É nesse aspecto que Hannah Arendt criticará o pragmatismo norte-americano, em artigo publicado em 1958 – *The Crisis in Education* – na revista *Partisan Review*. Arendt baseou suas refle-

xões em três aspectos fundamentais: a) a emancipação do mundo infantil da autoridade dos adultos; b) a emancipação do ensino da pedagogia – que na época foram fortemente influenciados pela psicologia bem como por princípios do próprio pragmatismo; e, c) emancipação dos educadores no que diz respeito à responsabilidade do ensino, uma vez que centravam o aprendizado da criança nas suas experiências pessoais. (ARENDDT, 2013)

Sobre os dois últimos aspectos cabem alguns apontamentos pormenorizados. Sobre o papel da Pedagogia, Arendt centrava sua crítica no fato de que ela “transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa”. (ARENDDT, 2013, p. 231)

Para Arendt, o contexto supracitado gerou um negligenciamento no processo de formação de professores no que dizia respeito às suas próprias matérias – especialmente a formação de professores de colégios públicos. Como consequência, o que se tem é que o “professor não-autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão por ser capaz de confiar apenas em sua própria autoridade, não pode mais existir”. (ARENDDT, 2013, p. 231) O que se dá, a partir de então, é um ensino vazio; ensino que se centra em alvos de curto prazo, materiais; uma educação para o mundo do trabalho e não para a emancipação e criticidade.

Hannah Arendt acreditava que tais problemas precisavam ser superados, uma vez que, segundo ela, era necessário apresentar o mundo comum aos alunos de maneira que estes entendessem que este mesmo mundo existia antes deles e tinha necessidade, bem como potencialidade, para existir depois deles. É necessário, portanto, que as crianças – e os demais habitantes do mundo – se sintam em casa nesse mundo comum e plural.

Considerações finais

Buscar alternativas educacionais em meio a um processo que no decorrer de centenas de anos se fez excludente não se encerra numa única proposta, tampouco num único momento da história. Nosso objetivo, portanto, não foi de apontar o pensamento arendtiano como um remédio infalível para a solução do pragmatismo, mas sim, reconhecer na filosofia de Hannah Arendt aspectos voltados à educação que tem como foco o indivíduo em sua potencialida-

de de transformação, de maneira a dar subsídios teóricos para a superação do modelo pragmático de educação que mais cegou do que formou cidadãos.

Aníbal Ponce e István Mészáros nos ofereceram subsídios suficientes para perceber que a própria estrutura educacional contemporânea, em sua essência, nasce da divisão, da exploração, da diferença de classes e, portanto, é excludente. Ao mostrar que vivemos no sistema econômico, político e social desigual, esses autores apontam, também, suas alternativas, que giram em torno de uma mudança essencial da própria sistemática capitalista.

Por sua vez, Hannah Arendt também deu suas razões para entender o sistema educacional moderno como um sistema em crise. E ela apresenta um caminho: cada pessoa representa a possibilidade do surgimento de algo inesperado, de algo que pode direcionar, de maneira completamente nova, a humanidade para uma vida plural, digna, singular.

O indivíduo, ao compreender seu papel no mundo comum dos homens, contribui, sobremaneira, para uma efetiva mudança desse mesmo mundo. Ao fugir de alternativas metafísicas, idealistas a ponto de serem mesmo utópicas, Arendt, a partir da experiência grega, aponta categorias e possibilidades reais de mudança do *status quo*, entre as quais temos a necessidade de compreender e inserir em nossos sistemas educacionais o caráter singular e plural dos indivíduos.

A superação do pragmatismo na educação, cremos, desenvolve-se a partir desse reconhecimento. Assumir que os educandos—entre os quais as crianças são tidas como os principais— devem possuir um caráter autônomo e renovador é um dos caminhos possíveis na tarefa de evitar que sejam tratados como meros sujeitos depositantes de informações imediatistas, que reforçam a meritocracia e o pragmatismo.

As alternativas para construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano encontra-se, portanto, na natalidade – o novo no mundo, cada pessoa representa a possibilidade do surgimento de algo inesperado, de algo que pode direcionar, de maneira completamente nova, a humanidade para uma vida plural, digna, singular. O processo de superação do pragmatismo deve, necessariamente, passar por esse reconhecimento, especialmente por seu elemento inovador e renovador.

Education and Pragmatism: dialogues between Aníbal Ponce, István Mészáros and Hannah Arendt

Abstract: Educate for freedom and emancipation or to train professionals who are fit for the job market? How did education give way to pragmatism and how to reflect on alternatives regarding this formative model? Thinking about education is a complex and multidimensional task, since its history was not born, nor was it expanded from a uniform, homogeneous movement. Depending on the location, the educational processes can be completely different, whose role of education varied depending on the agents or recipients of this system. Some of these processes were “successful” when considering the minority to be achieved. When education subsequently reaches the working classes, its focus is on preparing labor for the labor market; exclusively a technical pragmatism is sought. In this sense, this article aims to reflect on educational processes and perspectives, through a dialogue between the well-known authors Aníbal Ponce and István Mészáros and the philosopher Hannah Arendt. We will use the authors to point how the history of education has, over the centuries, inclined to pragmatism; From Hannah Arendt, we will extract an educational perspective which, we believe, emerges as an alternative to be implemented in the practices in educational processes, whose main reference is the human being, still in formation. However, it is not a matter of offering a ready-made proposal that seeks to solve the problem of pragmatism in a complete or simplistic manner. It is really a matter of reflecting on possible paths that can be traced from Arendtian thinking.

Keywords: Education. Pragmatism. Citizen Formation.

Educación y pragmatismo: diálogos entre Aníbal Ponce, István Mészáros y Hannah Arendt

Resumen: Educar para la libertad y la emancipación o para formar profesionales capaces de trabajar? Cómo dio paso la educación al pragmatismo y cómo reflexionar sobre las alternativas a este modelo formativo? Pensar en la educación es una tarea compleja y multidimensional, ya que su historia no nació ni se expandió por un movimiento uniforme y homogéneo. Según el lugar del mundo, los procesos educativos se hicieron completamente diferentes, cuyo el papel de la educación en modelos y alternativas variadas dependiendo de los autores o receptores de este sistema. Algunos de estos procesos fueron “exitosos” si consideramos la minoría a ser alcanzada; En este sentido, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre procesos y perspectivas educativas, a través de un diálogo entre los educadores Aníbal Ponce e István Mészáros y la filósofa Hannah Arendt. Utilizaremos a los autores para punto cómo la historia de la educación, a lo largo de los siglos, se ha inclinado hacia el pragmatismo; Dela autora, extraeremos una perspectiva educativa que, creemos, emerge como una alternativa en procesos educativos, cuya referencia principal es el ser humano, aún en formación. Sin embargo, no se trata de ofrecer una propuesta preparada que busque resolver el problema del pragmatismo de manera completa o simplista. En realidad se trata de una cuestión de reflexionar sobre los posibles caminos que se pueden seguir desde el pensamiento arendtiano.

Palabras clave: Educación. Pragmatismo. Formación ciudadana.

Referências

- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *Educação e emancipação*, São Paulo, v. 3, p. 119-138, 1995.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação e liberdade em Hannah Arendt. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 465-479, 2008.
- ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo e totalitarismo*: Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Submetido em: 05/11/2019
Aceito em: 01/04/2020

Instruções para os autores

Os originais (em português, espanhol e inglês) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto. A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 32 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil caracteres, seguindo a mesma formatação do corpo do texto. É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português e inglês. Os textos deverão estar acompanhados de um terceiro título e do Resumo na respectiva língua. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave e key words) deverão acompanhar o Resumo e o Abstract, contendo no máximo, cinco palavras em português e inglês, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

A Revista da Faced segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1) Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.

2) Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.

3) Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 1.

4) As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.

5) Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização.

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p.

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. *A comunicação científica*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. *Revista da Faced*, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008.

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios educacionais em um mundo de automação. In: _____. *Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324.

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. *Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica*. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. *Anais...* Campinas, SP: Associação

de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/leiturizacao_new.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE, M. PLoS e SciELO dão o que falar. *Folha de S. Paulo*, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista da Faced (<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced>) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial. Esses dados não serão mais solicitados, pois estes ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário re-digitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para

seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista da Faced), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais

Quando da publicação impressa, serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que seu trabalho foi publicado; para artigo em coautoria, cada autor receberá dois exemplares; no caso de mais de três autores, cada um receberá um exemplar.

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721 Bt e Veljovic Book