

Isabel Orestes Silveira
Cleusa Kazue Sakamoto
(Organizadoras)

EDUC_AÇÃO EM DEBATE: História, Práticas Pedagógicas e Educação para Todos

Volume 1




**GENIO
CRIADOR**

Isabel Orestes Silveira
Cleusa Kazue Sakamoto
(Organizadoras)

Educ_Ação em Debate:
História, Práticas Pedagógicas
e Educação para Todos
Volume 1



Conselho Editorial:

Dra. Cilene Victor - Universidade Metodista de São Paulo

Dr. Marcel Mendes – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dra. Maria Aparecida Aquino – Universidade de São Paulo

Dr. Miguel Mahfoud – Universidade Federal de Minas Gerais

Dra. Tania Mara Marques Granato – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Direção editorial:

Cleusa K. Sakamoto

Revisão textual:

Ana Paula Mariano Rodrigues

Diagramação:

Ricardo Bastos Smith

Ilustração da capa:

Isabel Orestes Silveira

Capa:

Gênio Criador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Educ_Ação em Debate : [livro eletrônico] história, práticas pedagógicas e educação para todos : volume 1 / organizado por Isabel Orestes Silveira, Cleusa Kazue Sakamoto. -- São Paulo : Gênio Criador, 2022.

1,05 MB. ePUB

Bibliografia

ISBN 978-65-86142-22-8 (e-book)

1. Educação 2. Educação – História 3. Pedagogia 4. Práticas pedagógicas I. Silveira, Isabel Orestes II. Sakamoto, Cleusa Kazue

22-6232

CDD 371.3

1ª edição, 2022

ISBN: 978-65-86142-22-8

© Gênio Criador Editora - 2022

Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - sala 804

Jardim Paulistano, São Paulo - SP, 01451-001

<http://geniocriador.com.br>

SUMÁRIO

Prefácio	6
Apresentação	8

PARTE I – HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS	11
---------------------------------------------------------	-----------

Isabel Orestes Silveira
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

2- PARADIGMAS DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E CULTURA	28
-----------------------------------------------------------	-----------

Silvia Lúcia Pereira Duarte

3- EVOLUÇÃO NA TECNOLOGIA E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO	39
--------------------------------------------------------	-----------

Eduardo Chaves

PARTE II- LINGUAGENS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

4- SER E SABER EM WINNICOTT: O RESGATE DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS DO ENSINO PÚBLICO	58
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Marcelle Marques Vitorino Saramento
Daisy Inocencia Margarida de Lemos
Helio Alves

5- ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DIGITAL: ENTRE O IDEAL NEOLIBERAL JORNALÍSTICO E A REALIDADE DE EXCLUSÃO SOCIAL	72
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Arthur Meucci
Gustavo Fernandes Américo Dainezi

6- FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS E CIDADANIA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE COMPORTAMENTOS ESTUDANTIS CONTRA PROFESSORES NA *INTERNET*

85

Lidiane Christovam

Valéria Bussola Martins

PARTE III – EDUCAÇÃO PARA TODOS

7- INTERLOCUÇÕES ENTRE A INTER-DISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

101

Irineia Aparecida dos Santos Silva

8- EDUCAÇÃO NA FAVELA: O IMPACTO EDUCACIONAL NO PÓS-PANDEMIA NA PERIFERIA DE MAUÁ

120

Tamires Raiane Conceição dos Santos

Taynara Ramires Conceição dos Santos

Tiago Alves do Nascimento

Manoel Alves do Nascimento

9- A INTEGRAÇÃO SENSORIAL E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

134

Carlos Eduardo Martins

Iehonalla Fernanda da Silva Martins

10- A CRIAÇÃO DO IMPERIAL INSTITUTO DE SURDOS MUDOS

143

Denis Aparecido Mendes Pereira

Maria de Fátima Ramos de Andrade

PREFÁCIO

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos¹

Se apenas o título de um livro tem o poder de despertar o nosso interesse por lê-lo, as Professoras Isabel Orestes Silveira e Cleusa Kazue Sakamoto foram muito felizes ao escolher *Educ-Ação em debate: História, Práticas Pedagógicas e Educação para Todos* para assim denominar a presente Coletânea.

Assim vejamos.

O neologismo *Educ-Ação* já aponta o provável leitor para uma visão clara do que, na presente obra, se entende por Educação: uma ação intencional, deliberada, que nos leva aos objetivos formativos inerentes à intenção de vermos transformados os indivíduos que, pela educação formal, são alcançados. Complementarmente, *Educ-Ação* também se refere à ação que se desenrola nas salas de aula das instituições de ensino, em seus diferentes níveis, quando professores e alunos, numa atividade de interação, constroem o processo que denominamos de ensino-aprendizagem.

Mas vejam bem, no título, está afirmado que é *Educ-Ação em debate*, indicando, claramente, que educar não é um ato solitário, apassivado, mas um espaço dinâmico e coletivo onde o debate, pautado no verdadeiro diálogo, como bem afirma Freire (1992, p. 52)², deve acontecer para que a aprendizagem, de fato, ocorra, ao problematizar o “[...] próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor conhecê-la, explicá-la, transformá-la”.

A *História* nos aponta de onde as *Práticas Pedagógicas* atuais partiram, explicitando a importância de se considerar o contexto de produção das

1 Pedagoga pela USP, com doutorados em Administração (UPM) e Educação (USP), é professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde foi Reitora, Orientadora Educacional, Diretora da Faculdade de Filosofia, Letras e Educação e Coordenadora Geral de Pós-Graduação. Foi membro titular dos Conselhos Municipal de Educação de SP e Estadual de Educação de SP. Foi Secretária de Estado da Educação de São Paulo (2006/2007). É líder dos grupos de pesquisa *O pensamento pedagógico de Paulo Freire: uma leitura* (CNPq) e do grupo *Mobilidade humana e culturas no plural* (CAPES/PrInt-Mackenzie). Autora de vários livros, capítulos e artigos. Atua na área de Letras, suas teorias e práticas didático-pedagógicas, pesquisando, ainda, a formação de professores.

2 FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

práticas docentes, os objetivos educacionais traçados e a indiscutível necessidade de que se conheça o aluno real para, assim, planejar novos caminhos metodológicos, mais efetivos. O caminhar da história nos leva à percepção de que o tempo e o estar nesse tempo apontam para o futuro e que se vive sempre um mundo de possibilidades.

E o título desta Coletânea se encerra quando temos posta a questão de que a *Educação é para Todos*. Sendo um direito inquestionável de todo cidadão, a educação precisa de políticas públicas que a garantam. No entanto, o docente, no exercício de seu fazer profissional, não pode, para honrar seu papel formador, permitir que, desrespeitosa e injustamente, a parcialidade e o preconceito invadam o espaço da sala de aula.

O debate a respeito da educação escolar no Brasil é absolutamente necessário. Um caleidoscópio não só de problemas, mas também de práticas pedagógicas exitosas, deve ser constantemente revisitado. Para além da carência de políticas públicas efetivamente comprometidas com a qualidade da educação ofertada por nossas redes de ensino, temos o fato incontestável de que ensinar também se aprende e que, portanto, não pode a educação ficar a mercê do amadorismo pedagógico, mas deve, sim, ser discutida, repensada, inovada e debatida. *Educ-Ação em debate: História, Práticas Pedagógicas e Educação para Todos* é um convite a isso.

Boa leitura!

APRESENTAÇÃO

Vivemos um momento de grandes mudanças oriundo dos avanços tecnológicos e dos problemas ambientais que se apresentam mesclados a crises sociais. Recém-saídos do maior evento pandêmico de nossa história humana estamos reinventando o nosso cotidiano e como não poderia ser diferente, necessitamos dirigir o nosso olhar à Educação, trazê-la ao debate. Dessa necessidade nasceu este livro, que o nomeamos com o título de “Educação em debate” trazendo destaque para os fundamentos históricos da prática educativa que ocorreram no passado as quais lançam luz para o contexto brasileiro no presente. Interessa ainda, as configurações provenientes das práticas pedagógicas as quais conferem sentido e direção para prospectarmos o futuro do ensino. E finalmente, atribuímos uma necessária atenção à Educação para Todos!

O livro está organizado em três partes, são elas: História e Práticas Pedagógicas, Linguagens e Espaços Educativos e finalmente, Educação para Todos.

A Parte I - História e Práticas Pedagógicas apresenta três capítulos. O primeiro capítulo intitulado “História da Educação e Concepções Pedagógicas” de autoria de Isabel Orestes Silveira e Rosana Maria Pires Barbatto Schwartz, que traz uma discussão sobre as mudanças ocorridas nos paradigmas educacionais e as fronteiras disciplinares e conceituais transpostas ao longo do percurso da História da Educação.

Em seguida, no segundo capítulo são discutidos os “Paradigmas da Comunicação na Educação e Cultura” por Silvia Pereira Duarte que analisa como a comunicação verbal e não verbal possibilita a expressão e construção da Cultura nas inúmeras sociedades.

No terceiro capítulo, Eduardo Chaves propõe de modo bastante criterioso a evolução da Tecnologia e as mudanças na Educação mencionando o surgimento do livro impresso, da Tecnologia digital e suas consequências.

A Parte II - Linguagens e Espaços Educativos também apresenta três capítulos. O quarto capítulo intitulado “Ser e Saber em Winnicott – o resgate da autoestima de crianças do ensino público”, em que Marcelle Marques Vitorino Saramento, Daisy Inocencia Margarida de Lemos e Helio Alves retratam uma experiência de acompanhamento de alunos em relação

a suas habilidades escolares, capacidades sociais e desenvolvimento da autoestima.

O quinto capítulo de autoria de Arthur Meucci e Gustavo Fernandes Américo Dainezi apresenta o “Ensaio sobre a Educação no espaço digital – entre o ideal neoliberal jornalístico e a realidade de exclusão social” com base em uma matéria veiculada no programa dominical televisivo “Fantástico”.

No sexto capítulo sob o título “Formação integral dos educandos e cidadania digital – reflexões sobre comportamentos estudantis contra professores na *internet*” as autoras Lidiane Christovam e Valéria Bussola Martins discutem as atitudes dos alunos no ambiente da *internet* e o posicionamento crítico sobre os benefícios e os malefícios do ambiente virtual e especialmente das mídias sociais para os conhecidos nativos digitais.

A Parte III – Educação para Todos contempla quatro capítulos, do sétimo ao décimo. O capítulo sétimo trata as “Interlocuções entre a Interdisciplinaridade e a Educação Especial” nas quais Irineia Aparecida dos Santos Silva analisa a importância da formação continuada dos professores.

No capítulo oitavo, Tamires Raiane Conceição dos Santos, Taynara Ramires Conceição dos Santos, Tiago Alves do Nascimento e Manoel Alves do Nascimento abordam a “Educação na favela – o impacto educacional na pós-pandemia na periferia de Mauá”, descrevendo as desigualdades sociais na região do ABC em São Paulo.

O capítulo nono apresenta a Teoria da “Integração Sensorial e os novos desafios da Educação” por Carlos Eduardo Martins e Iehonalla Fernanda da Silva Martins, que destacam a inclusão social.

O décimo e último capítulo apresenta “A criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos” por Denis Aparecido Mendes Pereira. O autor aborda as concepções históricas da Surdez desde a antiguidade e revela os aspectos históricos e pedagógicos do Instituto Nacional de Surdos Mudos sob influência francesa.

Educ-ação em debate – História, Práticas Pedagógicas e Educação para Todos é uma obra que enriquece o debate da Educação na atualidade, a partir de inúmeras perspectivas de análise e possibilidades de reflexões. Esperamos que estimule os leitores a uma visão crítica e inclusiva, que valorize o capital intelectual que é a matéria prima da Educação e do Desenvolvimento Humano.

As Organizadoras

PARTE I – HISTÓRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Capítulo 1

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS

Isabel Orestes Silveira³
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz⁴

Introdução

Este capítulo é dedicado aos leitores que se interessam pelo tema da Educação, pelo cenário educativo contemporâneo no Brasil e, ainda, aos que trabalham sob expectativas interdisciplinares. Por isso, a abordagem que se propôs foi caminhar por contextos que marcaram a Educação no país, trazer continuidades e transformações do passado no presente e focar nas funções e interferências das mulheres brasileiras e norte-americanas nas mudanças de paradigmas educativos brasileiros. A perspectiva utilizada para a reflexão foi a da História cultural, sob a categoria de análise mulher.

Parte-se, assim, da hipótese de que a humanidade se desenvolve em virtude de suas mudanças paradigmáticas (KUHN, 1970), que ocorrem por meio do avanço científico e da transformação do olhar sobre os conceitos. Por diferentes civilizações, as mudanças e a superação de paradigmas ocorreram ao longo dos séculos, evidenciando a adoção de diversas abordagens e visões de mundo. Foi uma tentativa para dar respostas aos diferentes fenômenos e, o esforço do ser humano em dominar e controlar a natureza. Assim, ao longo do tempo, ora adotou-se o misticismo, ora a fé, valorizou-se a razão, a descrição matemática da natureza e, dentre tantas perspectivas e experimentações científicas que ocorreram ao longo do

3 Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP. Bacharel e Licenciada em Pedagogia e em Educação Artística. É docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação. É pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa: Linguagem, Sociedade e Identidade - estudos sobre a mídia (CNPQ). E-mail: isasilveira@mackenzie.br .

4 Doutora em História Social pela PUC-SP com ênfase em História da Cultura. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela UPM. Graduada em História pela PUC-SP. Coordenadora e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura (UPM). Líder do Grupo de Pesquisa História da Cultura, Sociedades e Mídias. E-mail: rosanamaria.schwartz@mackenzie.br .

tempo, não se superou, o paradigma mecanicista/reducionista/cartesiano e positivista que está na base de algumas das Ciências e que continua a exercer influência na vida das pessoas, organizações e sistemas de ensino.

É nessa abrangência contextual que se problematiza algumas considerações existentes, em momentos-chaves da História do Brasil, o contexto educacional brasileiro. O exercício de ir ao passado e voltar para o presente, desvela que a História não é passada, mas sim, um presente carregado de passados, movimento necessário para a compreensão das continuidades e permanências históricas da atualidade.

Ao longo dos séculos no Brasil, a Educação passou pela dependência da Igreja Católica, Estado Republicano e positivista, Estado Autoritário e Estado Democrático. É nesse panorama esgarçado, sem aprofundar cada período e conceitos pertinentes a cada modelo de Estado, que se pretende refletir sobre os paradigmas geradores de descompassos educacionais e continuidades e descontinuidades dos seus princípios e objetivos. A fim de apontar para a necessidade de mudanças na contemporaneidade, privilegiou-se o universo feminino e as interferências das mulheres norte-americanas na educação, quando imigraram para o país no século XIX e se estabeleceram em São Paulo. Elas agiram conjuntamente com os setores desejosos de reformas na Educação, contra os aspectos paternalista, hierárquico, autoritário da escola, que exigiam memorização, repetição, cópia de modelos e outras práticas dogmáticas que recompensava o conformismo e as atitudes associadas à submissão.

Nesse esforço, espera-se destacar as permanências históricas desse passado marcado pelas relações de poder privado, estamental e patriarcal, em meio, às necessidades de mudanças emergentes que desafiem a escola, os professores e os modos de ensinar e aprender em direção à Educação humanizadora.

Breves considerações

A Educação formal foi marcada, durante o período colonial, pelos jesuítas que se propunham a missionar, evangelizar e converter os nativos da terra, à fé católica.

Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla rede de escolas elementares e colégios como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e

bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. (SANGENIS, 2004, p. 93).

O *Ratio Studiorum* era uma coletânea de fundamentos pedagógicos baseados em colégios romanos, os quais passaram a ser implantados juntamente com o ensino da Filosofia de Aristóteles e Santo Tomás de Aquino, no contexto brasileiro. Assim, priorizava-se a formação moral embasada nas virtudes religiosas e nos bons costumes dos alunos. No entanto, esse modelo de ensino ministrado pela sólida formação dos jesuítas, com o tempo, foi substituído pelas Aulas Régias, após a expulsão desses, do país.

As Aulas Régias estavam relacionadas à reforma educacional realizada em 1759, pelo Marquês de Pombal, ministro do Estado português. Essa reforma substituiu a organização educacional ministrada pelos jesuítas.

[...] compreendendo os estudos menores, ou seja, o ensino de primeiras letras e humanidades, em substituição às classes e escolas dirigidas pelos jesuítas, extintas [...]. Em 1770, foram introduzidas outras aulas, como Filosofia Moral e Racional, Economia Política, Desenho e Figura, Língua Inglesa, Língua Francesa (CAMARGO, 2013).

Com a expulsão dos jesuítas, as aulas que eram ministradas nos seminários e colégios passaram a ser ministradas pelos professores em suas casas. Vale lembrar que não havia sido nomeado um só professor público, o que deixava a Educação a cargo da iniciativa privada da elite (CARDOSO, 1998, p. 74). Esse método de ensino criou autonomia nos conteúdos, isolando o conhecimento. Os alunos podiam frequentar só uma cadeira por vez, dependendo das matérias fornecidas no seu local de moradia, porém denunciava a escassez de professores preparados para o ensino e a falta de disciplinas alternativas para o aprendizado.

Com a instalação da corte portuguesa no país, em 1808, houve um maior interesse pela Educação e pelo desenvolvimento de atividades culturais. Esse processo envolveu a adaptação e a transformação do espaço urbano e a criação da *Imprensa Régia* (1808), *A Gazeta do Rio de Janeiro* e, na Bahia, a *Idade de ouro no Brasil* (1811), o *Correio Brasiliense* impresso em Londres, que se opunha à política de D. João VI, e a Biblioteca Nacional (1810); o Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1810); o Museu Real (1818), que incentivava os estudos das Ciências Naturais, Botânica e Zoologia

(esse Museu receberia, mais tarde, a coleção de José Bonifácio, contendo várias coleções de Zoologia doadas por naturalistas estrangeiros em viagem pelo Brasil), além da Missão Francesa, com artistas como Lebreton, Debret, Taunay, entre outros, que despertaram o interesse pela criação da Escola Nacional de Belas Artes (SCHWARTZ, 2017).

É nesse contexto que, com o rei no país, foram criadas escolas, não só de ensino básico, de Primeiras Letras e Secundário, como também de Nível Superior, privilegiando a formação de engenheiros, militares, médicos e juristas. A Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810) se transformaram em uma única, foram anexadas, compondo uma instituição educacional militar, naval e civil⁵. D. João centralizou sua atuação na criação desses cursos superiores e nos técnicos, como Mecânica, Hidrodinâmica e Comércio, mas também foi o responsável em avançar, nas principais cidades da colônia, as várias cadeiras de Primeiras Letras e de Aulas Régias.

Não obstante, mesmo com as melhorias na vida cultural nas cidades, proporcionadas pela vinda da corte, a Educação brasileira não melhorou. Mesmo com a implantação de cursos superiores e, ainda, com toda a discussão sobre a necessidade de um Tratado sobre Educação ter sido fomentada, percebe-se que a universalização e ampliação da oferta escolar, não acarretou qualquer melhora no cenário educacional do país. A elite agrária brasileira da época possuía a adoção de um discurso liberal aparente e superficial, que nunca serviu efetivamente para regular qualquer prática. Isso reflete a contradição entre as influências iluministas vindas da Metrópole e o desejo de manutenção da ordem colonial (CARDOSO, 1998).

Em 1820, inicia-se a Revolução do Porto em Portugal, exigindo o retorno de D. João VI e a volta do Brasil à condição de Colônia. Esses fatos provocaram alterações no quadro político do governo e manifestações foram realizadas por intelectuais e burgueses influenciados pelo Liberalismo e pelos ideais nacionalistas. D. João VI deixa o Brasil, e seu filho D. Pedro torna-se regente. Os portugueses exigem o retorno do príncipe, e os brasileiros clamavam a independência do país. D. Pedro permaneceu no Brasil, e a Proclamação da Independência foi realizada em setembro de 1822 (SCHWARTZ, 2017).

5 Depois de sucessivas junções, a Escola Militar se organiza, em 1858, e a Escola Politécnica, em 1874, como instituições que preparam para a carreira militar. Os cursos de Medicina, a partir de 1808, na Bahia e Rio de Janeiro, e os cursos jurídicos, após a independência.

Durante os primeiros anos da implantação do Império, os quadros políticos, administrativos e legislativos do Brasil sofreram reformas que causaram rupturas em diversos setores em relação à organização anterior e no sistema de ensino.

A Educação passou a receber interferência da maçonaria, que se destacou no processo de independência e nas reformas educacionais. Na América do Norte e na Europa, os maçons se organizavam e se reuniam em unidades compartimentadas denominadas lojas, aos moldes das confrarias, às portas fechadas, utilizando práticas, segredos e leituras que disseminavam ideais liberais e republicanos. Além do papel importante na política, servia como centro de socialização dos costumes arraigados dos homens da elite. Assim, os intelectuais brasileiros, influenciados pelas ideias positivistas, higienistas europeias e pela maçonaria, imprimiram novos rumos à Educação do país, ora apresentando projetos de lei, ora criando escolas, academias, utilizando obras científicas, médicas e literárias, com o propósito de originar condições de aprimoramento intelectual das famílias.

Com o incremento da urbanização, industrialização e ascensão da burguesia durante o século XIX, uma nova mentalidade voltada para os ideais de liberdade, autonomia e República, ganharam concretude na sociedade brasileira. As novas formas e ambientes de convívio nas cidades exigiam projetos de Educação, sociais, econômicos e culturais respaldados na construção de uma sociedade higienizada aos moldes positivistas em prol do bem e do progresso. Nessa perspectiva, foram criados vários planos para educar e transformar as famílias brasileiras.

Desde a abertura da Faculdade de Medicina e Saúde, ideias higiênicas foram abraçadas pelo governo com políticas públicas de limpeza das cidades, reorganização dos espaços públicos de comércio, moradia, lazer e a disciplina e a Educação dos cidadãos tornaram-se focos centrais. Os sofismas positivistas respaldaram esses projetos sob a perspectiva higienista quando médicos sanitaristas decidiram, em nome do progresso e das necessidades profiláticas dos crescentes centros urbanos, reservar aos homens e às mulheres, responsabilidades bem definidas na divisão sexual do trabalho para viabilizar a construção da higiene social, o aperfeiçoamento moral e crescimento das cidades e do país. Nessa perspectiva, a mulher tornava-se o ponto central dos discursos médicos. A maioria das mulheres pertencentes aos grupos burgueses deveria estudar e receber Educação Primária para desenvolver a capacidade de exercer corretamente as funções de

esposa, mãe, administradora do lar e de educadora dos filhos e dos corpos das nações (SCHWARTZ, 2017).

A Educação das crianças era considerada pelos discursos científicos e positivistas como algo natural, pois afirmavam que a família era a base de toda a formação do indivíduo, o lugar do afeto e do trabalho comum, e a mulher, o ser que desenvolveria as potencialidades inatas das crianças, tal como uma sementeira do campo que transforma a semente em árvore, em alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem. Pressupunham que os primeiros anos do homem eram os básicos para sua formação e as mulheres assegurariam para as crianças a atenção necessária, na fase anterior ao ensino elementar.

Assim, a Educação da primeira infância deveria ser realizada pelas mulheres, em casa e nas escolas. Dessa forma, as Ciências médicas, os ideais positivistas e higienistas construíram, no imaginário social da época novos valores em convívio ainda com estruturas sustentadas pela escravização e exploração agrária. A ideia de progresso e a modernização do mundo urbano, intensificado pela emergência da República, colocou em oposição os costumes da velha sociedade patrimonial com a nova, do “ser” civilizado, higiênico, educado, europeizado ou norte-americanizado (SCHWARTZ, MINARDI, PASCAL, 2011).

A mulher que, antes, estudava em casa deveria agora ir para a escola. Ideias que só começaram a tomar impulso depois da Proclamação da Independência (1822), quando a Assembleia Constituinte, por meio de uma série de discussões realizadas por liberais e maçons, inspirados na Revolução Francesa, estabeleceu (Lei de 20 de outubro de 1823) o princípio de liberdade de ensino e a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, inclusive as mulheres (artigo 179 da Constituição de 1924). Por intermédio da Lei Geral (1827), foi autorizada a todos os governantes das províncias a instalação de escolas de Primeiras Letras nas cidades, vilas e povoados. Entretanto, os resultados dessa lei redundaram em fracasso econômico, técnico e político, pois não havia unidade no estabelecimento dos currículos, disciplinas exigidas para cada ano dos cursos e professores especializados.

Com a abdicação do imperador Pedro I (1831) e a institucionalização da descentralização administrativa, a Educação pública se reestrutura em cima de dois sistemas paralelos, nos quais a responsabilidade de coordenar o ensino primário e secundário passou a ser atribuída ao governo das províncias, enquanto o ensino superior continuou sem alteração, ou seja, sob o

controle do Governo Central. A descentralização impediu a unidade orgânica do sistema educacional, com o agravante de deixar o ensino elementar para as províncias, com múltiplas orientações.

A maioria das escolas possuíam currículos e disciplinas diferentes e os professores eram escolhidos de maneira aleatória e ainda, a remuneração era irrisória. Somente após a fundação do Colégio D. Pedro II (1837), o ensino secundário passou a ser unificado e fiscalizado pela coroa, sendo esta a única a ter a autorização de realizar exames e conferir grau indispensável para o acesso aos cursos superiores (SCHWARTZ, 2017).

Com relação ao ensino elementar, faltavam professores com formação didático-pedagógica, estabelecimentos de ensino, salários decentes e alunos. Os escassos recursos para a Educação, os salários baixos e a exigência de fornecimento de material escolar pelo professor e a necessidade de atestado de conduta, desqualificavam a prática do ensino pelos homens, abrindo de certa forma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, para as mulheres da elite que sabiam ler e escrever. Assim, para melhorar essa situação, Joaquim José Rodrigues Torres, Presidente da Província do Rio de Janeiro, no ano de 1835, decretou e sancionou a lei que passava a criar a Escola Normal. Professores seriam capacitados a exercer o magistério para formar alunos de nível primário. Porém, muitas escolas foram criadas e extintas por falta de quórum, pois para um Brasil escravagista e agrário não interessava a instrução da população. Assim, qualificar as mulheres para o magistério, passou a ser interessante, uma vez que os homens haviam se desinteressado.

De 1860 a 1900, com a Lei de 2 de novembro de 1869, classes e escolas isoladas foram criadas em todas as províncias, independentemente da formação educacional dos responsáveis, visando instruir rapidamente os cidadãos. Foram organizados estabelecimentos de ensino primário e secundário privado, principalmente dos protestantes, em várias cidades do estado de São Paulo.

As escolas protestantes colaboraram na transformação do processo educacional brasileiro, em andamento, por meio da coeducação dos sexos, no estabelecimento de ensino, formando classes mistas, ao apresentarem críticas a respeito da separação dos meninos e meninas em escolas diferentes, com especializações diversas, além de impregnar, de forma renovadora, as ideias republicanas e liberais do país nas mentes dos jovens que lá

estudavam. Essa metodologia nova passou a existir na Escola Normal, na cidade de São Paulo, a partir de 1880.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar, que as mulheres de origem norte-americana protestante abriram, conjuntamente com as brasileiras que se tornavam professoras, as portas para outras reformas educacionais, agora mais eficazes, como a realizada pelo diretor da Escola Normal Caetano de Campos. Nesse Colégio, a atuação das mulheres na Educação já se tornava incisiva. Entre elas destacaram-se os trabalhos de D. Maria Guilhermina Loureiro (1839-1929) e a norte-americana Miss Márcia Percy Brown (1845-?).

A opção pelo magistério pelas mulheres foi gradativamente aumentando e tornando-se uma opção de trabalho no espaço público. As mulheres órfãs, sem dote, e as mulheres sem possibilidade de se casarem, que dependiam da boa vontade de parentes ou amigos para seu sustento, encontraram a possibilidade de se autossustentarem, com ocupações profissionais que não se enquadravam nas tarefas de empregadas domésticas e governantas; podiam ocupar cargos nas escolas e optar pelo magistério, assim que se qualificassem nos cursos normais. O magistério significou, para essas mulheres, uma chance de sustento digno, sem a obrigação do casamento, ou a humilhação de viver do sustento de parentes. Representava, ainda, simbolicamente a continuação da missão feminina de educar, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas, no século XIX.

Essas transformações na sociedade brasileira sofreram resistências, tanto pelos homens como pelas próprias mulheres. A cultura patriarcal rural escravocrata, machista, estava enraizada no cotidiano dos brasileiros. A herança colonial mantinha-se presente durante a emergência do Brasil como Nação-Estado. Somando-se a isso, os movimentos de Independência e República, partindo de cima para baixo, como foram realizados, não resignificaram a identidade patriarcal. O povo estava, no período, atônito e surpreso diante das transformações do século.

A elite do país, com a tendência de importar ideias e as impor à realidade da realidade sociocultural de cada região do Brasil, gerou concepções adaptadas sobre as mais variadas teorias e dicotomias nos comportamentos cotidianos dos indivíduos.

Somando a essas questões, acrescentam-se as mudanças decorrentes do impacto das novas técnicas industriais e dos valores trazidos pelos imigrantes. As mulheres protestantes norte-americanas, pertencentes em sua

maioria a outras concepções de mundo e de trabalho, ao se estabelecerem no Brasil, exerceram considerável interferência na Cultura, comportamentos, valores e Educação das brasileiras. O contato entre Culturas provocou mais reflexões e questionamentos. As mulheres adensaram o processo de redefinição de suas funções sociais.

Pode-se concluir, que o processo de “disciplinar” e “civilizar” o brasileiro se tornou uma força política. A cidade favorecia um contato maior com o mundo externo, com as novas ideias e liberdades que contaminaram a sociedade brasileira. Os valores morais, patrióticos e éticos encontrariam, na figura da mulher/mãe, a representação da Nação. Como era educadora dos filhos da Pátria, alegoricamente representaria os ideais republicanos e positivistas – Liberdade, República, Democracia, Justiça, Ordem e Progresso, entre outros.

O mundo civilizado, traduzido pela sociedade patriarcal, necessitava, então, de uma mulher instruída, mas controlada e dominada pelos homens, pela Pátria, pelo pátrio poder, ou pelos *paterfamilias*.

A pátria ditaria as regras e as normatizações da instrução feminina, e os homens escreveriam os livros didáticos e manuais escolares, assim como decidiriam sobre o ingresso das mulheres em outras profissões, se fosse necessário.

Foram ampliados os números de escolas femininas para atender a essa exigência, nas quais a Educação era moldada como prolongamento da família. A mulher educada traria benefícios para a sociedade. Com esse entendimento:

As escolas que se ocupavam com a educação feminina durante o Império eram as instituições religiosas francesas, os Liceus. Em 1832 havia vinte escolas primárias femininas, entretanto, diante de todas as transformações citadas, em 1873, apenas a província de São Paulo já contava com 174 unidades. (ARANHA, 2000, p. 10).

As mulheres nos Liceus, de agora em diante, podiam aprender para depois lecionar as disciplinas voltadas para a Economia Doméstica, Etiqueta, Culinária, Desenho Artístico, Puericultura e Trabalhos Manuais, mas não podiam desejar lecionar outras disciplinas e nem tão pouco se formar em outras profissões, ou ingressar nas Universidades.

Paulatinamente, as exigências de instrução para todas as mulheres foi ganhando espaço na nova sociedade; as das classes médias desejavam o que

as mais abastadas tinham conquistado. Não admitiam mais serem incultas e desejavam participar da Educação do país, como professoras e futuras esposas disciplinadas, educadas e conhecedoras das necessidades dos filhos, maridos e da pátria. Admiravam as novas relações no espaço público, reivindicavam direitos de questionar suas funções sociais, mas sem abandonar as funções maternas, domésticas e a importância do privado em suas vidas.

As ideias liberais, largamente disseminadas no período, abriram de tal forma as discussões e debates sobre os direitos das mulheres à Educação, sua inserção social, que se tornava impossível reverter o quadro para posições anteriormente valorizadas sobre as funções femininas na sociedade:

A incipiente República que se delineava no final do século apresentava ao imaginário social uma figura de mulher inspirada na filosofia comteana, a mulher-mãe com qualidades morais altruísticas, a fêmea humana, bondosa, redentora. [...] a utilização da figura feminina como alegoria cívica no qual a República sempre foi representada como mulher. Rapidamente com a decepção causada pelo regime, os caricaturistas da imprensa nacional passaram a usar essas alegorias femininas como forma de ridicularização. A figura da mulher altaneira, gloriosa e maternal, feita à imagem da Virgem, transformou-se na mulher prostituta e decaída, tendo sido usada mesmo pelos que apoiaram a República. (CARVALHO, 1990, p. 10).

Os ideais republicanos preconizavam um povo instruído e acreditavam no poder da Educação para o crescimento do país, já que este se encontrava ainda extremamente atrasado perante a América do Norte e Europa; essa ideia abriu possibilidades para as mulheres transformarem suas vidas e se verem como sujeitos históricos.

O magistério primário foi considerado um trabalho normal para as mulheres, pois podiam aliar essa profissão ao trabalho doméstico e à maternidade (ALMEIDA, 1998). Ensinar as crianças era um prolongamento da tarefa realizada no lar, e esse trabalho constituiu-se numa maneira de abrir às mulheres o espaço público, domesticado.

Educar-se e instruir-se significou, anos mais tarde, a abertura para a transformação das funções femininas e a conquista do espaço público.

Dessa forma, ao longo do século XIX, as brasileiras foram paulatinamente incorporadas ao sistema educacional, beneficiando-se, em decorrência, das transformações do período e da interferência na sociedade realizada pelos imigrantes, em especial os norte-americanos. O número de mulheres que atingiam o que denominamos, na atualidade, de ensino médio, apesar de muito pequeno, já traçava as transformações de um Brasil atrasado para um moderno.

Brasil Moderno: avanços e retrocessos nos paradigmas educativos

A Cultura que se pretende nas décadas iniciais do século XX é proposta por mudanças que projetam o país de um modelo econômico brasileiro agroexportador para um modelo urbano industrial.

Os intelectuais dos anos 20, criam projetos de Nação para levar o país à modernidade. Esse país se manifesta no modernismo e nas plataformas de Getúlio Vargas, a partir da Revolução de 30, com a interrupção da política Café com Leite.

A industrialização tornou-se progressivamente uma estratégia de mobilização social e foi se transformando em imperativo nacional no ano de 1932 e se estendeu até a década de 50. Nesse período, um grupo de educadores denominados “profissionais da Educação” trouxe a público o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Tratava-se de um documento dedicado ao governo e à nação que se pautou em linhas gerais pela defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita e por princípios pedagógicos renovados inspirados nas teorias de Dewey⁶ (1859-1952), Kilpatrick⁷ (1870-1965) e outros.

6 John Dewey, filósofo e educador norte-americano, foi professor de Filosofia, Pedagogia e Psicologia nas Universidades de Chicago e de Colúmbia. Para ele a Educação deve se organizar em torno do problema prático que a criança se coloca e do debate da qual ela se empenha para resolvê-lo. Criticou o sistema tradicional de ensino e inventou a escola ativa cujo fundamento consiste em recorrer às motivações e aos interesses espontâneos das crianças para a descoberta, por meio da experiência pessoal, das informações que serão assimiladas.

7 William Kilpatrick, foi um norte-americano professor da Faculdade de Educação da Universidade de Colúmbia. Discípulo de Dewey e um dos primeiros educadores a discutir a questão do ensino global como ideal pedagógico ao se basear no método conhecido como Método de Projetos. Ao desenvolver esse método considerou a necessidade de se partir de um problema real do cotidiano do aluno e nele todas as atividades escolares se convergiram por meio de projetos. No Brasil, Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos seguidores de suas ideias. É considerado um dos mais importantes educadores do país porque soube conciliar uma vasta produção intelectual na área de Filosofia da Educação com a idealização de projetos que reformularam a partir de 1930 a concepção do ensino público no Brasil.

Foi durante o governo Vargas que o Estado assumiu ativamente a tarefa de se tornar propulsor do desenvolvimento e determinou novas exigências educacionais motivando as aspirações sociais de desenvolver o projeto de uma nação nova e moderna com a promoção de valores, atribuídos à família, religião, pátria e ao trabalho. A proposta para Educação escolar se tornava instrumento de conformação e de controle da sociedade. Assim, os novos currículos são delimitados dando ênfase à Educação Física, Educação Cívica, História, Geografia do Brasil e, Canto Orfeônico nas festividades cívicas. Foi priorizado o ensino secundário técnico agrícola industrial, destinado a preparar mão de obra para as novas fusões da era das máquinas.

O ensino brasileiro se apresentava estruturado de duas maneiras bem distintas: o ensino secundário profissional de um lado e o técnico-profissional de outro. O ensino secundário era de caráter nitidamente propedêutico (preparatório) para os alunos que migrariam para os cursos de nível mais avançado até à Universidade. Esses seriam mais preparados do que aqueles que haviam se encaminhado para o curso técnico profissional, cujo objetivo primeiro era preparar para o trabalho.

Os paradigmas que dirigem os currículos educacionais vão se modificando ao longo da História e com o Estado Novo, com a centralização do poder e autoritarismo. O projeto de modernização, mediante a criação de instituições técnico burocráticas, as quais têm o poder de decisão para orientar a mentalidade da sociedade e para instruir a moderna nação brasileira, cujos objetivos seriam o bem-estar social e o nacionalismo econômico.

De 1939 a 1945 o mundo vive sob o efeito da Segunda Guerra Mundial e o Brasil cresce rumo à política de industrialização e intensifica-se a política da boa vizinhança com os Estados Unidos. Em 1945 ocorreu a queda do Presidente Getúlio Vargas e em 1946 Eurico Gaspar Dutra venceu as eleições e assumiu a presidência, alinhando perspectivas políticas com os Estados Unidos. Em Educação se discute o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, proposta pela Constituição de 1946. Foi o primeiro momento de se organizar uma legislação para estruturar o sistema educacional do país.

Em 1950 Getúlio Vargas vence novamente as eleições, graças à esperança de continuidade da política econômica do Estado Novo que permaneciam no imaginário da burguesia industrial e nas camadas populares.

Todavia, pelo descontentamento popular que fazia explodir inúmeras greves, pela falta de apoio dos americanos indecisos em continuar apoiando o desenvolvimento industrial brasileiro e, pela rejeição da mídia e da elite, Getúlio Vargas, em 1954, se suicida.

O país entra em grave crise, mas em 1960 assume a presidência, Juscelino Kubitschek (JK) prometendo o *slogan* “50 anos em 5”, baseando-se no otimismo desenvolvimentista e em programas de metas, cuja finalidade era modernizar o Brasil com indústrias de base.

A apresentação do novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acirrava a polêmica sobre a polarização entre escola pública e o ensino particular. Em 1961 a Lei foi aprovada e sancionada sobre o número 4024/61, a primeira do país sob protestos dos setores progressistas porque ela dava abertura à iniciativa privada do governo JK.

Em 1961 assumiu a presidência Jânio da Silva Quadros, mas este deixa o governo para seu vice João Goular. Crescia a movimentação dos anos 60 em torno da promoção da Cultura popular como uma verdadeira Cultura não dominante. Surgiu a Pedagogia libertadora cuja origem está diretamente associada ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire (1921-1997)⁸ e aos seus principais escritos sobre Educação. Tal concepção afirmava ter o homem vocação para sujeito da História, por isso, o povo brasileiro, sendo vítima de séculos de autoritarismo, necessitava romper com esse paradigma e a Pedagogia deveria então forjar uma nova mentalidade ao trabalhar para a conscientização do homem brasileiro, objetivos nacionais engajados na luta política.

Em 1964, um golpe militar derruba a democracia e o governo militar se estabelece como um regime centralizado e coercitivo.

No projeto modernizante da ditadura militar foram feitas as reformas educativas em 1968 com a Lei no.5.540 e em 1971 com a Lei no.5.692, cujos objetivos eram formar o trabalhador competente e disciplinado, integrado ao projeto de um país novo. O tecnicismo é o principal objetivo da Educação nesta fase: racionalidade, eficácia e produtividade, foram as metas exigidas neste momento. O paradigma educacional é a pura transmissão de conteúdo.

8 Paulo Freire formou-se advogado em 1959, mas o ensino tornou-se sua profissão. Foi preso e forçado a deixar o país após o golpe militar de 1964. Viveu no Chile onde escreveu a Pedagogia do Oprimido, obra de 1968 que o tornou conhecido mundialmente.

Na década de 70 em meio à repressão da ditadura, o *slogan* foi outro: “Ninguém segura esse país”, ou ainda: “Ame-o ou Deixe-o”, pois a economia brasileira vivia um momento privilegiado.

Na área educacional, o ensino estava relacionado ao adestramento, isto é, revelava que a autoridade do professor era o detentor e instrutor do saber, o qual deveria ser transmitido como verdade. Essa concepção tecnicista perpetuava a ideia de que o conhecimento não deveria ser colocado em discussão visto que ao aprendiz, não é dado o direito de saber os motivos pelos quais determinados saberes são adequados para solucionar algo. O saber fazer é tido como condição necessária e suficiente para a formação profissional. A transmissão de conteúdos estabelecidos pela Ciência e o aprendizado profissionalizante, tornam-se condições reducionistas e paradigmas desta época.

Em 1967 foi criado o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização, o qual substituiu o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, que estava exilado. Criou-se o Projeto Minerva – Rádio Educativa, o Projeto Saci-Satélite avançado, o Telecurso 2º. Grau e as TVs educativas.

Com a expansão no ensino universitário, tanto no setor privado como no setor público, os quais atendiam as camadas médias da população e se espalharam rapidamente pelo país, percebe-se o descaso com o ensino primário e quase nenhuma preocupação com a Educação infantil.

A segunda metade dos anos 70 foi marcada por uma crise econômica e a década de 80, torna-se conhecida, como “perdida”, devido a profunda recessão, desemprego e miséria. No campo educacional houve releituras da Lei 5.692/71 com novas propostas curriculares. Em 1982 é promulgada a Lei no.7.024/82 que desobrigava o curso profissionalizante, obrigatório para o segundo grau.

O Brasil volta à democracia e em 1988 começa a vigorar uma nova Constituição, a qual propiciou o debate de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Assim, o paradigma educativo pregava “uma Educação para todos”. Em 1996 foi implantado a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no.9.394/96 que estabeleceu os parâmetros curriculares nacionais cujo princípio norteador era a Educação ao longo da vida e a Educação continuada.

Esse novo paradigma propõe dar formação capaz de fazer com que o estudante se sinta um ser pensante, capaz de resolver problemas diários a partir de uma avaliação mais aprofundada de sua própria atuação. Assim, o

ensino profissionalizante conseguiria tratar do conhecimento e ao mesmo tempo reconhecer a eficiência e aplicação da teoria e da prática. Todavia, não há como garantir o monopólio da formação do indivíduo mediante a seleção dos conhecimentos, exclusivamente no contexto acadêmico.

Dentre as principais mudanças educacionais se destacam a

[...] gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; o Ensino fundamental obrigatório e gratuito; atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos; valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público (ARANHA, 1966, p. 223).

A década de 90 abarca as influências internacionais, especialmente pela Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) realizada na Tailândia com a participação de 155 governos, os quais se comprometeram assegurar uma Educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Evento financiado pela UNESCO (Organização para a Educação, Ciência e Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Desde então, muitos projetos foram e estão sendo propostos com a intenção de capacitar o aluno e potencializar sua formação. No entanto, há uma distância entre o texto e a ação pedagógica implantada, entre o texto legal e o contexto real.

Pensar os novos paradigmas necessários à Educação, é levar em conta os tempos de incerteza, os quais supõe mudanças, uma série de situações que não se explicam de forma ordenada, pois o mundo acelerado expõe o caos de toda ordem. Levar em conta o contexto do aluno, o ensino e a aprendizagem, o professor, as diferentes áreas do saber, a interdisciplinaridade e tantos aspectos históricos que já foram mencionamos, é também desenvolver um pensamento que “[...] trata com a incerteza e consegue conceber a organização. Apto a unir, contextualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e concreto” (MORIN, 2003, p. 30).

Morin (2003) nos convoca à reforma do pensamento tendo em vista que alguns conceitos, antes tão caros como identidade, razão, evolução, progresso, previsibilidade, segurança, estabilidade do mundo e, modos binários de ver a vida em termos de: certo/errado, racional/subjetivo, teoria/

prática, etc. necessitam ser superados. O pensamento fragmentado deve rejuntar o que a superespecialização disciplinar fraturou.

[...] a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico (MORIN, 2005, p. 13).

Longe de ser reducionista, o pensamento complexo brevemente citado aqui, evoca a ideia de ampliar o saber e desafia o ser humano à compreensão de que o conhecimento não pode ser compartimentalizado, reducionista. É necessária a construção de um modo de pensamento que compreenda a insuficiência da simplificação, diante da Cultura da segregação dos saberes, sendo urgente reaprender a relacioná-los.

Essa visão interdisciplinar de ver a vida expõe para Educação brasileira, os desafios emergentes: formar profissionais competentes, práticos-reflexivos.

Considerações Finais

Da retrospectiva apresentada decorre pensar que na passagem do século XIX e durante o século XX, as mulheres encontraram no espaço público, o direito ao voto, ao trabalho em diversas áreas como nas repartições públicas; conquistaram o acesso aos estudos, ao curso superior dentre outros aspectos profissionais e seguem atuando no mercado de trabalho, em pleno século XXI, reivindicando ainda seu espaço de emancipação e direitos, em meio às transformações culturais e sociais que ocorrem no mundo. Essas mulheres, mesmo que timidamente, adquiriram destaque e interferências na Educação brasileira por meio da abertura de escolas, aplicação de métodos novos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, memorização e construção do conhecimento.

Assim, fica nítido, que o diálogo aqui iniciado, abre oportunidades para maiores reflexões e novas pesquisas inspiradas pelo amplo e complexo cenário sobre a História da Educação brasileira e as mudanças de paradigmas na Educação. A breve viagem no tempo aqui apontada ressalta a importância de preciosas pesquisas na contemporaneidade, para uma

necessária consciência do patrimônio de responsabilidades existentes na realidade educacional brasileira.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- CAMARGO, Angelica Ricci. **Aulas Régias**. 2013. Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-Regias#:~:text=Posteriormente%2C%20a%20partir%20da%20d%C3%A9cada,%2C%20L%C3%ADngua%20Ingl%C3%A9sa%2C%20L%C3%ADngua%20Francesa>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759- 1834**. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.
- FRONZA, Marcelo. **O significado das histórias em quadrinhos na educação histórica dos jovens que estudam no ensino médio**. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Setor de Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Org). **Para navegar no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina / Edipucrs, 2003.
- SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação Brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente - Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v. 1 – Séculos XVI- XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SCHWARTZ, Rosana. M. P. B. **Beijing, muito mais que palavras: a Quarta Conferência sobre a Mulher da Organização das Nações Unidas - ONU**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.
- SCHWARTZ, Rosana M. P. B.; MINARDI, Ines.; PASCAL, Maria Aparecida. **Mulheres de fé: norte-americanas no Brasil (1870-1930)**. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

Capítulo 2

PARADIGMAS DA COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO E CULTURA

Sílvia Lúcia Pereira Duarte⁹

Introdução

Os seres humanos possuem uma natureza criativa que se desenvolve no contexto social, porém a Cultura pode ser analisada como o meio pelo qual os grupos humanos estabelecem sua convivência. Esta convivência é proporcionada pela disseminação da Cultura com características peculiares em cada sociedade. Partindo destes pressupostos analisaremos como a comunicação verbal e não verbal possibilita o amálgama cultural das diversas sociedades e de seus conteúdos expressivos.

Linguagem e relações humanas

As relações humanas são baseadas na Comunicação, então segundo Berger e Berger (1979) a Linguagem é a primeira instituição com a qual temos contato; a partir dela no decorrer da vida vamos nos tornando um ser social, portanto temos necessidade de nos comunicar. Desse microprocesso advém todas as relações humanas, nas quais se baseiam, também, a Educação e a Cultura, pois estas necessitam da interação social para existir. Portanto, estamos diante de um processo dinâmico e relacional que valoriza as relações interpessoais. “A existência de estruturas universais invariáveis em todas as culturas provavelmente é a primeira questão que se coloca na Semiótica da Cultura. Podemos dizer que estes universais se reportam aos primórdios da cultura (BYSTRINA, 1990, p. 1)

A Comunicação enquanto disciplina ou campo de estudo possui diversas definições; segundo Baitello (2017) definições simplificadoras e/ou iluminadoras são armadilhas que nos coíbem as possibilidades de análise. Então, pensaremos a Comunicação permeando as interações humanas e dando sentido a estas. No princípio, ao pensarmos a Teoria da

9 Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Comunicação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero. Atua na área de Comunicação Organizacional. E-mail: silvialpduarte@gmail.com .

Comunicação tínhamos três paradigmas: (1) o informacional, pensado a partir das Tecnologias de transmissão das mensagens, este não incluía a interação entre o emissor e o receptor; (2) o semiótico informacional, em que a informação recebida apresenta um sentido; (3) o semiótico-textual no qual os sentidos são formulados a partir das mensagens recebidas.

A comunicação não é um fenômeno isolado nem contemporâneo. Como atividade humana, é necessário considerá-la integrada aos processos culturais e, para estudar sua evolução, não é possível desvinculá-la da cultura (PINTO, 1986, p. 5).

O hominídeo ao começar a habitar as cavernas dividindo experiências em suas histórias contadas oralmente, mostra o embrião da Comunicação; as pinturas rupestres no princípio eram a forma de contar os feitos e a História, passando a tradição, a memória e os ensinamentos, enfim a Cultura de um grupo social disseminada de uma geração à outra. Partindo dos hominídeos que habitavam as cavernas ao homem atual, a forma de transmissão dos ensinamentos e da Cultura é marcada por muitas modificações e o crescente aumento na velocidade e capilaridade. Não se pode esquecer da importância dos ensinamentos aprendidos na convivência familiar como exemplificado por Schorske (2000) ao comentar a educação recebida de seus pais, em que se percebe a estética da recepção presente no dia a dia familiar, quando os filhos eram constantemente expostos a manifestações artísticas. Podemos pensar na importância da Cultura transmitida em todos os tipos de interação. “Isso leva a considerar que a “linguagem” e as conjunturais “regras da cultura” não são derivadas, necessariamente, de “estruturas sociais subjacentes” ou de “sistemas de significados estáveis”, senão de interações sociais [...]” (GADEA, 2013, p. 245).

Interação e disseminação

A necessidade humana de interação e do registro dos acontecimentos se manteve intacta sendo agora disseminada pela Tecnologia, na qual os aparatos são o meio que os seres humanos escolheram, produziram e inventaram para facilitar a realização de suas interações, passando pela invenção da prensa que amplificou a disseminação da Cultura, até a rede mundial de computadores na atualidade. Essa nova Tecnologia, uma Metalinguagem, pela primeira vez na História, integra no mesmo sistema as

modalidades escrita, oral e audiovisual da Comunicação humana. Modifica de forma fundamental o caráter da Comunicação, e a Comunicação molda a Cultura.

Desta forma, o estudo das manifestações culturais atuais não pode se furtar em considerar as invenções que possibilitaram a rápida disseminação cultural e como cada passo da evolução humana foi relevante para o entendimento atual. Na atualidade, muito da Comunicação humana é realizado por meio das redes sociais que permitem a troca instantânea entre o emissor e o receptor, sendo que nesta nova realidade os papéis são mutáveis a cada nova mensagem postada.

A revolução do nosso presente é, com toda certeza, mais que a de Gutenberg. Ela não modifica apenas a técnica de reprodução do texto, mas também as próprias estruturas e formas do suporte que comunica a seus leitores. O livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, *do libro da banco ao libellus*; quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários etc. Com o monitor, que vem substituir o códice, a mudança é mais radical, posto que são os modos de organização, de estruturação, de consulta do suporte do escrito que se acham modificados. Uma revolução desse porte necessita, portanto, de outros termos de comparação (CHARTIER, 1994, p. 187).

No início do século XX a Comunicação cresce de importância quando se percebe que a conotação dada a um fato poderia modificar a percepção e o entendimento deste, ou mesmo poderia motivar pensamentos e atitudes.

Ao presenciar um fato, o jornalista toma uma série de decisões – e transforma isso em uma notícia. A partir do momento em que alguns detalhes são acentuados e outros não, a notícia se torna o veículo de representação específica da realidade – não uma distorção deliberada, mas uma necessidade prática (MARTINO, 2014, p. 25).

A Comunicação influi nas percepções e pode criar estereótipos tendo forte articulação com a Cultura de uma sociedade. Neste modelo, o papel central da Comunicação seria a mensagem que tem um caráter de disseminação de valores e ideias articulando o conhecimento na sociedade.

Enfatiza-se a importância por desenvolver observações sobre a realidade que sejam capazes de apreender a “unidade ou a homologia das formas culturais e da vida material”, que sejam capazes de recriar “experiências” socialmente localizadas. “Cultura” é, em definitivo, aquilo que entrelaça vida subjetiva com vida material e, em cujo entrelaçamento, se evidenciaria um “sistema central de práticas” (GADEA, 2013, p. 243).

Essa é uma definição interessante, a Comunicação pensada como um fenômeno de disseminação da Cultura e como veremos, a Cultura é o primeiro passo da Educação. Outra direção de análise é através da estrutura e a função da Comunicação expostas na Arte retórica de Aristóteles (Emissor - Mensagem - Receptor), que pode ser expandido pela análise de Laswell (1902 - 1978).

Historicamente, a teoria hipodérmica coincide com o período das duas guerras mundiais e com difusão em larga das comunicações de massa e representou a primeira reação que este último fenômeno provocou entre estudiosos de proveniência diversa. Os principais elementos que caracterizam o contexto da teoria hipodérmica são, por um lado, a novidade do próprio fenômeno das comunicações de massa e, por outro, a ligação desse fenômeno às trágicas experiências totalitárias daquele período histórico. Encerrada entre estes dois elementos, a teoria hipodérmica é uma abordagem global aos, mass media, indiferente à diversidade existente entre os vários meios e que responde sobretudo à interrogação: que efeito têm os mass media numa sociedade de massa? (WOLF, 2001, p. 22-23).

O modelo da agulha hipodérmica tornou-se o modelo canônico da representação da Comunicação. A crítica à utilização de modelos e paradigmas de Comunicação é o seu limitado alcance para compreendermos a interação social provocada pela Comunicação. Sabemos que a Comunicação é disciplina de estudo, mas também podemos pensá-la como uma ferramenta para a interação humana, desta forma Emissor – Mensagem – Receptor teriam fundamental importância na transmissão da Cultura e da Educação.

O caráter gregário da Comunicação, a transmissão do conhecimento, a vida em sociedade, possibilitam as mais diversas trocas e, através do

conhecimento, nossa evolução. O relato dos acontecimentos e sua representação estética inteligível aos semelhantes, com o estabelecimento do sentido nas mensagens emitidas é parte integrante da interação humana. A História e os feitos das gerações anteriores nos permitem reconduzir atitudes e modificar o meio a nossa volta, desde os mais longínquos tempos até o atual momento com toda a tecnologia a nossa volta.

Conforme Jauss (1979, p. 69), “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. O leitor não apenas contempla a obra de arte, mas desloca-se para dentro dela, e ao fazer parte da obra vive-a esteticamente e consegue, então, distanciar-se de sua condição real e refletir sobre a mesma. E assim ocorre a experiência estética em que o leitor desfruta do prazer suscitado pela apropriação subjetiva do objeto (o texto). Por conseguinte, uma obra de arte só alcança significado através da experiência estética. Esse diálogo entre obra e leitor revela o efeito estético mencionado na citação anterior. (OLIVEIRA, MENDES, 2015, p. 80).

Cultura e representação

A apropriação estética permite a representação semiótica, atribuindo sentido condizente com a realidade e a mediação sendo uma preocupação constante, pois para uma mensagem atingir seu objetivo é necessário que ela tenha sido compreendida e assimilada. A Comunicação pela sua função de interação e transmissão da Cultura e da Educação. Segundo (WINKIN, 1996, p. 109) “Todo campo submetido à aprendizagem cultural é da alçada da comunicação.” A semiótica encontra-se no limiar entre a Teoria Geral da Cultura e é um fenômeno comunicacional; segundo Eco (1932 – 2016) seria um substituto da Antropologia cultural, desta forma transmite os valores culturais, os hábitos e costumes de um grupo social.

Podemos pensar a Cultura segundo a definição dada por Goodenough (*apud* WINKIN, 1996, p. 131): “Tudo que é preciso saber para ser membro”. Contudo, para ter o conhecimento do necessário para ser um membro precisamos ser comunicados destas regras de convivência.

A cultura é o primeiro acesso que o ser humano tem, depois vem a educação pra estimular as potencialidades daquele sujeito que

nasceu naquela cultura e fazer conexão com outras culturas. Arte, cultura e educação não podem faltar na formação (MANGRAFF, 2020, p. 16).

Toda Cultura expressa o valor de um grupo social e muitas vezes está intrinsecamente relacionada a outros grupos sociais, porém existe uma hierarquia cultural, baseada em sentimentos e formas de representação de cada grupo, então a cultura passada de forma oral não pode ser marginalizada pois como afirma Hall (2003, p. 31),

Através da transculturação “grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante”. É um processo de “zona de contato”, um termo que invoca “a co-presença espacial e temporal dos sujeitos anteriormente isolados por disjunturas geográficas e históricas [...] cujas trajetórias agora de cruzam”

O contato com a Cultura vem muito antes da Educação. As trocas comunicacionais permitem a disseminação, desde as mais variadas expressões culturais, a microsociologia da interação interpessoal, tão bem estudada por Goffman (1922 – 1982) nos permite a transmissão do conjunto de tradições, crenças e costumes de determinado grupo social

Para Goffman, as interações sociais constituem a trama de um certo nível de ordem social, porque elas se fundamentam em regras e normas, exatamente como as grandes instituições, como a família, o Estado, a Igreja etc. Essas interações parecem tão banais [...] só alguns casos extraordinários, muito ritualizados, como os casamentos ou os enterros. Ora é nos encontros mais cotidianos que se dão os desafios sociais mais ricos em ensinamentos (WINKIN, 1998, p. 98).

São os primeiros contatos do ser humano com o mundo a sua volta; através destas interações são transmitidos os valores e conhecimentos da sociedade em que vive, esta trama pode ser chamada de Semiótica da Cultura ou semiosfera.

Nada pode ser compreendido fora de uma dada semiosfera, qual seja ela. Como define Lotman, a *semiosfera* é um universo

semiótico onde as diferentes linguagens e textos, articuladas entre si, produzirão uma certa tendência interpretativa de acordo com as próprias estruturalidades da cultura em questão (MACHADO, 2020, s.p.).

A Semiótica da Cultura teve início nos trabalhos e atividades docentes, bem como de pesquisa, na Universidade de Tártu (Estônia), quando já na sua concepção se apresenta intrinsecamente relacionada à Educação e o caráter semiótico nos remete à interação humana propiciada pela atribuição de diferentes sentidos à mensagem presente na Comunicação. Segundo Lotman (1922 – 1993), “espaço tempo” é determinante para a organização da Cultura, visto que na verdade com o passar dos anos a Cultura tende a sofrer modificações como um organismo vivo, intrinsecamente correlacionado com as relações interpessoais. Esta cadeia rizomática de conexões com a capacidade que promove a interação entre pessoas e grupos sociais nas várias interseções que nos levam a infinitas possibilidades de conhecimentos e mutações relacionais infinitas.

Há, portanto, um crescimento para fora e um crescimento para dentro. Um vetor nos conduz ao infinito e outro nos conduz ao transfinito. A consequência mais imediata é que o instrumental de que a ciência dispunha para a investigação dos processos comunicativos seguramente não consegue mais dar conta da complexidade do objeto (BAITELLO, 2017, p. 76).

Ramos e Patriota (2012) entendem que as manifestações artísticas se complementam, conceito que pode ser aplicado para as interações, entendendo que os meios convergem nos objetivos da transmissão da mensagem. Assim também acontece com as mídias sociais, num primeiro momento acreditamos que substituiriam as mídias tradicionais, mas a História nos mostra que novas tecnologias e meios de transmissão de imagem tendem a se somar com os já existentes. “Segundo Vygotsky (*apud* DIAS, 2011, p. 42), “[...] o cultural e o social se entrelaçam e incluem entre si: a cultura faz parte do social e o social tem uma de suas expressões na cultura que, por sua vez, desenvolve o social.”

Essa correlação denota como o aprendizado está intrinsecamente conectado às experiências culturais de um grupo social, familiar e sofre as

influências do meio em que se vive e como os seres humanos desenvolvem habilidades advindas da interação social e cultural.

Jenkins (1958 -) ao analisar a Cultura da Convergência, acredita que na atualidade tudo está conectado e todos somos cooptados a abordar em várias plataformas a mesma temática, porém talvez esta seja mais um degrau da grande evolução da interação humana, que podemos pensar desde o momento da transmissão do conhecimento propiciado pelas pinturas rupestres.

[...] a empatia no centro das relações comunicativas é tarefa das mais relevantes e abandonadas. Rechaçada como “primitiva” pelo espírito positivista, a dimensão empática dos processos de comunicação carece de ser revista quando falamos de relações humanas com a cultura de massa (CONTRERA, 2012, p. 150).

Ao analisarmos se todas as formas de Comunicação terão o mesmo objetivo poderemos considerar que a troca de conhecimento, a interação e a disseminação da cultura nos possibilitam a uma evolução, ao permitirem que os receptores atualmente sejam, também, Emissores da Cultura em larga escala. Esta possível democratização da informação apresenta indícios de modificação na estética da Recepção, pois pela primeira vez todos produzimos conteúdos com formatos e formas completamente diferentes, muitas vezes convergindo todos para o mesmo tema e de modo relacionado entre si. Num mundo conectado e com relações cada vez mais horizontais, todos produzem Comunicação e influenciam a Cultura de seu grupo social, embora ainda tenhamos uma hierarquia na Cultura dominante.

[...] oposição dialética entre interioridade e exterioridade, entre subjetividade e objetividade, [...] (permitindo) ao homem compartilhar com os outros as impressões obtidas a partir de sua experiência vivida e processada internamente. Assim se constituiu a cultura, que é, na definição de Geertz, o compartilhamento de significados relativos ao mundo e aos homens que dele fazem parte (COSTA 2002, p. 11 apud SANTOS, 2009, p. 8).

Como parte gregária da sociedade a Cultura é interiorizada pelo ser humano que compartilha os significados atribuídos por um determinado grupo social, sendo sempre volátil e permeável no decorrer das mudanças sociais.

Considerações Finais

A História mostra-nos que embora tenhamos diferentes formas de Comunicação, sempre devemos considerar os fatores da interação e das experiências humanas, pois estes sim são fundamentais na disseminação de conhecimento e da Cultura. A forma da disseminação e propagação das mensagens muda de acordo com o tempo e os aparatos que a humanidade dispõe; durante os séculos, diversas transformações são detectadas nos meios empregados.

A Estética da Recepção, na atualidade, precisa se preocupar não somente com a Literatura escrita, mas com outras maneiras de “ler” o entorno e de Comunicação entre os indivíduos, pensando no processo receptivo e nos meios digitais, não deixando de lado as experiências anteriores e seus impactos na compreensão.

As mídias sociais permitiram a transversalidade e deram uma fluidez até então impossível à Comunicação humana. A rápida propagação das mensagens nos leva ao grande desafio da mudança constante, na qual todos são Emissores e Receptores. A acessibilidade proporciona a participação de todos, sendo todos ao mesmo tempo, Emissor x Receptor, propagador x consumidor de ideias. A hierarquia comunicacional foi alterada e proporciona em consequência, a Cultura da visualização e volatilidade e instantaneidade, presentes na atual forma de interação. A transnacionalidade influi na formação da Cultura local, principalmente ao pensarmos os países periféricos.

As mudanças na percepção dos tempos naturais e nas suas representações sociais, influenciadas pela globalização e mídias sociais, que trazem a sensação de proximidade de locais e pessoas, como se habitássemos uma aldeia, compartilhando nossos aprendizados agora, não mais nas pinturas rupestres, mas nas telas de nossos widgets. A conexão instantânea com habitantes de todos os lugares do globo terrestre, desafia a manutenção das tradições específicas e particulares de cada grupo e pode levar a uma pasteurização e padronização cultural.

A interação independente do meio de Comunicação utilizado é centro da disseminação da Cultura e da Educação e, através delas, as sociedades evoluem.

Referências

- BAIELLO JUNIOR, Norval. Comunicação: A armadilha das definições. **Revista Líbero**, Ano XX, n.39, Jan-Ago, 2017, p.9-15 Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/10/Comunica%C3%A7%C3%A3o-as-armadilhas-das-defini%C3%A7%C3%B5es-simplificadoras-eou-iluminadoras.pdf> Acesso em: 10 jul. 2022.
- BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. O que são instituições sociais. In: FORACCHI, M.; MARTINS, J.S. **Sociologia e Sociedade**. Rio de Janeiro: LTC, 1979.
- BYSTRINA Ivan. Cultura e Devoração. As raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais. Centro Interdisciplinar de Semiótica e da Cultura das Mídias. **Anais...** 1990. Disponível em: https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/BYSTRINA%20Ivan/cultura_e_devorao.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.
- CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estud. Av.** [online]. 1994, v.8, n.21, p.185-199. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WXQwxxRhNjfZCbDRKMPXdYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- CONTRERA, Malena Segura. Acerca da Comunicação e Cidadania – re-significações necessárias In: SAMPAIO, Inês Campinas. **Comunicação, cultura e cidadania**. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- DIAS, Félix. **O processo de Aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- FERREIRA, Geraldo. **Comunicação e cultura na realidade virtual**. Disponível em: Sinmed RN | Artigo: Comunicação e cultura na realidade virtual. Acesso em: 17 jul. 2022.
- GADEA, Carlos A. O Interacionismo Simbólico e os estudos sobre cultura e poder. **Revista Sociedade e Estado**, v.28, n.2, Maio/Agosto, 2013, p.241-255.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.
- MACHADO, Ricardo de Jesus. **Semiótica da Cultura**. Elaborada por Antropofagias, 2020.. Disponível em: <https://antropofagias.com.br/semiologica-da-cultura/>. Acesso em: 17 jul. 2022.

- MANGRAFF, William. HQ Unigraja 2020 Disponível em: <https://periferiaemmovimento.com.br/unigraja-lanca-documentario-hq-e-relatorio-sobre-praticas-educativas-na-quebrada/>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- MARCONDES FILHO, Ciro. **A comunicação do sensível**. Acolher, vivenciar, fazer sentir. São Paulo: ECA/USP, 2019.
- MARTINO, Luís M.S. **Teoria da Comunicação**. Ideias, conceitos e métodos. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PATRIOTA, Rosângela; RAMOS, Alcides Freire. Terra em transe e O Rei da Vela: estética da recepção e historicidade. **Confluente. Revista Di Studi Iberoamericani**, v.4, n.2, p.124–141. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/3436>. Disponível em: <https://confluente.unibo.it/article/view/3436>. Acesso em: 22 out. 2021
- PINTO, Virgílio Noya. **Comunicação e Cultura Brasileira**. São Paulo: Ática, 1986.
- OLIVEIRA, Jeciane de Paula; MENDES, Olga Maria Castrillon. O leitor e a Estética da Recepção: uma proposta de análise de circuito fechado de Ricardo Ramos Nonada. **Letras em Revista**, v.2, n.25, julho-diciembre, 2015, p.79-86 Laureate International Universities, Porto Alegre, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451511009.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2022.
- SANTOS, R. P. dos. Sujeito, discurso e ideologia: a constituição de identidades na cultura midiática. **Culturas Midiáticas**, [s. l.], v.2, n.1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/cm/article/view/11694>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- SCHORSKE, Carl E. O autor: o encontro com a história. *In*: _____. **Pensando com a História: indagações na passagem para o modernismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- WINKIN, Yves. **A nova comunicação da teoria ao trabalho de campo**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1998.
- WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. Lisboa: Presença, 2001.

Capítulo 3

EVOLUÇÃO NA TECNOLOGIA E MUDANÇA NA EDUCAÇÃO

Eduardo Chaves¹⁰

Trata este artigo da relação entre evolução na Tecnologia e mudança na Educação. Para que não reste dúvida sobre o que pretendo fazer, começo definindo, de forma ampla, Tecnologia e Educação.

O conceito de Tecnologia

O conceito de Tecnologia, no meu entender, abrange, em seu sentido mais genérico, tudo aquilo que, não existindo na natureza, o ser humano inventa, para tornar sua vida mais fácil, produtiva, ou agradável.

As Tecnologias podem ser classificadas de mais de uma maneira.

Segundo sua **função**, elas podem ser de locomoção e transporte, de alimentação e subsistência, de abrigo e proteção, de melhoria ou recuperação da percepção sensorial, de aumento da força e da resistência física etc. Ou, então, de comunicação e informação, o foco deste artigo.

Segundo sua **natureza**, elas podem ser tangíveis (“*hardware*”): máquinas, instrumentos, implementos, ferramentas, materiais (como papiros, pergaminhos, papéis, telas) etc. ou intangíveis (“*software*”): linguagens, alfabetos, sistemas numéricos, códigos criptográficos, notações, bem como formas gráficas de representar as coisas, como mapas, desenhos (inclusive das letras do alfabeto e dos tipos gráficos – fontes – usados na escrita), plantas (como as de edifícios) etc.

Mesmo as Tecnologias *soft*, porém, se expressam, em geral, através de meios tangíveis. Por isso o foco do artigo abrangerá tanto as Tecnologias intangíveis como as tangíveis.

Como se pode facilmente constatar, a conceituação de tecnologia aqui utilizada é ampla. Devem ser consideradas Tecnologias de comunicação

10 Ph.D. (Filosofia), *University of Pittsburgh* (1970-1972); M.Div., *Pittsburgh Theological Seminary* (1967-1970); B.D., *Pittsburgh Theological Seminary* (1967-1970). Professor Titular de Filosofia da Educação (Aposentado) da Universidade Estadual de Campinas (1974-2006). Residente em Salto, SP. Email: eduardo@chaves.pro .

e informação as seguintes criações humanas: fala, escrita, alfabeto, livro manuscrito, livro impresso, livro eletrônico, sistemas numéricos, formas de manipular os números (as diversas Matemáticas), códigos e sistemas criptográficos, sistemas de notação musical, invenções destinadas a capturar, armazenar, analisar, processar e transmitir sons e imagens, materiais requeridos para que algumas dessas Tecnologias funcionem (papiro, pergaminho, papel, telas, instrumentos pontiagudos, estiletes, grafite, tintas, pincéis, lápis, canetas, instrumentos musicais etc.) – e muitas outras coisas mais.

O conceito de Educação

O conceito de Educação adotado neste trabalho é baseado na definição simples de Educação que Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) fornece em seu livro *Émile, ou de la Éducation*, publicado em 1762:

“Tudo aquilo que não trazemos conosco ao nascer, e de que precisamos para viver nossa vida adulta com autonomia, tem de ser adquirido através da educação”.

Embora singela, essa forma de ver a Educação contém e enfatiza **quatro verdades**:

- O ser humano não nasce pronto para viver sua vida de maneira autônoma;
- O ser humano traz consigo ao nascer, porém, uma bagagem genética, logo inata, herdada de seus antepassados, que inclui sua capacidade de aprender, que, no entanto, por si só, não é suficiente para que ele sobreviva, chegue à idade adulta, e possa viver sua vida com autonomia;
- Para alcançar esse objetivo o ser humano tem necessidade de aprender, isto é, de se tornar capaz de vir a fazer coisas que não conseguia fazer antes, como, por exemplo, adquirir competências e habilidades cognitivas, socioemocionais e práticas, bem como valores e atitudes, que não lhe são inatas – embora, é oportuno reiterar, a capacidade fundamental de aprender lhe seja inata;
- A Educação é, portanto, o processo mediante o qual o ser humano se desenvolve, através da aprendizagem, tornando-se capaz de viver, de forma autônoma, a vida que vier a escolher para si.

Concebidas a Tecnologia e a Educação assim, de forma bastante ampla, é evidente que o tratamento do tema “Tecnologia e Educação” neste artigo será bem mais aberto em seu foco do que normalmente é o caso.

Tese principal e Tese secundária

Pretendo defender neste artigo basicamente duas teses: uma **tese principal**, fundamental, e uma **tese secundária**, acessória, não essencial, mas extremamente importante hoje, em particular.

A **tese principal** é esta: **cada mudança significativa na história das Tecnologias de comunicação e informação causa mudanças, por vezes significativas e revolucionárias, na Educação.**

As principais mudanças na história das Tecnologias de comunicação e informação que serão consideradas são as seguintes:

- a. A invenção da linguagem verbal oral (a fala);
- b. A invenção da linguagem verbal escrita (a escrita alfabética);
- c. A invenção da linguagem escrita impressa (a tipografia, a imprensa);
- d. A invenção da linguagem digital (usada nos computadores), que produziu a convergência de todas as demais Tecnologias e mídias para essa linguagem.

Ao todo, são **quatro os momentos mais importantes**: quatro revoluções nas Tecnologias de comunicação e informação. Algumas dessas revoluções permitiram que paradigmas anteriores convivessem com um novo paradigma: a fala permaneceu depois de a escrita surgir, o livro impresso ainda permanece depois de o *ebook* surgir etc. Mas o livro manuscrito não sobreviveu ao aparecimento do livro impresso – e a Tecnologia originalmente utilizada para a impressão dos livros (a prensa de tipos móveis, a tipografia) deixou de existir com o aparecimento das formas eletrônicas e digitais de compor o texto, armazená-lo, imprimi-lo, distribuí-lo e utilizá-lo. Com isso, hoje é possível ouvir (não só ler) um livro originalmente impresso, a transformação da linguagem escrita em linguagem oral sendo feita por um computador – e, de igual forma, é possível, através de um computador, transformar linguagem oral (fala) em linguagem escrita.

O impacto das Tecnologias de comunicação e informação sobre a Educação se deu com as já mencionadas Tecnologias da fala, da escrita, da imprensa, do computador, mas também, secundariamente, com outras, como

o rádio, a fotografia estática, a fotografia dinâmica (a animação, o cinema, a televisão, o vídeo) – todas essas tecnologias, hoje, digitais. As Tecnologias digitais centradas no computador são, portanto, hoje, as mais importantes, principalmente aquelas que representam a introdução de alguma inovação significativa no processo educacional, como a interatividade simultânea de muitos para com muitos. Elas, oportunamente, permitirão e favorecerão a emergência de um **novo paradigma na área da Educação**.

Para concluir a apresentação da primeira tese com algumas ilustrações da influência da evolução das Tecnologias de comunicação e informação sobre mudanças na Educação, basta citar **dois exemplos**, ambos não só bem conhecidos, mas acontecidos há bastante tempo: a revolução da **escrita alfabética** (a partir dos séculos 10-8 AC) e a revolução do **livro impresso** (a partir dos séculos 15-16 AD). Essas duas revoluções alteraram profundamente a Educação existente antes delas. A amplitude e a profundidade das transformações que essas Tecnologias causaram na Educação dificilmente podem ser exageradas: **elas introduziram novos paradigmas na Educação**. Essas mudanças e os novos paradigmas que elas acabaram por gerar na Educação serão discutidas, em maior detalhe, nos capítulos e seções subsequentes.

A **tese secundária** deste trabalho é a seguinte: a escola moderna, que nasceu em decorrência de uma **mudança significativa nas Tecnologias de comunicação e informação (o livro impresso)**, **pode vir a morrer em decorrência de uma outra mudança significativa nessas Tecnologias: o surgimento do computador eletrônico digital e da telefonia móvel digital, bem como a convergência para o plano digital e móvel de basicamente todas as demais Tecnologias de comunicação e informação existentes**.

Esta última revolução criou (ou fortaleceu, posto que, de certo modo, já existia, na Literatura), uma forma alternativa de realidade, a chamada **realidade virtual**, que cada vez mais afeta a nossa vida, deixando de ser algo acessório para se tornar algo essencial. Hoje passamos boa parte do tempo interagindo com essa realidade¹¹.

11 Vide a esse respeito meu artigo recente (que retrabalha materiais que escrevi há quase trinta anos, em 1993 e 1999), “A Virtualização da Realidade e o Metaverso”, em meu blog *Chaves Space*, <https://chaves.space/2022/08/12/a-virtualizacao-da-realidade-e-o-metaverso/>.

A Pré História da Educação

É lícito supor que o ser humano, ao longo de seu desenvolvimento (ou de sua evolução cultural), tenha passado, nos primórdios da vida humana na Terra, por uma fase em que não existia uma linguagem verbal. Nessa fase o ser humano conseguia se comunicar por aquilo que se convencionou chamar de **linguagem não-verbal**, que normalmente consiste de movimentos, gestos, sinais feitos com as mãos, os braços, ou outras partes do corpo, expressões faciais, mímicas, grunhidos e outros ruídos que não constituem palavras, mas que denotam e expressam sentidos convencionados no seio de uma comunidade ou de um grupo.

Nessa fase que antecede à da linguagem verbal, não há Educação, no sentido em que o termo normalmente é usado, que requer a mediação da **linguagem verbal**. Há, sim, nessa fase, algo como uma **pré-Educação**, semelhante àquela praticada entre os animais não racionais, que consiste basicamente de comportamentos destinados a serem imitados ou emulados por quem não é ainda capaz de realizá-los na ausência do modelo (paradigma). É assim, por exemplo, que leõezinhos aprender a se defender e a caçar.

A Educação, propriamente dita, na forma em que a conhecemos, surge com o aparecimento da linguagem verbal (oral), conforme se demonstrará a seguir.

A Linguagem verbal e a Educação

Uso a expressão “**linguagem verbal**” para designar dois tipos de comunicação: de um lado, a comunicação que se dá através do uso de **palavras constituídas por sons** deliberadamente formulados e concatenados para exprimir um sentido ou significado (**linguagem verbal oral**), de outro, a comunicação que se dá por **palavras constituídas por letras**, que são sinais gráficos deliberadamente criados e concatenados para corresponder aos sons que constituem a linguagem verbal oral, e que permitiram a criação da **linguagem verbal escrita**.

Embora seja possível falar em “linguagem verbal escrita” que tenham como unidade básica a sílaba ou a própria palavra, daqui para frente, ao mencionar esse tipo de linguagem irei me referir à linguagem verbal **alfabética**: a linguagem escrita que tem nas letras do **alfabeto** sua unidade básica.

A Fala e a Educação

A origem da fala é, naturalmente, a mesma da linguagem verbal oral. Ela é situada em um enorme intervalo: de 50 mil a 500 mil anos atrás, segundo alguns, e de 50 mil a 2 milhões de anos atrás, segundo outros¹². Mas esses números, como é possível imaginar, são altamente especulativos.

A Educação, propriamente dita, na forma em que a conhecemos, surge com o aparecimento da Tecnologia da linguagem verbal oral: a Tecnologia da fala. A palavra, no caso, é formada por sons (o fonema sendo a unidade básica). Daqui para frente, ao me referir à linguagem oral, terei em mente a linguagem oral verbal – a fala.

Na verdade, a linguagem oral se tornou tão importante na Educação que até hoje ela tem um papel preponderante em nossas escolas. Por que isso aconteceu?

Uma resposta aponta para o gigantesco intervalo que separa a origem da linguagem oral da linguagem escrita, que, como visto, varia entre 50 mil anos ou, segundo alguns, 2 milhões de anos, no caso da linguagem oral, e menos de mil anos, no caso da linguagem escrita. Durante esse tempo todo, a raça humana só teve a linguagem oral como ferramenta de comunicação – e de Educação. **Ao inventar a fala, como a conhecemos, o ser humano inventou a Educação:** a possibilidade de ensinar e instruir os seus filhos, e, mais adiante, até de ensinar e instruir outros adultos com necessidade de aprimorar o seu desenvolvimento.

Outra resposta aponta para o fato de a maioria absoluta das palavras consistir do que hoje chamamos de substantivos, isto é, de nomes que, originalmente, se aplicavam a pessoas, coisas, acidentes geográficos, eventos, processos etc., basicamente da mesma maneira, isto é, como se cada entidade tivesse um **nome próprio** exclusivamente seu. Não havia **nomes comuns**: os nomes eram todos próprios, por assim dizer. A grande evolução surgiu com a invenção de um intermediário entre alguns tipos de entidades e o nome que lhes era dado: esse intermediário foi o **conceito**. Nomes de pessoas e de acidentes geográficos continuaram a ser nomes próprios: cada um tem o seu. Mas as demais entidades são muito numerosas para cada

12 Vide a esse respeito os artigos “Quando e por que os humanos começaram a falar?”, de autor não indicado, no site da BBC News Brasil, <https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-48757500#>, e “When Did Human Speech Evolve?”, de Barbara J. King, no site da revista *Cosmos & Culture: Commentary on Science and Society*, <https://www.npr.org/sections/13.7/2013/09/05/219236801/when-did-human-speech-evolve>.

uma delas ter um nome próprio. **Foi aí que se inventou o conceito**, que é uma ideia geral (ou genérica) criada pela mente humana para englobar, ou subsumir, instâncias particulares de um tipo de coisa, abstraídas determinadas características suas, de modo a permitir que se faça distinção entre aquele tipo de coisa de outros tipos de coisa. Onde se lê tipo, pode se ler categoria ou classe. Foi aí que surgiu **a ideia de conceito** (na verdade, “**o conceito de conceito**”), que não corresponde precisamente a nenhuma coisa, em particular, mas se aplica a toda uma categoria ou classe de coisas. **O nome (a palavra) tem como referência o conceito, e não as coisas que o conceito engloba, ou subsume.** Com isso, o número de palavras exigidas pela língua se reduz de maneira altamente significativa. Em vez de se dar um nome a cada um dos seres que é capaz de voar, cria-se o conceito de ave, ou de pássaro, que engloba todas elas. Subsequentemente, é possível diferenciá-las com base em algumas outras características e criar palavras para designar o conceito de várias subcategorias ou subclasses: aves migrantes, aves de rapina, aves canoras etc.

Essa invenção – a do conceito, como referente das palavras – foi uma invenção (logo, uma Tecnologia) fantástica, que racionalizou o uso da linguagem. Foi ela que permitiu, além da redução expressiva do número de palavras (nomes) na linguagem, a elaboração de um sistema classificatório das entidades (dos seres), dividindo-os em gêneros e espécies (e subespécies, e “subsubespécies” etc.), que são categorias lógicas. Os primórdios da Filosofia e da Ciência estão aí. Com essa invenção, o potencial da Educação cresceu enormemente. Um pai é, na espécie humana do gênero animal, uma instância da subespécie masculina que tem um filho ou uma filha. Em outras palavras, é pai o ser humano que tem um filho ou uma filha. Está definido o que é ser um pai entre os humanos (e, *mutatis mutandis*, entre outras espécies animais). Não é necessário dizer que pai é algo como o que Zebedeu era para Tiago e João (na Bíblia: Mateus 10:2).

Mais adiante se descobriu que também é possível criar conceitos que operem como nomes de qualidades ou características, como a beleza, ou a inteligência, ou a coragem, ou a audácia, ou a arrogância, ou a sem-vergonhice... Esses nomes de qualidades ou características vieram a ser chamados posteriormente de adjetivos... Não é preciso dizer que uma pessoa é como Afrodite ou Vênus. Basta dizer que ela é bela.

A Escrita e a Educação

A origem da linguagem escrita (verbal e alfabética) está bem mais próxima de nós e é possível situá-la em um intervalo de tempo bem menor e mais preciso. Embora haja discussão se sinais hieroglíficos ou cuneiformes de povos semíticos podem ser considerados linguagem (sim, podem) e mesmo alfabeto (não, não devem, pois se perderia o sentido econômico do termo), há razoável consenso de que o primeiro alfabeto suficientemente parecido com o nosso foi o alfabeto grego, que foi inventado, usando como base um pré-alfabeto fenício, por volta dos séculos 10-8 AC – entre o ano mil e o ano oitocentos antes de Cristo. Por volta do ano 800 AC o processo de seu desenvolvimento entre os gregos estava basicamente concluído¹³.

A linguagem escrita é dependente da linguagem oral: ela é, portanto, parasítica. Ela não passa de uma codificação, em símbolos gráficos (visíveis), da linguagem oral (audível). Mas esse desenvolvimento tecnológico é fundamental, porque ele libera a fala das restrições do espaço e do tempo. Se eu falo algo, o que eu digo é restrito: só é ouvido por quem está perto de mim no momento exato em que eu falo – a menos que alguém registre o que eu disse em algum código escrito (ou que, muito mais recentemente, grave o que eu disse com algum tipo de tecnologia de gravação). Esse registro acontecendo, o que eu disse tem condições de se perpetuar, no tempo, eternizando-se, e de se espalhar, no espaço, universalizando-se. O que Sócrates e Jesus disseram teria se perdido nos meandros do século 5 AC e 1 AD – se ninguém tivesse registrado o que eles disseram em alguma linguagem escrita. Essa Tecnologia da escrita deu vida eterna e universal a Sócrates e Jesus. E ela foi uma invenção humana. Quem é socrático ou cristão hoje deve a sua socraticidade ou a sua cristianidade a essa bendita Tecnologia da linguagem escrita. *Cujus gloria?* (De quem é a glória?).

Quando Paulo escreveu suas epístolas, hoje incluídas no Novo Testamento da Bíblia cristã, a escrita era relativamente recente: tinha apenas um pouco mais de oitocentos anos. E, é forçoso reconhecer, as epístolas paulinas são eminentemente **didáticas**: são um trabalho de **Educação cristã**, realizadas pelo **ensino à distância** (ensino epistolar, no caso). Apesar de seu conservadorismo teológico e cultural, Paulo foi altamente inovador ao usar a epístola escrita como metodologia educacional. **Ele inventou, na**

13 Vide Pierre Swiggers, “Transmission of the Phoenician Script to the West”, in Peter T. Daniels & William Bright, editors, *The World's Writing Systems* (1996), pp.261-270. Comparar também Leslie Threatte, “The Greek Alphabet”, in Daniels & Bright *op.cit.*, pp.271-296.

realidade, o ensino epistolar à distância. Se ele fosse praticar apenas o Ensino Presencial, face-a-face, os cristãos não teriam obtido uma boa parte de seu Novo Testamento.

Custou alguns séculos, porém, a partir de sua consolidação, para que a Tecnologia da escrita penetrasse o universo educacional. Na época de Sócrates (século 5 AC), a Educação ainda era predominantemente oral, e tinha o privilégio de ser dialógica, “discutitiva” – e não simplesmente, unilateralmente, “ensinativa”. Na verdade, Sócrates se recusou a usar a linguagem escrita porque ela, segundo ele argumentava, enfraqueceria o diálogo e reduziria a necessidade de depender da memória (que é uma necessidade que a fortalece).

A escrita foi, portanto, a primeira Tecnologia que permitiu que a fala fosse congelada, perpetuada, e transportada através de grandes distâncias. Com a escrita, deixou de ser necessário captar, pessoalmente, a fala de alguém, naquele instante passageiro, fugidio, volátil antes que ela se dissipasse no espaço (e no tempo). A escrita tornou possível o registro da fala e o seu transporte para localidades remotas no espaço e, talvez mais fantástico ainda, distantes no tempo. Nós, no presente, e os que vêm depois de nós, somos os grandes beneficiados com isso: a escrita tornou possível a perpetuação da fala. Hoje não teríamos a Bíblia, os clássicos gregos e romanos, e muito mais coisa, não fosse pela escrita (inicialmente manuscrita).

Mas toda nova Tecnologia impõe desafios. Aprender a falar, para uma criança pequena, é algo relativamente natural, se ela nasce e cresce em um ambiente de falantes. A criança é naturalmente capaz de ouvir e emitir sons. A aprendizagem da fala (tanto no sentido passivo, de entendê-la, como no sentido ativo, de usá-la) se dá basicamente por imitação e através de alguns “estalos” ou “saltos”, quando a criança descobre (intui?) que determinados sons têm significado específico e constante, isto é, produzem determinados resultados que podem ser esperados. A aprendizagem da escrita, porém, é, pelo menos para alguns, complicada e demorada. A escrita é a codificação da fala, e é necessário aprender a codificar a fala (escrever) e aprender a decodificar a escrita (ler). Parece que esses dois processos acontecem simultaneamente, e têm o mesmo grau de dificuldade, e até certo ponto isso é verdade, mas aprender a ler é mais fácil do que aprender a escrever e, em geral, progride mais rapidamente. Mas ambos são bem mais difíceis do que entender a fala e falar. É por isso que ainda existem tantos analfabetos

mesmo em países (reconhecidamente subdesenvolvidos) em que a escrita é generalizada.

O Livro impresso e a Educação

Não resta dúvida de que a palavra impressa é, essencialmente, uma extensão da palavra escrita e, como tal, compartilha com esta todos os seus aspectos fundamentais. No entanto, a impressão permitiu e produziu um tal grau de disseminação da palavra escrita que se justifica plenamente a inclusão da palavra impressa como uma categoria independente neste trabalho.

Quando Gutenberg inventou a impressão de tipo móvel, por volta de 1450 AD, ele deflagrou um processo de mudança cujas consequências pouca gente naquela ocasião conseguia prever – e que, mesmo em retrospectiva, pouca gente entende adequadamente, tanto em sua profundidade quanto em seu alcance.

Registre-se, preliminarmente, que, como era de esperar, as mesmas críticas que Sócrates fez à escrita à mão foram feitas, com muito mais razão, à impressão (o livro impresso não dialoga e enfraquece a memória). No entanto, no caso da impressão, os efeitos sobre a Educação foram ainda mais amplos e mais profundos.

Como vimos, numa cultura oral, ou mesmo em uma cultura letrada, mas em que livros são escassos, como era o caso da cultura posterior à invenção da escrita mas anterior à da impressão, quem quisesse aprender alguma coisa, tinha em geral, que se deslocar até a presença de uma pessoa que conhecesse bem esse conteúdo e estivesse disposta a ensiná-lo – ou, então, recorrer à correspondência, alternativa pouco viável não só pelas dificuldades com a escrita mas, pior ainda, pelas dificuldades com o envio do material escrito. Por isso os estudiosos eram em geral itinerantes (peripatéticos) na Idade Média: tinham que ficar se locomovendo atrás dos mestres com os quais tinham interesse de estudar, que também eram peripatéticos, aos pés dos quais se sentavam para absorver suas palavras e retê-las na memória!

Com o livro impresso, que rapidamente se popularizou, tornou-se fácil e comum aprender com alguém que está distante no espaço – ou mesmo no tempo! Assim, a impressão, e o seu principal produto, o livro impresso, tornaram possível, pela primeira vez, a prática **generalizada do ensino à distância** – já introduzida, em caráter muito restrito, pela escrita e pelo

livro manuscrito. As anotações, feitas pelos alunos, das lições dos mestres podiam, uma vez impressas, alcançar milhares de outras pessoas além das que originalmente tiveram a oportunidade de ouvir, de viva voz, aquelas palavras.

Os Reformadores Protestantes (entre eles, principalmente, Martinho Lutero) estiveram entre os primeiros a perceber o potencial pedagógico (e evangelístico) do material didático impresso. Escreveram livros, livretos, panfletos, catecismos etc. com o intuito de ensinar à população aquilo que consideravam a real mensagem das Escrituras Sagradas, desvestida do que viam como acréscimos interpretativos de concílios episcopais e de encíclicas papais, acréscimos esses que distorciam essa mensagem.

Mas mesmo deixando de lado os textos de intuito caracteristicamente didático, para ser usado no ensino, é necessário reconhecer que, com o livro facilmente disponível e relativamente barato, estimulou-se e muito **o autoaprendizado sistemático mediado pela leitura** – mesmo de textos escritos com intenções não didáticas.

A popularização de um meio relativamente barato no qual escrever (o papel) e a onipresença dos livros (tornada possível com a impressão) fez da combinação “livro impresso mais anotações feitas a mão em papel” uma excelente memória auxiliar que tornava desnecessário reter na memória tudo que era necessário ou importante saber. Assim, **começou a se disseminar a prática de ajustar o aprendizado ao ritmo do aprendente**. Com isso, também se tornou possível **colocar a aprendizagem em grande parte sob o controle do aprendente**, separando-a de um vínculo necessário com um ensinante em contigüidade espaço-temporal com o aprendente (um ensinante presencial).

O livro, como bem assinalou Sócrates, não é uma Tecnologia interativa. Mas, por outro lado, o que o livro perde em interatividade ele ganha em alcance. Pode-se confiantemente afirmar que **o livro foi o primeiro produto cultural de consumo de massa**, como Marshall McLuhan percebeu. Se a fala foi a Tecnologia que tornou possível a Educação, e a escrita a Tecnologia que tornou possível a Educação à distância, o livro impresso foi a Tecnologia que permitiu a Educação em massa explodisse em termos de alcance e abrangência. Sem o livro impresso, provavelmente não teria havido a Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica; sem ele não teria surgido a Ciência moderna, não teriam se fortalecido as línguas vernáculas modernas, não teriam surgido as literaturas modernas, como as conhe-

ceмос, não teria acontecido o Século das Luzes, não teriam aparecido os estados nacionais modernos, e, assim, provavelmente, não teríamos tido todos os desenvolvimentos decorrentes de sua existência (como a Revolução Americana, a Revolução Francesa, etc.) – todos esses, episódios que afetaram profundamente a Educação.

Assim, durante os quinhentos anos de 1450 (invenção da imprensa de tipo móvel) até 1950 (que vamos considerar a data da entrada do computador na vida das pessoas), o livro impresso foi a Tecnologia mais relevante para a Educação.

A Filosofia da Educação que prevaleceu durante esse período (1450-1950) foi bastante diferente da Filosofia da Educação socrática (?-450 AC), em que a Educação era comunicação oral (mediada, portanto, pela fala), na verdade um diálogo basicamente um-a-um, estando ambos os participantes nesse diálogo em contiguidade no espaço e no tempo.

A Filosofia da Educação desse período diferiu também da Filosofia da Educação que vigorou basicamente nos quase dois mil anos da morte de Sócrates (ca. 450 AC) até a invenção da imprensa de tipo móvel (1450 AD). Durante esses quase dois mil anos em que a palavra escrita conviveu com a palavra falada, mas em condição de clara e notória inferioridade (dada a dificuldade técnica de se redigir ou copiar um manuscrito e a virtual impossibilidade de distribuí-lo amplamente), a Educação ainda foi, portanto, algo predominantemente oral, mas o diálogo socrático, um-a-um, realizado em contextos não formais e não institucionalizados, foi gradativamente sendo substituído pela lição magistral (não fundamentalmente diferente da aula expositiva de hoje), num ambiente institucionalizado, em que o método era o ensino numa relação um-para-muitos.

Da mesma forma que a lição no modelo um-para-muitos (período da palavra escrita) veio a substituir o diálogo um-a-um (período da palavra falada), em grande parte em função de uma demanda cada vez maior pela Educação, o modo um-para-muitos que prevaleceu no período medieval, em que vários alunos acorriam a um só mestre que lhes ensinava basicamente tudo o que sabia, veio a ser gradualmente substituído, neste último período (o da palavra impressa), pelo modelo da Educação institucionalizada em uma escola abrangente e diversificada em que:

- vários grupos de alunos assistem, simultaneamente, às lições de vários mestres, de forma totalmente planejada e ordenada, em geral em um mesmo prédio e debaixo de uma única estrutura administrativa;

- em que as lições são organizadas em um currículo no qual os assuntos são quebrados em disciplinas, em função de sua presumida lógica interna, e as matérias vão sendo estruturadas em séries, definidas pelo seu grau de complexidade, em função da idade e da maturidade dos alunos;
- em que se tende a agrupar alunos de determinada idade todos em uma só classe e em que as condições iniciais de ingresso e as condições finais de egresso, bem como as atividades a serem desenvolvidas entre umas e outras, são basicamente padronizadas.

Enfim, o modelo que se implanta e consagra nesse período é o da Educação escolar em que a escola é concebida basicamente como uma **linha de montagem fabril**, que recebe um determinado insumo – a criança “matéria prima” ainda não trabalhada – e o transforma em produto acabado – o “ser humano educado”.

O que tornou possível – e, talvez, até certo ponto, necessário – esse modelo foi, de um lado, a demanda cada vez maior pela Educação, alimentada em grande parte pela difusão generalizada do livro impresso, a principal Tecnologia *hard* relevante para a Educação no período, e, de outro lado, o gradual desenvolvimento de uma Tecnologia *soft*, tipicamente escolar, a Tecnologia do currículo, que serviu de princípio e modelo organizador da escola como linha de montagem fabril, ou, se preferem, como fábrica de Educação em massa.

Esse modelo de Educação em massa, centrado na escola, no ensino, e no professor, que surgiu no final da Renascença e princípio da Idade Moderna (ou Pré-Moderna, para os que assim preferem), foi tão bem sucedido que atravessou incólume até mesmo o período do Iluminismo (“Era da Razão”), no século 18, e do Romantismo, no século 19, sem maiores desafios (exceto pelo desafio solitário de Rousseau).

A Tecnologia digital e a Educação

A Tecnologia digital revolucionou as Tecnologias da escrita e da impressão, da fala e do som, e da imagem. Com ela tornou-se possível transformar em números (dígitos binários, 0 e 1, donde Tecnologia digital) palavras escritas e impressas, palavras faladas, outros sons, gráficos, desenhos, imagens estáticas e em movimento. Tudo passou a ser número e passou a poder ser transmitido, na velocidade da luz, para qualquer canto do

mundo. Com o computador, surgiu a **multimídia**: um megameio de comunicação digital que incorpora, em um mesmo ambiente, todos os meios de comunicação anteriores: som, texto, imagem.

Em seu sentido mais lato, o termo “multimídia” se refere à apresentação ou recuperação de informações, ou à comunicação que se faz, com o auxílio do computador, de maneira multissensorial, integrada, intuitiva e multi-interativa.

É oportuno mencionar que a multimídia, como caracterizada aqui, só teve condições de aparecer a partir do momento em que as Tecnologias de edição e impressão de textos, de gravação e transmissão de sons (entre eles a fala), de gravação e transmissão de imagens, de telecomunicações e de processamento de dados alcançaram a fase da eletrônica digital. Essas Tecnologias atravessaram uma fase mecânica, e, posteriormente, uma fase elétrica, nas quais pouca coisa tinham em comum umas com as outras. Foi só ao alcançar a fase digital que elas se aproximaram uma da outra e gradualmente se integraram. E, hoje, o computador, máquina digital por excelência, está no centro, e na base, de todas elas. É a esse conjunto de Tecnologias, envolvendo mídias que apelam a mais de um sentido de uma só vez, operando de maneira integrada, intuitiva e multi-interativa, sob a coordenação do computador, que o termo “multimídia” é, hoje, normalmente, aplicado.

O que esse desenvolvimento nos sugere é que o computador evolui na direção de um equipamento que vai englobar (e tornar obsoletos) todos os meios de comunicação convencionais. O computador pré-multimídia já havia englobado os meios de comunicação impressos, e, portanto, escritos (aí incluído o correio convencional). O computador multimídia englobou os meios de comunicação sonoros e visuais. O computador já se fundiu com o telefone, com o rádio e com o televisor, proporcionando um meio de comunicação multimídia multi-interativa e multidirecional entre as pessoas.

Se hoje, em parte devido à presença da televisão não interativa e unidirecional, se constata que a motivação para a leitura e a capacidade de leitura de nossos jovens já diminuíram bastante, isso vai se acentuar significativamente a partir da onipresença e ubiquidade da Tecnologia digital multimídia.

Será realístico esperar que um jovem que tem acesso, mediante o seu computador, a 500 canais de televisão digital, em que vários dos programas

permitem comunicação multi-interativa e multidirecional, e que pode se comunicar com seus pares através de videofones inteligentes (*smart*), e que tem à sua disposição literalmente milhares de “bate-papos”, não mais necessariamente escritos, mas sim, envolvendo áudio e vídeo – será realístico esperar que esse jovem se interesse pela leitura convencional, a partir do livro impresso, ou mesmo pela leitura não-convencional, feita na tela, e enriquecida por estruturas de hipertexto?

No entanto, será uma grande perda se nós não conseguirmos fazer com que os jovens se interessem pela leitura, tanto a convencional, linear, como a que o computador torna possível, por hipertexto.

Conclusão

A escola (como hoje a conhecemos) não pode seriamente levar em consideração as necessidades, os interesses, o estilo e o ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno, de modo a proporcionar a cada um uma formação adaptada a ele, porque esse tipo de ensino personalizado e individualizado se choca com o pressuposto básico da escola, a saber: a padronização.

Esperar da escola que ela produza formação adaptada às necessidades, aos interesses, ao estilo e ao ritmo de aprendizagem próprio de cada um de seus alunos é equivalente a esperar que de uma linha de montagem convencional de uma fábrica de automóveis saiam carros personalizados e individualizados para cada um dos clientes que vai adquiri-los. Não dá: a linha de montagem, como a conhecemos, foi feita para padronizar, para permitir que sejam feitos, com rapidez e eficiência, carros iguais, na verdade basicamente idênticos. A escola que conhecemos foi inventada para fazer algo semelhante em relação aos seus alunos: nivelá-los, dando-lhes uma formação padronizada básica, de modo que todos, ao se formar, tenham se tornado tão parecidos uns com os outros a ponto de se tornarem funcionalmente intercambiáveis. Qualquer grau de diferenciação que os alunos preservem ao final de sua escolaridade terá se mantido a despeito da escola, não em decorrência dela.

A escola, como a conhecemos, representa um modelo de promoção da Educação calcado no ensino, que foi bem ajustado para a sociedade industrial (em que a produção em massa era essencial) e que não se adapta bem à sociedade da informação e do conhecimento – na verdade esse modelo é um obstáculo para ela.

Esse modelo de Educação, a Educação escolar baseada no ensino, está ultrapassado – já morreu, só falta enterrar – e não é difícil explicar por quê.

Esse modelo é calcado no ensino. O ensino é uma atividade triádica, que envolve o ensinante, o aprendente e o conteúdo que o primeiro ensina ao segundo. A escola prioriza, nessa tríade, o conteúdo (as matérias organizadas em currículo) e, conseqüentemente, o ensinante, deixando o aprendente em último lugar. Por isso a escola é tipicamente “conteúdo-cêntrica” e, por causa disso, “magistro-cêntrica”, enquanto a tendência voltada para a flexibilidade e adaptada às necessidades, aos interesses, estilo e ritmo de aprendizagem de cada aprendente é “processo-cêntrica” e “mateto-cêntrica”, isto é, centrada no aprendente e no processo de sua aprendizagem.

Em função disso a escola é um ambiente de aprendizagem totalmente estruturado e padronizado, segundo o modelo da linha de montagem: todo mundo começa a trabalhar na mesma hora, desenvolve atividades pré-determinadas em uma seqüência pré-especificada em plano de produção (currículo), seguindo um cronograma (horário) imposto, pára de trabalhar na mesma hora, e não tem liberdade para decidir que seria preferível estar fazendo outra coisa (mesmo que seja trabalho diferente, não lazer).

Indo além do modelo fabril, a escola espera que todos os seus alunos iniciem seus estudos com a mesma idade, para poder padronizar os grupos de alunos (classes), tanto quanto possível, por faixa etária. Conseqüentemente, a escola não pode levar em conta (pelo menos muito seriamente) as diferenças individuais de interesse (motivação), aptidão, capacidade, estilo e ritmo de aprendizagem. Em regra, a criança tem de ser (ou estar) alfabetizada aos 6/7 anos. Se ela é mais vagarosa, fica estigmatizada. Se é mais rápida, azar dela, tem de ficar parada (e quieta) esperando pelos outros. Se ela gosta de aprender passivamente, ouvindo e lendo, ótimo, a escola até que lhe serve bem. Mas se ela gosta de aprender ativamente, explorando, fuçando, mexendo, tocando, fazendo coisas, deve se cuidar, porque a escola pode lhe ser cruel.

Por fim, para poder colocar na sociedade um “produto padronizado” a escola tende a concentrar a atenção no “aluno médio”, negligenciando tanto os mais fracos como os mais fortes! Na verdade, os alunos melhores são os mais prejudicados, porque, para a escola, mais importante do que produzir alunos excepcionalmente bons é evitar que sejam colocados na sociedade “produtos defeituosos”. Assim, se um aluno é excepcionalmente bom em Artes, mas não se dá muito bem com Matemática, a professora vai

(provavelmente) dizer para sua mãe: seu filho precisa se concentrar mais em Matemática, ele está muito fraco; em casa, cuide que ele gaste mais tempo com a lição de Matemática e não com o desenho, que ele já faz muito bem. Provavelmente esse procedimento está matando um artista e criando uma pessoa que detesta Matemática. A mesma coisa com uma aluna: ela escreve bem, compõe poemas, escreve pequenos contos, mantém um diário etc., mas não suporta Ciências. A escola vai tentar lhe impor as Ciências de que ela não gosta em vez de promover o amor às Letras que a motivam.

Portanto, o que não funciona mais, na escola que hoje conhecemos, não é o seu caráter presencial, o fato de que o professor está lá, junto dos alunos, vendo que o um aluno tem até dor de barriga quando começa a aula de Matemática, e que uma aluna, tão boa na aula de Português, fica com uma cara de enterro quando o assunto é Ciências. O fato de que o professor está lá é, em si, bom, pois o professor tem condições de perceber que os alunos são diferentes, têm necessidades, interesses, aptidões, e capacidades diferentes, aprendem em estilos e ritmos distintos. O que nem ele, nem a escola, sabe fazer é resolver o problema, pois o professor tem 30 (ou mais) alunos na classe, tem que cumprir um programa curricular padronizado e obrigatório, tem o diretor e supervisor pedagógico nas costas, tem que atender aos alunos lentos demais sem deixar que os alunos médios e os rápidos demais se tornem desatentos e desinteressados ou mesmo caiam na indisciplina. A presença do professor na sala de aula é algo bom. É o modelo que não mais funciona – e o modelo está determinado pela Filosofia da Educação que lhe serve de paradigma.

Tendo lidado com o aspecto mais difícil da flexibilidade podemos tratar rapidamente o outro aspecto: a flexibilidade nos horários de atendimento. Neste caso, a escola nem tenta implementar atendimento pessoal e individualizado no horário mais conveniente para o aluno. Ela deixaria de ser escola, como a conhecemos, se tentasse fazer isso.

Tendo perguntado se a escola, como a conhecemos, consegue realizar os objetivos de flexibilidade atrás descritos, e respondido negativamente, precisamos agora perguntar se é possível realizá-los através do ensino à distância.

Minha resposta é que nada nos leva a esperar que aquilo que não funciona bem presencialmente vai passar a funcionar bem remotamente, **se a única variável diferente é a virtualização** – no resto o modelo permanece exatamente o mesmo.

Resta a esperança de que a Tecnologia, ao viabilizar a criação de comunidades virtuais voltadas para a aprendizagem colaborativa, em que todos, através do diálogo, da discussão crítica, da conversa, ajudam todos a aprender e todos aprendem com todos, em que todos são parteiras e todos dão à luz novas ideias e novos conhecimentos, nos permita rever a Filosofia da Educação que tem imperado nos últimos séculos – ou mesmo nos dois últimos milênios e meio – substituindo-a, pouco a pouco e na medida do possível, por uma Filosofia da Educação mais socrática. Seria a Educação socrática personalizada, mas em massa.

PARTE II – LINGUAGENS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

Capítulo 4

SER E SABER EM WINNICOTT: O RESGATE DA AUTOESTIMA DE CRIANÇAS DO ENSINO PÚBLICO

Marcelle Marques Vitorino Saramento¹⁴

Daisy Inocencia Margarida de Lemos¹⁵

Helio Alves¹⁶

Introdução

De acordo com Estarque (2018), na Folha de São Paulo, entre o ano de 2000 e 2015, os suicídios de crianças de 10 a 15 anos dentro das escolas aumentaram em 65%. No geral, o Brasil, conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS, é o oitavo país no *ranking* de suicídio e *bullying*, que incluem comparações cruéis que afetam diretamente a autoestima.

Há décadas Donald Woods Winnicott (1896-1971) já relatava uma escola que não era muito diferente das escolas atuais. Em suas obras, o autor descreve a falta de manejo por parte dos professores e agentes escolares diante de situações de conflitos ou de demandas distantes das quais os profissionais da Educação Básica estão habituados a lidar.

Enquanto um grupo de crianças entra na escola ansioso e preparado para aprender, fazer amigos, brincar e estudar, outro grupo pode ter outras ambições, que variam desde o desejo de simplesmente se alimentar, dormir, ser amado, ou até mesmo ser ouvido, algo que, muitas vezes, dentro de casa não é possível. Por esta razão, a empatia por parte dos profissionais da Educação deveria se fazer necessária, praticamente como um pré-requisito para quem trabalha nas escolas, já que esta tem o poder de modificar a vida de milhares de crianças.

14 Psicóloga pela Universidade Católica de Santos. Atua na área clínica com abordagem psicanalítica.

15 Doutora em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo, e docente na Universidade Católica de Santos junto ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas e na Graduação em Psicologia.

16 Doutor em Psicologia pela USP e docente na Universidade Católica de Santos junto ao Programa de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas e na Graduação em Psicologia.

Além do suicídio, que seria o extremo do problema levantado em questão, outros pontos não tão extremos devem ser considerados como relevantes para a justificativa desta pesquisa, como, por exemplo, a queda no desempenho escolar, a falta de perspectiva de vida futura, o abandono dos estudos, a depressão e o isolamento. Estes são fatores que antecedem qualquer atitude radical como o suicídio. O que Winnicott nos transmite é justamente a mensagem de que, a partir do desenvolvimento de um ambiente suficientemente bom - constructo a ser abordado adiante -, é possível lançar sobre estas crianças um segundo olhar, olhar este que refletirá suas habilidades e o seu potencial inato, e não apenas suas notas baixas ou seu comportamento inadequado em sala de aula.

O interesse na produção deste estudo surgiu a partir da realização de um estágio de Psicologia Escolar e da Aprendizagem, realizado pela primeira autora, no ano de 2017, sob supervisão da Universidade Católica de Santos. Foram as experiências negativas no ambiente escolar público, vividas pela própria autora, que despertaram a curiosidade da mesma pela realização de um trabalho, mais propriamente um projeto de pesquisa interventiva sobre a construção da autoestima e a sua relação com o desenvolvimento das habilidades escolares.

Pretendeu-se trazer para o centro das discussões, a Psicanálise e a visão acolhedora de Winnicott, juntamente com o conceito de autoestima dentro da escola, e mostrar como este trabalho pode vir a impactar diretamente na maneira como as crianças desenvolvem suas habilidades e sua visão sobre si mesmas. O trabalho pode ser decisivo para que a Educação e a Psicanálise sejam revistas e aliadas nesta tarefa que é encorajar e resgatar a subjetividade de crianças que ocupam as salas de aula do Ensino Público, oferecendo a elas um ambiente bom o suficiente para se autorrealizarem enquanto indivíduos.

A Pesquisa interventiva

O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal da Baixada Santista, com uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), por meio de encontros semanais, duas 2 vezes por semana, durante duas horas. A escolha da classe deveu-se à percepção de uma demanda e necessidade muito maior com essa turma. A classe era composta por um grupo de alunos de idade variada devido ao alto índice de reprovação escolar; dessa forma, havia alunos desde os 10 anos até alunos com 15 anos de idade,

lembrando que dentro do grupo havia alunos que não tinham ainda atingido a completa alfabetização mesmo estando no 5º ano do Ensino Fundamental.

O objetivo do estudo foi identificar possíveis rupturas na construção da subjetividade de cada criança, buscando compreender e proporcionar a chance de reparação, com ênfase na vivência escolar, tendo a instituição de ensino como ferramenta facilitadora no desenvolvimento da autoestima de crianças cuja provisão ambiental teve alguma falha.

A hipótese levantada, ao ser elaborado o projeto, era de que, se a criança que não traz consigo uma rede de apoio saudável e acolhedora, puder encontrar na escola um ambiente que a perceba e atenda suas necessidades, existem grandes chances dela desenvolver suas habilidades e autoestima, a partir deste cuidado encontrado em sala de aula.

Contribuições da Psicanálise de Winnicott

A Psicanálise a partir das obras de Sigmund Freud receberam contribuições de outros pesquisadores para o desenvolvimento da teoria e da prática psicanalítica. Para Winnicott, o ser humano é um sujeito com potencial de desenvolvimento, que para existir, necessita do cuidado e da atenção de outro ser humano. Para tornar realidade esse potencial, o ambiente se faz extremamente necessário nos primeiros anos de vida. Esse ambiente é representado pela mãe ou alguém que cumpra a função materna, função esta apoiada principalmente pelo suporte do parceiro, isto é, o pai do bebê.

No decorrer de suas obras, Winnicott passou a nomear aquilo que alegou ser uma “mãe suficientemente boa” (WINNICOTT, 1987). Acrescentou que ela é uma mãe dedicada comum que percebe e atende as necessidades do bebê. Ainda que ela mesma não consiga realizar algumas destas tarefas, se encarregará de providenciar quem as faça. É aquela que permite que o bebê construa sua condição de ser, a partir de seus cuidados, sejam eles fornecidos por ela mesma, ou por alguém que a ajude nesta tarefa. Os cuidados não se limitam somente em fornecer alimento, manter a higiene e o bem-estar físico do bebê. É imprescindível que tais cuidados se estendam aos aspectos afetivos para que esta relação seja satisfatória para o desenvolvimento do indivíduo. É primordial que haja uma espécie de empatia nesta relação. Podemos dizer que seria necessário que houvesse um estado de antecipação da mãe em relação às necessidades de seu bebê, o que Winnicott (1987) nomeou de “Preocupação materna primária”.

A “mãe suficientemente boa” não é ideal, existe dentro deste conceito algumas características principais que descreveriam a eficácia de sua ação (WINNICOTT, 1999), que são as funções maternas de *holding*, *handling* e a apresentação de objetos.

O termo *holding* provém do verbo inglês “*to hold*”, que significa segurar, sustentar, carregar. O *holding* é umas das funções da “mãe suficientemente boa”, que auxilia na construção da personalidade. Podemos também dizer que o *holding* é a disposição empática e afetiva para perceber e atender às necessidades do bebê. Por ter um papel fundamental na integração das partes que formam a personalidade do sujeito, o processo de *holding* acaba tornando-se crucial para todas as relações que este sujeito estabelecerá futuramente.

Seguindo o pensamento de Bleichmar e Bleichmar (1992), na prática clínica, por exemplo, o analista winnicottiano desempenhará uma função própria da figura materna na sua relação com o analisado. Esta função será justamente a relação de *holding*, na qual o analista se faz presente sem julgamentos, tornando-se um pilar de suporte, orientando e acolhendo o paciente. Ou seja, assim como a “mãe suficientemente boa”, o analista acolherá o ego frágil de seu paciente, deixando que as funções egóicas deste se integrem à medida que o processo terapêutico avance.

Segundo Maia (2007), Winnicott começou a estudar as crianças antissociais com toda a dedicação e paixão que pudesse ter. Ele explica que os comportamentos antissociais acontecem até nos bons lares, que tudo aquilo que leva um indivíduo a cometer atos delinquentes e antissociais, origina-se na perda de algo que essa pessoa entende como sendo alguma coisa que ela antes possuía, porém que lhe foi retirado, fato que o autor chama de deprivação.

Apesar de Winnicott ter trabalhado diretamente com crianças cujos lares haviam sido destruídos devido à guerra, ele acreditava que outras, mesmo vivendo em lares suficientemente bons, também pudessem desenvolver algum tipo de tendência antissocial, justamente pela sutileza que ocorrem todos estes processos de amadurecimento nos primeiros anos de vida. A chegada de um irmão mais novo, uma doença que acame a mãe, um divórcio dos pais ou uma mudança radical dentro de casa seria o suficiente para desencadear comportamentos antissociais e delinquentes. Qualquer mudança é capaz de prejudicar o desenvolvimento da criança. Se tal mudança no ambiente permanecer por muito tempo, a ponto de a

criança não conseguir manter sua confiança no ambiente interno já incorporado, isso passa a representar uma ameaça para sua continuidade de ser e, então, a criança se torna indiferente e sem esperanças. Winnicott (1958, p. 131) constatou que, na raiz da tendência antissocial há sempre uma deprivação, que é:

[...] a perda de algo bom que foi positivo na experiência da criança até uma certa data, e que foi retirado; a retirada estendeu-se por um período maior do que aquele em que a criança pode manter viva a lembrança da experiência.

Isto é, para o autor por trás da delinquência de uma criança está o fracasso do ambiente em se ajustar às suas necessidades e houve falha no cuidado:

Depois, pode-se acrescentar um fracasso da família em curar os efeitos dessas deficiências; e poder-se-á ainda acrescentar o fracasso da sociedade, quando esta toma o lugar da família (WINNICOTT, 1963, p. 252).

É dentro deste panorama repleto de falhas que a criança se constitui, como pode. Nem sempre a ponto de desenvolver tendências antissociais e/ou agressivas, sendo explosiva ou delinquente. Pode ser, por muitas vezes, uma criança isolada, inibida ou melancólica. Essa criança na visão winnicottiana pode manter a agressividade contida e inibir sua própria capacidade de criar.

Ser e Saber – a Autoestima necessária para aprender

No que se refere ao conceito de autoestima, podemos descrevê-lo como o sentimento que cada um tem sobre si mesmo. Trata-se de ter a consciência de seu valor e conhecer sua capacidade, acreditar e confiar em si, o que conseqüentemente, influencia para que se crie uma perspectiva de vida futura. Baldissera (2010, p. 79) conceitua dizendo que:

Podemos nos referir a ela como a confiança básica que cada um tem (ou não) em si. Ela tem haver com a própria crença na capacidade de pensar, de confiar em sua habilidade em dar conta daquilo que a vida apresenta em suas exigências básicas. [...] em outras palavras, ter a convicção de possuir um valor pessoal que dá

condições de atingir suas metas, fazer suas escolhas e em suas relações com os outros poderem crer que há pessoas que gostam de si por aquilo que ela é.

Tem sido cada vez mais comum vivenciarmos situações em que a baixa autoestima e as dificuldades de aprendizagem estejam interligadas. De acordo com Cavalcanti (2003), a autoestima e o processo de aprendizagem se relacionam diretamente, uma vez que as dificuldades de aprendizagem podem provocar uma baixa na autoconfiança e, conseqüentemente, os problemas de baixa valorização pessoal podem evoluir para desajustes no comportamento da criança e dificuldades de aprendizagem. O aluno, ao enfrentar dificuldades contínuas em sala de aula, acaba por se isolar dos colegas ou se tornar agressivo, já que é mais fácil afirmar que ele não está interessado em realizar determinada atividade, do que admitir que não é capaz de fazê-la sozinho.

Voltando à Winnicott, um dos papéis da escola, segundo o autor, é justamente o de legitimar e assegurar para a criança que ela é qualificada para estar ali, e se não puder aprender determinada tarefa, pode ser perfeitamente capaz de ter facilidade em realizar outras, de outras matérias, por exemplo. Isto é, favorecer o entendimento de que aquela criança pode e deve descobrir quem é e o que pode fazer, de que é perfeitamente apta a desenvolver suas habilidades e sua própria maneira de aprender, de acordo com o seu ritmo. Isto prepara a criança para os desafios da vida, sem que eles abalem negativamente sua visão sobre si mesmo e sua autoconfiança. Nas palavras de Winnicott (2000, p. 59), “[...] o objetivo mais importante da educação deveria ser o de tornar a criança capaz de enfrentar a vida sem ajuda”.

Para Souza (2002), o afeto é o princípio norteador da autoestima. Por esta razão, é importante entender o papel do afeto dentro da escola e o poder deste elemento na construção da autoestima de crianças no ambiente escolar. O autor ressalta que a afetividade tem grande influência na forma que aprendemos, ele nos dá o exemplo de que ninguém gosta de ser corrigido ou repreendido de maneira humilhante, ou rude, por um superior. A criança só irá se retrair e perder sua confiança no espaço escolar prejudicando sua aprendizagem.

Por esta razão, Winnicott (1982, p. 243) destacava que as crianças são diferentes de acordo com cada realidade, pois “[...] suas necessidades

variam de acordo com as influências familiares, o tipo de crianças que são, e a saúde delas”.

Conforme o autor,

Em qualquer grupo de crianças existem aquelas cujo os lares são satisfatórios e aquelas cujos lares são insatisfatórios. As primeiras, naturalmente, usam seus lares para o desenvolvimento emocional [...], as comprovações e atuações realizam-se no lar [...] estas crianças vão para escola para que se adicione algo a sua vida; querem aprender” (WINNICOTT, 1982, p. 234).

Essa é uma realidade a ser considerada pelos educadores e pela instituição de ensino, uma vez que o que atenderá a demanda de um grupo não necessariamente atenderá a demanda do outro.

As crianças do grupo que não possuem as necessidades atendidas

Em contraste, [...] vão para escola com outros propósitos. Frequentam-na com a ideia de que a escola talvez lhes forneça o que o lar não logrou a proporcionar. Não vão a escola para aprender, mas para encontrar um lar fora do lar. Isso significa que procuram uma situação emocional, um grupo de que gradativamente possam fazer parte [...] (WINNICOTT, 1982, p. 234).

Ou seja, tais crianças buscam na escola uma espécie de “segunda chance” para que possam se desenvolver, e não só intelectualmente, mas emocionalmente, buscando nutrir relacionamentos e vínculos afetivos proveedores ao decorrer da sua longa estadia na escola.

Resultados da Pesquisa interventiva

Houve um período de observação de três semanas de uma sala de aula de 5º ano do Ensino Fundamental, para que fosse possível estudar tanto a dinâmica da sala, como das atividades escolares e, principalmente, as relações dos alunos com os professores e entre eles enquanto grupo. Os alunos mais velhos que reprovaram muitos anos, mas ainda permaneciam na sala de aula com os demais alunos com menos idade, geralmente se dividiam entre reclusos, que se sentavam no fundo da sala e não tinham contato com ninguém, e os mais expansivos, que apresentavam problemas com limites, regras e com as tarefas escolares. Dentro do grupo havia poucos alunos que participavam realmente das aulas, a maioria deles copiavam as lições e

não questionavam absolutamente nada. Foi observada uma total ausência de perguntas, dúvidas e investimento da parte dos alunos nas tarefas propostas pela professora, e o mesmo da parte da professora em relação aos alunos.

Os intervalos da sala foram acompanhados na pesquisa, e os alunos que eram introvertidos e reclusos, geralmente eram os que também ficavam sozinhos durante o intervalo, eram vistos como baderneiros e rebeldes, eram os que perturbavam de alguma forma os mais novos ou os com um desempenho razoavelmente melhor que os demais. Tal fato leva facilmente a compreender melhor os conceitos de “Privação e Delinquência”, de Donald Winnicott (1984), que define crianças antissociais, aquelas que reivindicam a partir de suas más atitudes aquilo que lhes foram de alguma forma roubado, seja a esperança, os cuidados ou até mesmo a infância. (ABRAM, 2000, p.42)

O trabalho inicial se deu a partir do *rapport*, que pretendeu desenvolver a empatia e promover confiança antes da intervenção proposta.

Foi observada principalmente na dinâmica entre professor e aluno em sala de aula, que o que menos existia na prática diária e na interação dos alunos, era a promoção da confiança necessária para a construção de um ambiente facilitador para a aprendizagem. Procurou-se desenvolver durante a pesquisa no relacionamento com os alunos, a adaptação ativa às necessidades do grupo.

Para promover o *holding*, já discutido anteriormente, nas primeiras semanas após as observações iniciais, foram propostas dinâmicas interativas com os alunos, deixando aberto para eles um espaço para que pudessem questionar e sanar suas curiosidades, afinal de contas, a autora era uma pessoa estranha no local.

Com essas dinâmicas, foi possível identificar no grupo, quais alunos demandavam de uma atenção maior, quais eram mais reclusos, tímidos, e quais eram os mais ousados. Sem levantar nenhum tipo de crítica, censura ou julgamento, permitimos que enviassem perguntas através do uso de papel. Dessa forma, os primeiros encontros com o grupo serviram para estreitar o vínculo e principalmente, colocar a autora como participante do grupo, procurando criar confiança.

Considerando que todo indivíduo humano é dotado de uma tendência inata ao amadurecimento, que significa, busca de integração, essa tendência não se realiza sem as condições favoráveis para tal. Sendo assim, para

desenvolver um ambiente facilitador, optou-se por levar materiais artísticos (massinhas, adesivos, folhas coloridas, canetas diferentes e materiais de pintura) para enriquecer os recursos.

Pediu-se que desenhassem um coração e colocassem dentro dele tudo o que julgavam ser boas coisas, e fora deste mesmo coração, tudo aquilo que gostariam que fosse para o lixo. Antes de cada atividade, sempre se deixava claro que nada ali era obrigatório, e que o grupo deveria fazer somente o que fosse confortável. Não era permitido compartilhar as atividades e nem expor um ao outro. Todos faziam as atividades de maneira individual e com privacidade.

Em todas as atividades propostas para a turma, a pesquisadora também realizava a atividade ou desenho, e fazia na lousa, para que todos vissem. Com adaptações e limitações, obviamente, expressava algumas alegrias, sentimentos, medos e frustrações. O objetivo era deixar subentendido para os adolescentes que todos possuem questões a serem trabalhadas, e que ali era um espaço seguro e acolhedor.

Então, o resultado não foi outro: o grupo passou a entender que o horário semanal era um espaço bom para trocas. Houve a realização de diversas outras atividades que tinham como principal objetivo levantar temas bastante experimentados pelo grupo, como *bullying*, rejeição, medos, inseguranças, baixo desempenho escolar, agressividade e maus comportamentos, que na realidade eram sintomas originados a partir de sentimentos pouco compreendidos e mal elaborados.

Foi realizada uma atividade com base no teste HTP (*house, tree, people*), de John N. Buck (1906-1983), que interpreta os desenhos de uma casa, de uma árvore e de uma pessoa, além de aplicar um extenso questionário após a realização dos desenhos. O que foi priorizado na atividade foi o conteúdo escrito pelos alunos em vez da interpretação dos desenhos realizados, até pela idade dos alunos variar muito, o que não comportava atividades de alta complexidade, sendo mais importante a parte lúdica e criativa. Tal atividade consistia em fornecer ao aluno uma folha de sulfite e pedir que ele desenhasse uma casa, em seguida, que colocasse dentro da casa tudo o que gostaria de ser ou ter, sendo apenas coisas positivas. Isso valia para fora da casa; mas de maneira inversa, fora da casa ele poderia jogar tudo o que julgava ser ruim ou triste, quer fossem sentimentos, situações, pessoas ou objetos.

O resultado foi preocupante. A maioria dos alunos externalizaram situações de estresse, rejeição, abandono, medo e violências de todos os tipos para fora do desenho de casa, além de as casas terem sido desenhadas de maneira que, segundo a interpretação do teste projetivo H.T.P., indicavam realmente uma situação de angústia, devido a elementos colocados no desenho, como chaminés com muita fumaça ou cortinas fechadas e rabiscos intensos.

No fim, alguns alunos aproveitavam o espaço seguro para se abrirem, e acabaram desenvolvendo o hábito de ouvir mais; então, enquanto um colega falava o outro escutava, e isso era difícil de acontecer no grupo. Isso levou a um patamar mais elevado ao final do projeto, pois os alunos, por terem compartilhado suas vulnerabilidades e sentimentos em grupo, passaram a respeitar mais uns aos outros. Então, como resultado houve melhora significativa na socialização e na interação do grupo. Observou-se que em algumas situações, o aluno que normalmente costumava atacar o colega, saiu em defesa do mesmo em uma situação de conflito, e por identificação com o colega – ambos compartilhavam do mesmo medo, pois haviam colocado para fora da casa desenhada exatamente as mesmas coisas, o que o aproximou de modo empático.

Visto que a função de *holding* é promover uma adaptação à necessidade, na escola deve ser compatível com as necessidades do grupo. Por esta razão, no tempo dos encontros semanais abriu-se espaço para que falassem qual música gostariam de ouvir, quais filmes gostariam de assistir e quais atividades gostariam de fazer. Desta forma, em algumas semanas descíamos para a quadra esportiva e fazíamos brincadeiras ao ar livre, como bambolê, queimada, atividades físicas em grupos no geral que integrassem todos, sem exceções. E em outras semanas, era a vez da turma das artes, então todos cediam e aceitavam de bom grado ficar em sala de aula desenvolvendo trabalhos manuais e discutindo sobre os resultados das atividades. Assim, tanto os mais eufóricos e ativos fisicamente, como os mais introvertidos e sensíveis que preferiam artes conseguiam se sentir importantes e integrados, tendo a cada semana a sua própria vez, de maneira que todos se ajudavam, por entender que todos tinham vez.

Na realidade, um subgrupo passou a ajudar o outro, mesmo com suas diferenças. Outra maneira de expressar uma adaptação ativa às demandas das crianças foi a escuta individual, para aqueles que ainda não se sentiam confortáveis em falar no grupo. Para isso ficou decidido que haveria um

tempo de 25 minutos para uma conversa, suporte ou qualquer outra possibilidade de cuidado para aqueles que não queriam falar em grupo, mas que ainda assim, sentiam que gostariam de falar com alguém.

Um espaço seguro foi cedido pela coordenação e a partir de então, três alunos passaram a conversar individualmente sobre as suas atividades realizadas em grupo, além de trazerem também opiniões e considerações sobre os temas abordados pelo grupo.

Os resultados desta pesquisa intervenção foi compartilhada tanto aos professores como com a coordenação da escola, com a finalidade de buscar meios para que a instituição de ensino se atente para o problema, uma vez que este foi identificado, e para que a instituição promova formas de trabalhar com os alunos.

De acordo com a análise dos relatórios do estágio, tornou-se visível a frustração e a insatisfação dos professores em relação a uma boa parte dos alunos da turma. Durante algumas reuniões, as crianças em questão eram colocadas como rebeldes, “pestes” (sic), difíceis de lidar. Alguns ainda levavam o julgamento de que nunca conseguiriam desenvolver habilidades escolares básicas, como ler e escrever, deixando a entender que tais crianças seriam para sempre analfabetas “copistas”.

No início, os relatórios analisados eram altamente carregados de autocrítica, desesperança e agressividade. De acordo com os relatórios estudados, muitas atividades apresentavam conteúdo de conduta antissocial, agressiva, enquanto outras eram carregadas de melancolia. Após a pesquisa intervenção realizada no decorrer do ano de 2017, o comportamento e a autopercepção das crianças da turma mudaram positivamente, de tal maneira, que os próprios professores que antes eram descrentes, passaram a elogiar a turma.

Foram muitas as atividades e as práticas vivenciadas em sala de aula no decorrer de quase um ano e os resultados foram claros e sólidos.

Muito conhecimento da dinâmica grupal e individual se deu pela “transferência” – recurso da situação clínica que emerge na relação do profissional e o atendido.

A construção de um ambiente suficientemente bom, de adaptação ativa e sensível ao grupo, com escuta clínica pode ajudar muito na construção de uma autoestima e autopercepção mais positiva de estudantes com dificuldade de aprender. Alunos que não conseguiam fazer perguntas para os professores pelo excesso de timidez ou medo, começaram a fazer, alunos

passaram a expressar melhor suas dúvidas sem inseguranças ou medo de serem humilhados, pois já não havia mais um clima de agressividade na sala de aula, já que todos tiveram a consciência de que um ali passava pelas mesmas situações ou tinham os mesmos sentimentos.

Considerações Finais

Foi possível observar a partir da experiência de pesquisa intervenção que a escola pode e deve ser um espaço acolhedor e construtivo, principalmente para crianças cujos lares não exerceram condições suficientemente boas a ponto de desenvolverem a autoestima necessária para que a aprendizagem possa fluir e se consolidar.

Visando tais aspectos das obras de Donald W. Winnicott, apresentou-se um breve desdobramento de suas principais teorias, principalmente no que se refere aos processos de amadurecimento, determinantes no desenvolvimento emocional e da subjetividade do ser humano. Pode-se constatar o efeito que as relações interpessoais exercem na construção da subjetividade.

Trazendo essa discussão para o cenário escolar, diante do aprofundamento das questões abordadas neste estudo, ficou claro a extrema importância da criação de ambientes humanizados dentro das escolas, e que sejam favoráveis ao desenvolvimento das crianças, principalmente as que se encontram fragilizadas pela baixa autoestima.

Desta forma, este seria o caminho que o ensino público deveria trilhar, apoiando e percorrendo as particularidades do desenvolvimento infantil, para que as experiências através das brincadeiras e das atividades em sala de aula levem a criança à integração do seu eu, com base na segurança e na confiança que o ambiente escolar possa lhe proporcionar.

Sendo assim, com base no processo de maturação segundo a Teoria de Winnicott, mesmo se interrompido devido a traumas ocasionados por falhas ambientais anteriores, pode ser retomado a partir de uma modificação ativa que permita o retorno da confiança da criança no ambiente experimentado por ela.

A constituição do *Self* ou Eu está diretamente ligada ao ato criativo, que por sua vez está ancorada no desenrolar das atividades infantis. Ou seja, a criatividade é a manifestação do verdadeiro *Self* em ação e que gera prazer em ser no mundo.

É inevitável que no decorrer dos processos de desenvolvimento surjam falhas ou rupturas. Contudo, é essencial que seja dada a estas crianças a chance de se encontrarem em meio a tantas perdas, sejam estas perdas reais ou imaginárias – todas são sentidas e todas devem ser elaboradas. Sejam as faltas materiais ou afetivas por direito da existência da própria criança, são fruto da necessidade para a construção de um Self capaz de atribuir sentido à vida.

Referências

- ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BALDISSERA, D. P. **Navegando em reflexões sobre a vida**. São Paulo: Brasil, 2010.
- BLEICHMAR, N.M. e BLEICHMAR, C.L. **A psicanálise depois de Freud**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAVALCANTI, M. J. A. **Aprendizagem & Auto-estima**. Monografia, 2003. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/aprendizagem-e-auto-estima.html>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ESTARQUE, Marina.. **Suicídio de adolescentes avança, e casos recentes mobilizam escolas em SP**. Folha de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/suicidio-de-adolescentes-avanca-e-casos-recentes-mobilizam-escolas-de-sp.shtml> Acesso em: 15 set. 2018.
- KHAN, M. M. R. **Psicanálise**: teoria, técnica e casos clínicos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- MAIA, M. V. M. **Rios sem discurso**: reflexões sobre a agressividade da infância na Contemporaneidade. São Paulo: Vetor, 2007.
- SOUZA, C. M. M. **A afetividade na formação da auto-estima do aluno**. Monografia Curso de Pedagogia, 2002. Belém-PA: Centro de Ciências Humanas e Educação da UNAMA, 2002. Disponível em: http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/a_afetividade_na_formacao_da_auto.pdf. Acesso em: 07 set. 2018.
- WINNICOTT, D. W. Da dependência à independência no desenvolvimento do indivíduo. *In: O ambiente e os Processos de Maturação*:

estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. A preocupação materna primária. *In*: _____. **Da pediatria à psicanálise**: obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 1956/2000.

_____. (1958) Ansiedade associada à insegurança. *In*: _____. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

_____. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. (1977) **The Piggie**. Relato do tratamento psicanalítico de uma menina. Rio de Janeiro: Imago, 1987

_____. **A criança e o seu mundo**. 6 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. (1987) **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos Psicanalíticos**: Teoria, Técnica, Clínica – Uma Abordagem Didática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

Capítulo 5

ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO NO ESPAÇO DIGITAL: ENTRE O IDEAL NEOLIBERAL JORNALÍSTICO E A REALIDADE DE EXCLUSÃO SOCIAL

Arthur Meucci¹⁷
Gustavo Fernandes Américo Dainezi¹⁸

Introdução

A situação de pandemia global do coronavírus (SARS-COV-2) que se intensificou em 2020 exigiu uma política de isolamento social para controlar a contaminação do vírus, que provocou, de maneira caótica em nosso país¹⁹, uma abrupta ruptura na atividade educacional, obrigando-a a passar do ambiente presencial para o remoto em um curto espaço de tempo, sem uma infraestrutura comunicacional adequada e de treinamento dos educadores para o uso destas tecnologias.

As transformações dos processos e espaços educacionais pelos meios de comunicação foram listadas e documentadas na literatura acadêmica (CITELLI, 2014). Da EduComunicação às EdTechs, os campos têm se inter cruzado cada vez mais. Durante a pandemia, as escolas adotaram duas soluções de massa: a modalidade de Ensino Remoto (ER) – que se baseia na transmissão de aulas síncronas ou assíncronas durante um horário regular de aula, semelhante ao presencial; e a modalidade de Educação a Distância (EaD) – que dispensa horários fixos e a interação síncrona com

17 Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie; Bacharel, Licenciado e Mestre em Filosofia pela USP; Psicanalista pelo IBCP. Pesquisa sobre Ética e Valores na Educação Brasileira. E-mail: meucci@ufv.br .

18 Pesquisador e Consultor do Espaço Ética. Doutorando e Mestre em Comunicação e Práticas do Consumo pela ESPM-SP; Bacharel em Relações Públicas pela USP. É membro dos Grupos de Pesquisa GPECC e Deslocar. Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: dainezi@gmail.com .

19 Ver mais em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2020-05-23/fui-assistir-as-aulas-dos-youtubers-diz-professora-sobre-ensinar-a-distancia.html>. Acessado em: 11 abr. 2021.

o estudante, sendo o conteúdo das aulas planejado e executado por uma equipe de professores e tutores.

Mediante tal cenário, o presente ensaio filosófico propõe conceituar esse fenômeno como Educação no Espaço Digital (EED), abrangendo todo tipo de relação de ensino-aprendizagem que não acontece em um espaço físico, mas por meio de recursos digitais que são mediados virtualmente pelos meios de comunicação, o que inclui o ER, a EaD, os aplicativos, os *sites* e as redes sociais. A modalidade de estudo não presencial se tornou mais acessível do ponto de vista econômico e geográfico, além de se configurar como mais segura em tempos de pandemia, em comparação com as escolas e demais instituições de ensino não digitais. Nesse âmbito de pesquisa, é válido ressaltar que o caráter digital e não presencial tem levado estudiosos da área a se equivocarem quando desconsideram em suas análises o fenômeno espacial que, apesar de presente, não é aparente. Dessa forma, é preciso ter em mente, antes de tudo, que os educandos, mesmo separados pela tecnologia, estão submetidos às mesmas forças socioeconômicas de formação e coação social.

Milton Santos (1996, p. 39) teorizou o espaço como algo

formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá.

Fica claro que autor entende o conceito de espaço dentro de uma perspectiva abstrata, relacional e histórica. Nesse ínterim, a pertinência do uso desse conceito reside na capacidade de transportarmos a noção de espaço de sua concepção geográfica para os universos virtuais, em especial os *sites*²⁰ na *internet*, onde também encontramos um conjunto indissociável e solidário de sistemas de objetos e de ações historicamente situados.

Mesmo sem experienciar a *internet*, o autor constatou, na década de noventa, que o “espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes”

20 *Site* é uma palavra inglesa que advém do latim *situs*, que significa posição, local, também traduzido como ‘sítio’ em Portugal. Faz referência a um espaço virtual no mundo digital da *internet*.

(SANTOS, 1996, p. 39). Entretanto, esses espaços continuam reproduzindo as relações macrosociais e estruturais da sociedade capitalista.

Um outro questionamento importante que devemos fazer se refere à função social da escola presencial na vida dos cidadãos. Afinal, as possibilidades de EED ainda não possuem espaços de interações lúdicas ou de socialização entre os estudantes, funcionários e professores, como na presencial. Os teóricos da Educação Maarten Simons e Jan Masschelein questionam os pressupostos sociais de que a principal função da escola é transmitir conhecimento, ou somente favorecer as relações de ensino e aprendizagem em um espaço; afirmam:

Nossa perspectiva pedagógica parte de um ponto de partida algo inusitado; ela quer dar voz a estar-no-meio ao focalizar o sempiterno arranjo artificial chamado 'escola' que faz essa experiência possível (SIMONS; MASSCHELEIN, 2018, p. 53).

Os teóricos pensam o espaço como Santos (1996), ou seja, entendem a escola como um fenômeno abstrato, histórico, permeado por sistemas de objetos e ações enquanto arranjo artificial que sustenta uma experiência de “estar-no-meio”. Segundo essa perspectiva, a importância da escola para as crianças e os jovens não reside somente na sua finalidade última de transmitir conhecimento, mas também no processo de socialização que os coloca em contato com outras estruturas sociais, etnias e culturas diferentes. Assim, temos que as experiências sociais no espaço escolar são tão significativas quanto a função social de transmissão do conhecimento.

As relações dos estudantes e das instituições escolares com os dispositivos comunicacionais não são, portanto, meramente funcionais, nem colaboram com a convivência das experiências multiculturais. Como observa Maria Aparecida Baccega (2012, p. 254), elas também são relações de consumo: “Comunicação e consumo formam um todo indivisível, interdependente”. Neste cenário, as relações entre comunicação, educação e consumo são alicerces para o exercício pleno dos direitos dos cidadãos.

Ainda segundo Baccega (2012, p. 248), essa intersecção se dá pelo cumprimento de três condições fundamentais:

1. O sujeito ter consciência de que é sujeito de direitos;
2. Ter conhecimento dos seus direitos, ou seja, serem dadas a ele condições de acesso a esse conhecimento;
3. Serem adjudicadas ao sujeito às

garantias de que ele exerce ou exercerá seus direitos sempre que lhe convier.

Néstor Garcia Canclini (1997, p. 24), por sua vez, pondera sobre essas relações: “atualmente, o mercado estabelece um regime convergente para essas formas de participação [civildanias] através da ordem do consumo”. Nesse sentido, o Marco Civil da Internet (Lei Federal 12.965/2014) reconhece o consumo da comunicação como direito essencial: “O acesso à internet é essencial ao exercício da cidadania”.

O exercício da cidadania depende de aparatos educacionais e das práticas comunicativas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Porém, como a maior parte da população é privada do consumo das TICs, este contexto acaba por se transformar em dinâmica de exclusão. Nesse ínterim, utilizando-nos de uma reportagem televisiva de ampla repercussão, decidimos analisar e discutir como as lógicas neoliberais se impuseram à atividade educacional nos EED, provocando um cenário de agravamento das vulnerabilidades e exclusões sociais.

Análise de uma matéria fantástica

Em vinte e um de março de 2021, o programa *Fantástico*, da Rede Globo de Televisão, exibiu como matéria de encerramento a história de Artur Mesquita, um aluno da zona rural da cidade de Alenquer, no Pará²¹. O apresentador do programa chamou a reportagem de “uma história de resistência”, a qual apresenta dois protagonistas: Artur, apresentado como o prodígio, e uma mangueira, a árvore apresentada como uma espécie de abrigo, refúgio ou salvação.

A história é simples: as aulas presenciais tiveram que ser canceladas pelo poder público diante da gravidade da pandemia do novo coronavírus e cada estudante precisou buscar uma maneira de acessar as aulas por meio da *internet*. Artur dispunha apenas de um aparelho celular, ou seja, dependendo da rede móvel para acessar a *internet* – e mesmo assim com muita dificuldade de obter sinal. A comunidade onde mora não é atendida pelo serviço de *internet* fixo, nem via satélite, e o sinal de celular é muito prejudicado.

21 Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/03/21/jovem-sobe-no-alto-de-arvore-para-melhorar-sinal-de-internet-e-assistir-aulas-no-para.ghtml>. Acessado em: 12 abr. 2021.

Na tentativa de achar um sinal de *internet*, o garoto descobriu que uma mangueira atuava como uma espécie de antena receptora. Ele investigou mais a fundo e percebeu que, subindo na árvore, o sinal melhorava, obtendo assim estabilidade suficiente na transmissão dos dados para acompanhar as aulas. Muitas são as imagens do rapaz trepando a árvore e colocando o *smartphone* sobre um suporte improvisado em um galho da mangueira.

Na ocasião da matéria, um professor foi entrevistado, atestando o empenho do estudante na sala de aula presencial. Os pais do garoto também deram seu depoimento sobre a pró-atividade de Artur. A família relata o sonho de ver o filho fazer uma faculdade ligada ao campo enquanto a narrativa da reportagem corta para a imagem do estudante subindo na árvore ao ritmo de uma música de superação.

A Educação Digital como ideal do empreendedorismo neoliberal

A matéria jornalística do programa *Fantástico* reproduz, em sua narrativa, um discurso ideológico que se inscreve na apologia do empreendedorismo neoliberal como descrito por Pierre Dardot e Cristian Laval (2016) e Marilena Chauí (2014). Desde a apresentação da matéria feita pelo apresentador até a música final de encerramento, há alusão à superação e à resistência dos indivíduos aos desafios impostos pela pandemia.

Toda a narrativa da matéria jornalística descreve um esforço *individualista* do estudante em superar os seus problemas estruturais para conseguir estudar. Logo, descreve-se a vontade de Artur como única e exclusiva força determinante do seu sucesso escolar. O seu sonho de fazer uma faculdade e o seu esforço são os enfoques narrativos da matéria, enquanto a fala dos pais, do professor e da jornalista reforçam a competência e o mérito do rapaz.

O elogio ao individualismo feito pelos meios de comunicação se inscreve na narrativa liberal de sociedade segundo Dardot e Laval (2016), desmerecendo todo tipo de coletivismo – o Estado, os sindicatos, os movimentos sociais e, por vezes, a família, para enquadrar os sujeitos em uma ótica de desagregação e competição. Nessa perspectiva, o sujeito neoliberal “Não é um indivíduo calculador, hedonista, é um combatente, um competidor, que gosta de lutar e vencer” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 153). Os autores ainda apontam que a escola austríaca-americana, baseada em Ludwig

von Mises entende como ameaça toda tentativa de ver o Estado como ente social e delega aos sujeitos a responsabilidade pelo destino da sociedade.

Este autogoverno tem um nome: *entrepreneurship*. Essa dimensão prevalece sobre a capacidade calculadora e maximizadora da teoria econômica padrão. Todo indivíduo tem algo de empreendedorismo dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse “empreendedorismo” humano (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

A matéria jornalística, em momento algum, questiona o papel do Estado ou as mazelas da sociedade de mercado pelos problemas enfrentados pelos estudantes de Alenquer. O prefeito, a secretária de Educação e as empresas prestadoras de serviço de *internet* não foram questionados pelos graves problemas enfrentados na adoção das EEDs. Por sua vez, os estudantes que não conseguem pagar pela internet, os que não têm acesso, são ignorados, afinal, como afirma Chauí (2014), os excluídos na sociedade neoliberal são considerados incompetentes e devem se manter invisíveis. A narrativa da reportagem contém em seu cerne aquilo que Chauí (2014, p. 56-57) denomina de “ideologia da competência”:

Dessa maneira, em vez de falar em ideologia invisível, como propôs Lefort, decidimos falar em *ideologia da competência*, que, como toda ideologia, oculta a divisão social das classes, mas o faz com peculiaridade de afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes e os incompetentes.

Do ponto de vista dos direitos sociais, os excluídos na ideologia neoliberal tendem ao desaparecimento, uma vez que tais direitos se convertem também em mercadoria, à qual o acesso fica restrito aos agentes sociais com um poder aquisitivo suficiente para adquiri-los. Sendo assim, o que podemos observar com clareza, é que o indivíduo empreendedor e a ideologia da competência são dois conceitos que se inter cruzam nos discursos políticos e jornalísticos, especialmente quando o assunto é o campo da Educação. Desde o início da pandemia, a exclusão digital dos pobres foi praticamente ignorada no debate público midiático. Nesse cenário, como apontado por Chauí (2014), a figura do cidadão foi convertida em agente privado de consumo.

Cumpra observar também que desta lógica deriva a ideologia do empreendedorismo como solução última a todas as faltas e ausências decorrentes da aplicação dos cânones neoliberais na sociedade: “o discurso da Organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso do especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem a vence” (CHAUI, 2014, p. 58). Nesse panorama, os direitos se tornam mercadorias a serem conquistadas e a vida boa resta reservada àqueles que conseguirem se submeter a esta lógica da maneira mais eficiente, realizando a conversão, nos termos de Dufour (2005), de “sujeitos precários” para “sujeitos integrados”. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 14),

[...] os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania.

Dentro da lógica ultraliberal, tanto a Educação Digital quanto o *Homeschooling*²² foram apresentados como opção no programa político do presidente Jair Bolsonaro^{23, 24}. Fundamentado nos textos de Mises, a extrema direita enxerga a escola pública como uma interferência do Estado na vida dos indivíduos, ensinando uma lógica de sociedade e de coletivo que, para o economista, é anticapitalista. Assim como nos Estados Unidos, os fundamentalistas religiosos brasileiros utilizam esse discurso em sua guerra cultural contra a Educação pública e as Universidades, taxadas de doutrinas ideológicas comunistas, sexuais “desviantes” e anticristãs.

A Educação no Espaço Digital se enquadra no ideal neoliberal de sociedade por diversos fatores, que vão do ideológico ao econômico. O individualismo nas relações entre o estudante e o objeto do conhecimento, sem a mediação física do Estado, de um coletivo, ou mesmo do professor, é visto

22 Do inglês, educação domiciliar. É uma modalidade de ensino onde os parentes ou professores particulares transmitem a educação formal em casa e não na escola.

23 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-defende-educacao-distancia-desde-ensino-fundamental-22957843>. Acesso em: 12 abr. 2021.

24 Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2021/03/01/governo-define-homeschooling-como-prioridade-apesar-de-modalidade-atingir- apenas-004-dos-alunos/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

como um ponto positivo. O educando se torna, virtualmente, responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar – discurso esse reforçado na reportagem do *Fantástico*.

A padronização massiva do conteúdo educacional também é vista como positiva pelos liberais. No discurso da meritocracia, o ensino padronizado garante uma suposta igualdade expositiva na informação e, consequentemente, de formação e competição. O reducionismo liberal ignora as diferenças entre as classes sociais no desempenho escolar. Nesse contexto, os pais e os políticos teriam acesso ao conteúdo das aulas em casa, policiando o discurso dos professores e qualquer informação crítica destoante de sua visão de mundo.

Os diversos tipos de EED reduzem muito o custo da Educação, quando comparada à escola presencial²⁵. Durante a pandemia, constatou-se uma redução significativa dos custos com energia, água, limpeza e alimentação (escolas públicas). Os educadores podem ser substituídos facilmente, desarticulando manobras coletivas entre trabalhadores e o sindicato, barateando assim o uso da mão de obra. Soma-se ao fato de que parte dos custos da infraestrutura educacional, incluindo as TICs e o acesso à internet, se tornaram responsabilidade da família e não do Estado ou das escolas privadas.

A reportagem do *Fantástico* reproduz, portanto, uma visão ideal do indivíduo competidor e empreendedor neoliberal diante de um Estado incapaz de prover sua Educação. O consumo de dados pagos do celular, o esforço e os objetivos traçados pelo estudante, seus sonhos, são apresentadas como solução exemplar. A EED não sofre críticas.

A Educação digital como realidade de exclusão social

Constatamos que toda a reportagem se submete à racionalidade neoliberal. Graças aos meios de comunicação, essa ideologia se tornou hegemônica (DUFOUR, 2005; CHAUI, 2014; MARTIN-BARBEIRO, 2015), chegando até mesmo onde não há sequer o sinal de *internet*, e consagrando-se como justificativa legítima da ordem social.

Mas o que acontece com os demais estudantes que não podem pagar pela internet, ou que não têm sinal? Nada. São apenas dados; milhões de

25 Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2021/03/01/maioria-de-estados-e-prefeituras-cortou-gasto-com-educacao-em-2020.ghtml>. Acesso em: 02 mar. 2021.

pessoas, todas invisíveis. A pobreza se tornou naturalizada, é só um dado de sempre; não choca, nem sensibiliza. Segundo o antropólogo Néstor Garcia Canclini (1997), se os oprimidos não estão nas esferas de consumo dos meios de comunicação, logo eles não têm voz ou visibilidade:

Muitas das perguntas próprias dos cidadãos - a que lugar pertencem e que direitos isso me dá, como posso me informar, quem representa meus interesses - recebem sua resposta mais através do consumo privado de bens e dos meios de comunicação de massa do que nas regras abstratas da democracia ou pela participação coletiva em espaços públicos (CANCLINI, 1997, p. 13).

Durante a entrevista, ficam claros os critérios de visibilidade do jovem por meio do discurso dos progenitores: “O que a gente puder fazer para alavancar o estudo dele, a gente faz”, disse o pai, enquanto se anunciava que, além dos cento e vinte reais mensais dispensados para o plano de dados móveis da operadora de telefonia, investiram dois mil reais em uma antena – que não funcionou melhor que a árvore. A pobre família de Artur, diante da pobreza, se sacrificou para consumir tecnologias de comunicação que nem funcionaram tão bem como deveriam.

Então, diante da abordagem televisiva, temos que o produto jornalístico disfarça a realidade de exclusão social com um discurso moralista de aceitação da realidade. Na referida produção, foi selecionado um trecho da entrevista com a mãe do estudante contando que, ao tirar uma foto do rapaz subindo nos galhos da mangueira para estudar, perguntou ao filho: “você não vai ficar com vergonha?”. Em uma tentativa de construir um discurso de humildade e aceitação da própria condição, a edição contextualiza uma provável resposta do filho: “Não, mamãe, é a *minha realidade!* (grifo nosso)”. Nota-se na resposta a desarticulação dos laços de solidariedade que compartimenta uma realidade que é compartilhada por mais de quatro milhões de estudantes²⁶ e faz com que a responsabilização pela situação de precariedade seja atribuída por todos à vítima, que vive o efeito de escolhas econômicas e políticas das quais não participou.

26 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/01/cerca-de-4-milhoes-abandonaram-estudos-na-pandemia-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em: 13 abr. 2021.

Os sentimentos permitidos são a aplaudida resignação autoempresendedora ou a temida culpa envergonhada. Ambos asfixiam a percepção da situação na sua interseccionalidade²⁷ e desembocam em um tipo de resistência desarticulada, individual, cara e ineficaz. Alimentam o que Kilomba (2019, p. 75) associa à marca do racismo na pessoa negra e nas pessoas de cor: “O racismo [...] viola cada uma dessas esferas [individual e coletiva], pois pessoas negras e pessoas de cor não veem seus interesses políticos, sociais e individuais como parte de uma agenda comum”. Obstaculizam, pois, que Artur e sua família caminhem no sentido de se tornarem *sujeitos* (KILOMBA, 2019).

A reportagem encerra com uma música animada enquanto mostra o rapaz Artur subindo na árvore em câmera lenta, por detrás dos créditos do programa. É a mensagem final de esperança para começar mais uma semana em um Brasil tomado pelo desespero e pelo luto. Hipocritamente, esse recurso tenta trazer esperança de um futuro melhor para aqueles que o Estado e a iniciativa privada abandonaram. Cabe ainda ressaltar a completa inobservância da animalização desse rapaz como expressão máxima do racismo, segundo Kilomba (2019). A escalada do estudante negro para o topo da árvore é apresentado como seu *habitat*, com uma naturalidade banal de quem narra os hábitos de um primata, até mesmo quando a repórter relata que ele está nessa situação *há meses*.

Subir em uma árvore para estudar não é um fato jornalístico em si. São as condições de precariedade e desumanidade a que são submetidos os estudantes de Alenque e outras cidades do Pará o que deveria ser, de fato, de interesse social. Entretanto, na lógica neoliberal, é noticiável pelos meios de comunicação de massa aquilo que atende à narrativa de que é preciso superar individualmente um abandono das instituições públicas e privadas que atinge o coletivo. A violência interseccional que o estudante da matéria sofre é reduzida a uma parcela minimíssima dos seus efeitos.

Na matéria, Artur é um *outro*. Ele está *fora*. Não há sociedade, não há direitos. Sua história só tem valor enquanto ele permanecer resignado, à margem, lutando sozinho, sem incomodar. Foi pinçado entre os milhões de desassistidos porque sua história favorece um tipo de convocação biopolítica muito específico (PRADO, 2013), qual seja, a convocação a lutar

27 Adotamos a perspectiva de Carla Akotirene (2019, p. 21), para quem a interseccionalidade é “um sistema de opressão interligado”.

sozinho. Por isso, foi premiado com a matéria na Globo, chamando-o de “o melhor da sala”.

A Educação no Espaço Digital potencializa dinâmicas de exclusão social e econômica que Pierre Bourdieu (2002) denunciava nas escolas presenciais em seus estudos sobre o sistema de ensino. Segundo o sociólogo, as relações sociais da escolarização são produzidas e articuladas estrategicamente pelas classes dominantes, resultando em um espaço escolar conflituoso, onde as relações de dominação ficam em evidência e os agentes sociais utilizam suas razões para a reprodução da exclusão e da dominação cultural e econômica.

Em seu livro *A Reprodução*, Bourdieu (2002) demonstra como as instituições de ensino se espelham no modelo econômico fundamentado no ideal de máxima quantidade e não de qualidade com menor valor possível, na medida em que adapta o estudante ao mercado de trabalho. Estabelece uma dicotomia no próprio sistema entre aqueles que serão mão de obra braçal e aqueles que ocuparão os cargos de comando. Como agravante, na EED os estudantes da classe trabalhadora têm um acesso limitado e de pior qualidade ao espaço de ensino quando não são totalmente excluídos.

Soma-se ao problema da EED a situação da família da classe trabalhadora e dos pobres que dificilmente podem ajudar ou acompanhar os estudos de seus filhos em casa. Diferente da elite burguesa, seus pais e mães precisam trabalhar fora de casa, deixando os menores desassistidos de ajuda com as atividades. A família de classe média também precisa trabalhar, mas, com maior poder aquisitivo, ela contrata cuidadores ou professores particulares que acompanham os estudos remotos de seus filhos. Os filhos das classes trabalhadores e os pobres, na maioria das vezes, precisam ficar sozinhos em casa enquanto os seus familiares trabalham ou procuram um emprego. Assim, assistem as aulas e leem os textos em uma minúscula tela de celular, que também é um teclado para escreverem os seus trabalhos. Esse aparelho inadequado se torna sua única TIC e seus pais dificilmente conseguem ajudar na escola tirando dúvidas. Frustrado e sem acompanhamento, o jovem utiliza o celular para acessar redes sociais ou jogar com os amigos, que estão nas mesmas condições.

Esse quadro aumenta a sensação de culpa entre os pais, por não poderem acompanhar os seus filhos na escola, e dos filhos, que, desmotivados, passam a odiar os estudos e se entregam aos prazeres do entretenimento midiático como consolação. Diante do espetáculo narrativo da matéria do

Fantástico, focado no individualismo e no empreendedorismo opressor dos vencedores, os menos favorecidos encontram uma justificativa para o seu fracasso escolar, econômico e social. Outrossim, os oprimidos pela EED interiorizam sua condição de invisibilidade e dominação. Ao não enxergarem as reais condições sociais e econômicas que os tornaram vítimas, afastam-se da capacidade de reivindicação e emancipação.

Considerações Finais

O discurso jornalístico sobre a Educação em tempos de pandemia não questiona ou critica de maneira adequada as plataformas em que ocorre a Educação em Espaços Digitais. Uma vez que ela individualiza e privatiza esse processo, torna a formação escolar um objeto de consumo comunicativo. O digital é um espaço e, como tal, é formatado segundo as mesmas regras e coações sociais que o plano físico, apesar de suas singularidades.

A EED, nos moldes atuais, realiza todo o ciclo ideal da racionalidade neoliberal. Reduz ao mínimo a política pública, faz desaparecer a solidariedade, entrega o acesso aos dispositivos que, por sua vez, oferecem o acesso à cidadania nas mãos da iniciativa privada, relegando à exclusão e ao abandono todas as pessoas que não conseguem, por recursos próprios, suprir tantas faltas – que já se acumulavam em cenário não pandêmico e que agora se potencializam exponencialmente.

Por fim, os atuais modelos de Ensino Digital não contribuem com as experiências de interação, coletivismo, troca cultural e solidariedade que ocorrem nas experiências escolares presenciais. Essa mutilação das relações sociais pode colaborar com o avanço racionalista e desumano dos valores intrínsecos ao neoliberalismo.

Referências

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHAUÍ, M. de S. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte; São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Autêntica, 2014.
- CITELLI, A. Comunicação e educação. In: CITELLI, A.; BENDASSOLLI,

- P. F.; CAMARGO, R. Z. (Eds.). **Dicionário de comunicação**: escolas, teorias e autores. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2014. p. 65-74.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- MARTIN-BARBERO, J. M. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- MARTIN-BARBERO, J. M. La pertenencia en el horizonte de las nuevas tecnologías y de la sociedad de la comunicación. *In*: HOPENHAYN, M.; SOJO, A. (Eds.). **Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas**: América Latina en una perspectiva global. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, CEPAL, 2011. p. 105-115.
- PRADO, J. L. A. **Convocações biopolíticas dos dispositivos comunicacionais**. São Paulo: Educ. Fapesp, 2013.
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, J. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 41-63.

Capítulo 6

FORMAÇÃO INTEGRAL DOS EDUCANDOS E CIDADANIA DIGITAL: REFLEXÕES SOBRE COMPORTAMENTOS ESTUDANTIS CONTRA PROFESSORES NA INTERNET

Lidiane Christovam²⁸
Valéria Bussola Martins²⁹

Introdução

A preocupação com um ambiente seguro para uma boa aprendizagem sempre foi uma problemática para todos os indivíduos que compõem a comunidade escolar, que deve ser encarada com igual prioridade e atenção nos ambientes digitais.

Os alunos na atualidade, muitas vezes chamados de nativos digitais, frequentemente, não se atentam para os perigos da exposição própria ou de terceiros nos ambientes digitais. Contudo, há alguns anos, essas inquietações são debatidas. A atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (BRASIL, 2017), inclusive, alerta que essa deve ser uma questão a ser trabalhada tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, por diversos componentes curriculares, por possivelmente afetar negativamente e seriamente, a vida de muitas pessoas.

Não basta um documento orientador nacional, como a BNCC, informar que a escola deve prover uma educação digital, até porque o digital não está encapsulado somente no ambiente pedagógico. O educando está imerso no mundo digital inteiramente, 24 horas por dia, seja para estudo, nas relações pessoais e em novas descobertas. Dados da pesquisa *TIC Kids*

28 Mestre em Letras e Licenciada em Matemática pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes e Especialista em Estatística Aplicada pela Universidade Nove de Julho. É Professora do Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

29 Pós-doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. Doutorado em Letras, Mestrado em Letras, Graduação em Letras e Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É Professora do Centro de Comunicação e Letras, da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

On-line Brasil, de 2021, mostraram que 93% das crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos, são usuários de *Internet*.

É partir dessa realidade que surgiu esse trabalho, cujo problema de pesquisa é: o que pode ser feito no ambiente escolar para mostrar aos educandos a importância de um comportamento ético e respeitoso no universo virtual?

Levando-se em consideração o que foi exposto anteriormente, essa pesquisa visou a elencar problemas de natureza digital que quase todos os professores já passaram ou passarão em função do uso de tecnologias que, agora imersos nesse mundo, temos de nos atentar como profissionais e, muitas vezes, como pais. Com um agravante: podemos ser cúmplices de crimes e/ou delatores em alguns casos.

Em termos metodológicos, foi realizada uma minuciosa pesquisa bibliográfica e com textos midiáticos digitais para a compreensão da realidade em estudo e para a obtenção da resposta para o problema de pesquisa aqui exposto.

Como referenciais teóricos, foram usados os pensamentos de Baletstrem (1992) e Canivez (1991), que tratam do ato de educar para a cidadania; Freire (1996), o qual evidencia os saberes necessários à prática educativa; Kenski (2007), a qual disserta sobre educação, tecnologias e o novo ritmo da informação na era digital e Lemos (2003) e Lévy (1999), que trazem aos leitores valiosas ponderações sobre a cibercultura.

Uso da *Internet* e mecanismos legais

Os estudos que envolveram nossas bases teóricas mostram que a *Internet* revolucionou a forma com que o ser humano pensa, reage, interage e se comunica, rompendo barreiras físicas e ampliando as possibilidades de conhecimento.

Com a pandemia da COVID-19, os usos tecnológicos se tornaram ainda mais corriqueiros. Foi um momento em que todos precisaram ficar afastados fisicamente, mas, com a ajuda da *Internet*, próximos virtualmente. Dessa forma, foi possível que as atividades do ambiente escolar, em um primeiro momento, mesmo que emergencial, ocorressem de forma virtual, com os alunos e professores se relacionando em ambientes digitais.

Nesse processo de digitalização que já vinha acontecendo no setor industrial, de comércio e de serviços, a escola teve de se digitalizar e, com

isso, grandes bancos de dados já existentes tiveram a incrementação da inserção de milhares de crianças e adolescentes.

No Brasil, como forma de garantir seus direitos e regulamentar princípios, surgiu, em 2014, o Marco Civil da Internet (Lei nº12.965, de 23 de junho de 2014), que tem como um dos seus preceitos fundamentais a inviolabilidade da intimidade, da vida privada e a proteção contra o fornecimento de dados pessoais a terceiros sem o consentimento prévio, uma lei inovadora para a época visto que até então o ambiente digital era regulamentado por leis não específicas.

O Marco, considerado a Constituição da *internet* brasileira, é, na atualidade, basilar para a sociedade já que a vida privada está amplamente exposta no ambiente virtual. É esse mecanismo legal que hoje protege os dados pessoais e a privacidade no universo *www* (*world wide web*) e estabelece princípios e garantias, evidenciando quatro princípios que norteiam todo o documento, sendo eles:

- princípio da neutralidade da rede, que proíbe a venda de pacotes de Internet limitados ao destino, ao serviço ou à aplicação de uso do universo virtual;
- privacidade na *web*, que garante o sigilo de informações e comunicações virtuais, permitindo apenas a quebra desse sigilo em função de ordens judiciais;
- registro dos acessos, que determina que os provedores de Internet têm a responsabilidade de armazenar todos os registros de conexão por, no mínimo, um ano e
- danos decorrentes de conteúdos gerados por terceiros, que retira dos provedores de Internet a responsabilidade civil pelos danos, mas que, nesse caso, obriga-os a retirar o conteúdo impróprio após recebimento de notificação.

No entanto, em resposta a uma maior necessidade da proteção da privacidade de indivíduos, na Europa, entrou em vigor a lei GDPR (Regulamento Geral de Proteção de Dados), em 2016, que tinha como foco especificamente a proteção de dados pessoais que vão além do mundo on-line. Dessa forma, como uma inspiração desta lei, no Brasil, surgiu a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (Lei nº13.709/2018).

A LGPD foi aprovada em agosto de 2018 e entrou em vigor em setembro de 2021. Ela busca a proteção dos direitos humanos e fundamentais

de proteger os dados pessoais de cidadãos brasileiros tanto nacionalmente quanto internacionalmente.

Nesse contexto, é primordial levar em consideração que o ambiente escolar, por sua natureza, produz uma infinidade de dados, sejam eles de matrículas e/ou de caráter pedagógico, com um destaque para o fato de ser composto de crianças e adolescentes. Além da proteção da LGPD, há, ainda, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente). Por esses dois documentos legais, a temática deveria ser de grande preocupação para todos os profissionais da comunidade escolar.

Em destaque, segue o art. 14 da LGPD que detalha a questão quanto ao uso, tratamento e coleta de dados pessoais de crianças e adolescentes:

Seção III

Do Tratamento de Dados Pessoais de Crianças e de Adolescentes

Art. 14. O tratamento de dados pessoais de crianças e de adolescentes deverá ser realizado em seu melhor interesse, nos termos deste artigo e da legislação pertinente.

§ 1º O tratamento de dados pessoais de crianças deverá ser realizado com o consentimento específico e em destaque dado por pelo menos um dos pais ou pelo responsável legal.

§ 2º No tratamento de dados de que trata o § 1º deste artigo, os controladores deverão manter pública a informação sobre os tipos de dados coletados, a forma de sua utilização e os procedimentos para o exercício dos direitos a que se refere o art. 18 desta Lei.

§ 3º Poderão ser coletados dados pessoais de crianças sem o consentimento a que se refere o § 1º deste artigo quando a coleta for necessária para contatar os pais ou o responsável legal, utilizados uma única vez e sem armazenamento, ou para sua proteção, e em nenhum caso poderão ser repassados a terceiro sem o consentimento de que trata o § 1º deste artigo.

§ 4º Os controladores não deverão condicionar a participação dos titulares de que trata o § 1º deste artigo em jogos, aplicações de internet ou outras atividades ao fornecimento de informações pessoais além das estritamente necessárias à atividade.

§ 5º O controlador deve realizar todos os esforços razoáveis para verificar que o consentimento a que se refere o § 1º deste artigo foi dado pelo responsável pela criança, consideradas as tecnologias disponíveis.

§ 6º As informações sobre o tratamento de dados referidas neste artigo deverão ser fornecidas de maneira simples, clara e acessível, consideradas as características físico-motoras, perceptivas, sensoriais, intelectuais e mentais do usuário, com uso de recursos audiovisuais quando adequado, de forma a proporcionar a informação necessária aos pais ou ao responsável legal e adequada ao entendimento da criança.

Vale destacar que os dados pessoais abrangem dados sensíveis os quais podem culminar na identificação da pessoa física, ferindo-se assim sua privacidade. Portanto, pode-se dizer que os dados sensíveis englobam desde a origem étnica até mesmo informações sobre designação religiosa, orientação sexual e questões sobre a saúde do indivíduo. São, dessa forma, informações valiosas, estritamente pessoais e, quando em “mãos erradas”, por representar dados que permitem a segregação de minorias e/ou proporcionar a prática de *bullying* e discriminação.

De acordo com a lei, é permitido o tratamento dos dados pessoais, desde que haja o consentimento dos cidadãos, que possuem direitos sobre seus dados, entre eles a informação para qual a finalidade de seu uso. A lei impõe, inclusive, multa em caso de desrespeito e/ou em caso de vazamento de dados, podendo corresponder até 2% do faturamento anual da organização envolvida.

Como comentado anteriormente, com a pandemia da Covid-19, iniciada aqui no Brasil em março de 2020, o uso de tecnologias digitais que, por um lado, possibilitou a continuidade das atividades pedagógicas, abriu para grandes plataformas digitais uma infinidade de dados coletados massivamente em seus aplicativos, softwares e ambientes virtuais.

Pode-se questionar então: nas escolas, todos sabem dos cuidados e das implicações relativos à coleta, tratamento e o uso desses dados? Fazendo-se um aprofundamento deste questionamento: o que está sendo feito no ambiente escolar brasileiro para sensibilizar os educandos sobre a importância de um comportamento ético e respeitoso no universo virtual?

Entre os problemas mais encontrados entre as crianças e os adolescentes em ambiente escolar, há: o *cyberbullying*, o discurso de ódio, a nudez e a invasão de privacidade. Sabe-se que na BNCC (BRASIL, 2017) existe um forte direcionamento para o combate do *bullying* (Lei nº13185/2015). Todavia, na grande maioria das vezes, o *bullying* acontece no ambiente

digital, o que ainda dificulta para algumas escolas a tomada de atitudes frente a comportamentos estudantis inadequados e agressivos.

Em função disso, os professores devem se apropriar de conhecimentos relativos a essas questões, visto que inúmeros alunos têm na figura do professor o primeiro e, em alguns casos, o único recurso de proteção ou de denúncia.

Da mesma forma, não se pode ignorar que quem tem direito também tem deveres. Balestreri alerta (1992) para a absoluta impossibilidade de formarmos para a cidadania se nós mesmos não formos cidadãos, pois “[...] não se pode educar para o respeito aqueles a quem não respeitamos. Não devemos falar de fraternidade aos que oprimimos. É hipocrisia pregar a participação àqueles a quem calamos” (BALESTRERI, 1992, p. 10). Dizendo de outra maneira,

[...] a cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um status jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Esse status depende das leis próprias de cada Estado, e pode-se afirmar que há tantos tipos de cidadãos quanto tipos de Estado. O problema da cidadania, porém, não é apenas problema jurídico ou constitucional; se provoca debates apaixonados, é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político [...] (CANIVEZ, 1991, p. 15).

O educador, para sê-lo de modo democrático, deverá, portanto, não apenas repetir o que, nos meios educacionais, já virou um bordão, o “educar para o exercício da cidadania”, mas assumir que seus alunos, conhecendo seus deveres e direitos podem, sim, cumprindo os primeiros, reivindicar os segundos. Se a escola está disposta a educar para a cidadania, terá de, em primeiro lugar, educar para a autonomia (VASCONCELOS; MARTINS, 2019). Autonomia para decidir, mas também para assumir responsabilidades, no mundo físico ou virtual.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigurosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível

deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 35).

É a partir disso que todos os atores da cena pedagógica precisam refletir sobre recentes acontecimentos envolvendo ofensas entre alunos e professores nas mídias sociais.

É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p. 35).

A seguir, são apresentados alguns casos de agressões direcionadas a professores que, infelizmente, só foram repudiadas e validadas quando os docentes apelaram para a justiça brasileira, pouco, infelizmente tendo sido feito pelas escolas para amparar os educadores.

Casos recentes de agressão virtual a professores

Antes de se elencar alguns casos recentes de agressões sofridas por professores, é relevante explicar que se um aluno menor de 16 anos agredir fisicamente ou verbalmente um professor que apele para a justiça brasileira por indenização, por exemplo, os pais serão processados por injúria, calúnia e difamação. Caso o estudante tenha entre 16 e 18 anos, ele deverá assumir a responsabilidade juntamente com seus pais. Por fim, se for maior de 18 anos, assumirá a responsabilidade pelos crimes cometidos contra o educador.

Em 2016, um ex-aluno da Escola Técnica Estadual de São Paulo foi condenado a pagar R\$10.000 de indenização por danos morais por difamar seu professor no Facebook. O estudante foi processado por publicar imagens manipuladas na mídia social, “vinculando o educador ao consumo

de álcool e drogas e a supostas vantagens na comercialização de uniforme escolar” (MIGALHAS, 2016).

O estudante alegou que as postagens foram publicadas em grupo privado, sem acesso a terceiros, como uma brincadeira, “natural” entre adolescentes. Entretanto, testemunhas relataram que as fotos foram impressas e coladas nas paredes da escola e que o fato se tornou público. Para o relator do recurso, “configurou-se ato ilícito, que comporta devida reparação por danos à imagem do professor, bem como para impor medida de caráter punitivo e educativo, a fim de coibir a reiteração da conduta” (MIGALHAS, 2016).

Nesse caso, vemos que, infelizmente, a sociedade parece ainda só aprender com medidas punitivas. Questiona-se: a escola não poderia fazer um trabalho voltado para essas questões? A Internet não pode ser usada de forma irresponsável, para ofender pessoas, agredindo-as psicologicamente e emocionalmente, e os casos só aumentaram nos últimos anos.

Também em 2016, pais de dois alunos foram condenados a pagar indenização a uma professora que sofreu ofensas no Facebook. Os menores de idade criaram uma página pública, usando o nome da professora, e fizeram postagens ofensivas. Embora os pais buscassem justificar o ato criminoso, dizendo que os alunos tiveram tais atitudes porque a professora pratica *bullying* em sala de aula, o parecer da juíza que julgou o caso foi de que, além do *bullying* alegado não ter sido comprovado, nada justifica a prática dos alunos. A mãe de um dos alunos chegou a afirmar que o filho não tinha relação com a página criada, mas, por meio de investigação, ficou comprovado que a página havia sido criada na sua residência.

Ao final do processo, a juíza explicou que: “os autores são menores, mas nem eles nem seus responsáveis mostram consciência do que fizeram, arrependimento ou disposição para reparar o dano. Ao contrário, defenderam o que fizeram, como ato normal e justificado”. Após tais considerações, foi proferida a condenação por meio do pagamento de uma indenização de R\$60.000 à professora.

Em 2017, um ex-aluno ofendeu professores de Cascavel por meio do WhatsApp, enviando mensagens para vários de seus contatos das mídias sociais. Áudios (um de dois minutos e treze segundos e o outro com dois minutos e cinquenta e nove segundos) foram juntados ao processo movido pelos professores na justiça, em ação criminal e no processo cível de indenização por danos morais.

Por meio da escuta dos áudios, ficou evidenciado que o ofensor falava que o coordenador de curso era “bachareladozinho de bosta” e ressaltava que o profissional atuava na instituição “mediante a falsificação de documentos”, como diplomas. No segundo áudio, o antigo aluno proferia comentários sobre uma professora que fora coordenadora, dizendo que ela não possuía “formação na área adequada para coordenar tal curso superior”.

Ao saber das ofensas compartilhadas entre pessoas da comunidade acadêmica, os docentes ofendidos processaram o discente por calúnia, injúria, difamação e pediram indenização pelos danos morais. O antigo aluno foi condenado a pagar R\$5.000 para cada professor por danos morais.

O juiz do caso evidenciou que “ao proferir inverdades e imputar a prática de crimes de falsidade no meio acadêmico profissional, o acusado feriu a honra dos mesmos”. Na esfera criminal, ele também sofreu condenação de detenção de 1 ano, 1 mês e 10 dias, a ser cumprido em regime aberto. Pela prática criminal, o ex-aluno pôde converter a pena privativa de liberdade em prestação de serviços à comunidade (CATVE.COM, 2020).

Em 2018, uma garota do Espírito Santo foi condenada a prestar serviços comunitários após xingar uma professora. O juiz determinou que a estudante desse auxílio às serventes da merenda escolar, redigisse um pedido de desculpas por meio do Instagram e do WhatsApp e fizesse o pagamento de R\$2.000 à docente ofendida.

O mais preocupante em todos esses casos é que as escolas muito pouco ou nada fizeram para auxiliar os professores em sua defesa. Às vezes, só uma nota é divulgada à imprensa e a ocorrência é esquecida. Em um caso recente, em Botucatu, foi enviada a imprensa a seguinte nota:

A Secretaria de Estado da Educação (Seduc-SP) repudia toda e qualquer forma de agressão dentro ou fora do ambiente escolar. Assim que tomou ciência do caso, a direção escutou o aluno que aparece em alguma das filmagens e chamou os responsáveis para uma reunião de mediação. A escola junto à Diretoria de Ensino de Botucatu abriu uma apuração preliminar para identificar os envolvidos.

O caso foi inserido na Plataforma Conviva – PLACON do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar da Secretaria, que está à disposição para dar suporte aos estudantes e servidores

através do Programa Psicólogos na Educação, se autorizado por seus responsáveis no caso dos menores.

O Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) possui um guia prático para educadores que trata de problemas como este. Trata-se do manual *Diálogos e Mediação de conflitos nas escolas*, mas vê-se que pouco é feito na prática. Segundo o próprio material (CNMP, 2014, p. 06),

A elaboração de um guia prático para educadores e a realização de cursos presenciais no país sobre o tema práticas restaurativas nas escolas resultam do planejamento conjunto do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) e da Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (Enasp), idealizadores e articuladores da Campanha Conte até 10 nas Escolas.

Os professores precisam de um auxílio maior. Os docentes foram ofendidos gravemente e as instituições escolares não conseguiram fazer uso dessas ocorrências para evidenciar aos alunos que as atitudes de cada um no ambiente digital foram de profundo desrespeito.

O *cyberbullying* sobre os professores é uma realidade com uma relevância que tem que ser séria e proativamente encarada. O seu impacto nefasto tem consequências danosas na vida pessoal e profissional dos docentes (afeta a autoestima, a confiança e a dignidade e reputação das vítimas) e, conseqüentemente, no ambiente e qualidade educativa das escolas e sobre os resultados da aprendizagem. O *cyberbullying* vitimando professores é uma realidade já dificilmente ocultável. Receios diversos por parte das vítimas, incompreensível proteção da imagem da própria escola, débil consciência do problema ou deliberada desvalorização por parte do Ministério da Educação, têm mantido este problema (que corrói o ambiente escolar e se alarga à vivência quotidiana das vítimas) longe das preocupações sociais e da própria investigação. Contudo, este tipo de violência contra os professores (introsiva, pernicioso, sem fronteiras nem horário) não pode ser negligenciado nem reduzido a análises sumárias, pois trata-se de um fenômeno complexo, multifacetado e de significativa dimensão (MATOS; GOMES, 2012, p. 2192).

Os educadores também devem trazer para as salas de aula a discussão sobre as pessoas serem julgadas ou caracterizadas apenas por sua aparência na Internet. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, essa temática torna-se ainda mais expressiva, porque inúmeros jovens são alvo de bullying e passam anos sofrendo com isso nos ambientes escolares, alguns chegando, até mesmo, a tirarem a própria vida.

Aconselha-se, também, a perguntar aos alunos da Educação Básica, principalmente, se eles acreditam que quando chegarem à graduação esse bullying parará, assim como em sua vida profissional adulta. É determinante, também, que os educadores levem os discentes a pensarem em suas famílias e em seus amigos. Provavelmente, todos encontrarão na própria família um caso de um parente que seja alvo de brincadeiras nem sempre saudáveis e respeitáveis nas mais variadas mídias sociais da atualidade.

Todos esses tipos de situação poderiam ser debatidos em sala para que os alunos compreendessem a gravidade do ato de falar inverdades sobre as pessoas e sobre suas competências profissionais. Trata-se de um ato de imensurável insulto. Exemplos precisam ser mostrados aos alunos, assim como as punições e as condenações.

Considerações Finais

É extremamente frutífero quando a maioria dos alunos forma um posicionamento crítico sobre os benefícios e os malefícios da Internet e das mídias sociais em nossas vidas. Nessa situação, os estudantes, normalmente, chegam à conclusão de que o universo digital deve representar apenas um dos instrumentos de nossas vidas, usado a favor do ser humano.

Nessa situação, inclusive, talvez, esse espírito crítico em relação ao mundo *www* possa impedir que tantos jovens permanecessem ligados à máquina durante tanto tempo e possa, também, mostrar o perigo de a Internet e as mídias sociais serem usadas como um livro aberto sobre a vida e sobre o dia a dia das pessoas com as quais convivemos. Em relação a esse ponto de vista, Kenski (2007, p. 43) explica que:

Não basta adquirir a máquina, é preciso aprender a utilizá-la, a descobrir as melhores maneiras de obter da máquina auxílio nas necessidades de seu usuário. É preciso buscar informações, realizar cursos, pedir ajuda aos mais experientes, enfim, utilizar os mais diferentes meios para aprender a se relacionar com a inovação e ir

além, começar a criar novas formas de uso e, daí, gerar outras utilizações. Essas novas aprendizagens, quando colocadas em prática, reorientam todos os nossos processos de descobertas, relações, valores e comportamentos.

A fim de que os educandos realmente atinjam essa postura analítica em relação à Internet e às mídias digitais, tão amplamente utilizadas na atualidade por grande parte do povo brasileiro e mundial, o professor pode engendrar dinâmicas, durante o cotidiano escolar, que se façam profícuas para o desenvolvimento moral e emocional dos estudantes. Cabe lembrar, dessa maneira, a tarefa decisiva dos educadores nesse novo movimento de formação coletiva do conhecimento que passou a existir com a Internet.

Como na Internet opera-se com um grande número de informações, é imprescindível também discriminar os dados, verificar a credibilidade das fontes, comparar diferentes visões apresentadas e checar a qualidade das informações, sem, é claro (como foi amplamente mostrado nesse texto) expor pessoas. A grande questão que se coloca consiste em determinar de que maneira a Internet e as postagens individuais devem ser realizadas.

Infelizmente, entretanto, não são todas as escolas da esfera nacional, públicas e particulares, que têm desenvolvido trabalhos sobre a postura dos indivíduos em ambiente digital. A Internet e as mídias sociais estão a um clique dos alunos, em seu próprio aparelho celular. O acesso ao ambiente virtual é rápido, mas ele não é, naturalmente, realizado de forma ética e respeitosa. É capital orientar o alunado em relação ao seu uso.

O ensino não se faz apenas por meio dos instrumentos tecnológicos. É inegável que eles sejam ferramentas de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem de jovens que habitam um mundo que se torna, diariamente, mais informatizado, interativo, midiático e virtual. Freire (1996, p. 87), há anos, tendo em vista as características da educação do Brasil, já ditava: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes”.

Porém, o uso da Internet e a publicação de textos nesse ambiente precisam ser revisados em ambiente escolar diariamente. Durante reflexões sobre as postagens em mídias digitais, por exemplo, pode haver trocas entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

Além disso, atualmente, a Internet não traz só novas possibilidades para o universo educacional. Na verdade, não representa apenas um novo

recurso estudantil. Ela transcendeu o espaço das instituições de ensino e invadiu a vida cotidiana da maioria das pessoas, alterando, inclusive, as relações sociais e o próprio desenvolvimento afetivo e cognitivo dos indivíduos:

As tecnologias existentes no ciberespaço amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas. A memória humana se amplia e se exterioriza. Ela passa não apenas como função do cérebro, mas também como rede de informações acessíveis em diferentes suportes tecnológicos (LÉVY, 1999, p. 47).

É por isso, também, que muitos pesquisadores, como Morin (1999), proclamam que o modelo de educação mais pertinente ao universo digital seja o transdisciplinar (aquele que é constituído de um agrupamento de áreas, com propósitos heterogêneos, que se relacionam entre si), e não mais o multidisciplinar, que aponta que o ensino envolve um conjunto de setores, com intentos múltiplos, desconectadas entre si.

O processo educacional de construção do conhecimento de forma compartimentada e segmentada deixa de ser empregado. Irrompe, a partir de agora, espontaneamente, um sistema globalmente interligado em que os cidadãos estão cada vez mais conectados uns aos outros. Ademais, só avulta a quantidade de usuários conectados diariamente à Internet. Assim, são postadas inumeráveis informações, criando-se incalculáveis webpages. Tais novas perspectivas impregnam a cultura e propagam-se progressivamente mais e mais. É a cibercultura. Segundo Lemos (2003, p. 12),

podemos entender a cibercultura como a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática.

A cibercultura e a postura virtual dos indivíduos precisam ser discutidas em sala de aula. Mesmo que o processo de ensinar e de aprender não se limite à sala de aula, a escola precisa voltar-se para o comportamento digital de seus alunos. Por que, então, não fazer uso do mundo virtual que cerca o mundo hoje e faz com que milhares de pessoas interajam e se comuniquem? Os educandos, ainda em formação, precisam compreender essas questões. Crianças e adolescentes representam 1/3 da população brasileira, um pouco mais de 70 milhões. Temos de estimular a cidadania

digital na comunidade escolar, promovendo o respeito, a empatia e a responsabilidade.

Referências

- BALESTRERI, Ricardo B. O que é “Educar para a Cidadania”. In: BARCELLOS, Carlos A.; FERREIRA, Diamarante; BALESTRERI, Ricardo (Orgs.). **Educando para a cidadania**: os direitos humanos no currículo escolar. Passo Fundo, RS: SBAI - Seção Brasileira da Anistia Internacional/CAPEC - Centro de Assessoramento a Programas de Educação para a Cidadania, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- CATVE.COM. **Após ofender professores pelo WhatsApp, rapaz é condenado a pagar R\$10 mil.** 05/06/2020. Cotidiano. Disponível em: <https://www.catve.com/noticia/6/291500/apos-ofender-professores-pelo-whatsapp-razap-e-condenado-a-pagar-r-10-mil>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- CETIC. **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2021. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2021_principais_resultados.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.
- CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas**: guia prático para educadores. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JUSBRAZIL. **Pais de alunos são condenados a pagar indenização à professora que sofreu ofensas em rede social.** Disponível em: <https://examedaoab.jusbrasil.com.br/noticias/432323191/pais-de-alunos-sao-condenados-a-pagar-indenizacao-a-professora-que-sofreu-ofensas-em-rede-social>. Acesso em: 25 jun. 2022.

- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LEMONS, André. **Cibercultura**: alguns pontos para compreender nossa época. *In*: Lemos, André; Cunha, Paulo (org.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MIGALHAS. **Aluno pagará indenização por difamar professor no Facebook**. 19/02/2016. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/234234/aluno-pagara-indenizacao-por-difamar-professor-no-facebook>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- MATOS, José Pinto de; GOMES, Maria João. **Cyberbullying sobre professores: uma realidade escondida. Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação – Educa 2012**. Lisboa. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259343418_Cyberbullying_sobre_professores_uma_realidade_escondida. Acesso em: 25 jun. 2022.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da universidade e do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.
- THOMPSON, Rafaela. **Aluna prestará serviços comunitários após xingar professora**. *Jornal Fato*. 11/07/2018. Disponível em: <https://jornalfato.com.br/geral/aluna-prestara-servicos-comunitarios-apos-xingar-professora-em-grupo-de-whatsapp.,277394.jhtml?amp=1>. Acesso em 18 jun. 2022.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; MARTINS, Valéria Bussola. **Linguagem digital na escola: projetos educacionais**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2019.

PARTE III – EDUCAÇÃO PARA TODOS

Capítulo 7

INTERLOCUÇÕES ENTRE A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Irineia Aparecida dos Santos Silva³⁰

Introdução

Sou professora da Rede Pública de São Paulo há aproximadamente 29 (vinte e nove) anos e desde 2016, trabalho na Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá como Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), no CEFAI (Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão), programa oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, responsável por desenvolver ações de formação docente, produção de materiais, orientação pedagógica aos Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), dos estudantes com deficiências da Rede Municipal de São Paulo nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

É importante destacar que a ação educativa e formativa do PAAI se fundamenta na Portaria nº 8764, de 23/12/2016, que regulamenta o Decreto 57.379 de 13/10/2016, legislação municipal que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva³¹. Entre as ações do PAAI destacam-se os encontros formativos que têm a intencionalidade de dialogar sobre o universo da Educação Especial; também são responsáveis por organizar, coordenar, acompanhar e avaliar ações de formação permanente aos professores da sala regular e das Salas de Recursos Multifuncionais das unidades educacionais que acompanho, por meio de cursos, reuniões formativas, grupos de estudos, seminários, realizados *in loco*, nos horários coletivos de formação docente ou em outros, planejados pelas equipes gestoras.

30 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Professora de Apoio e Acompanhamento (PAAI) no Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI) da Rede Paulistana de Ensino. E-mail: irineiasilva@yahoo.com.br .

31 Para saber mais: PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 8.764 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br).

Nestes encontros formativos, muitas vezes surgem questionamentos sobre a relação entre a Interdisciplinaridade e sua relação com a Educação Especial, que é uma reflexão importante para o entendimento da dimensão educativa no contexto escolar, pois ainda há professores que não têm a consciência crítica de que a Educação é para “todos”, sem distinção, afinal a escola como instituição social deve estar preparada para acolher qualquer criança, jovem ou adulto, com ou sem deficiência. Isto porque os momentos vivenciados no âmbito escolar são preciosos, quando os estudantes têm a oportunidade de aprender uns com os outros, na perspectiva de contemplar todas as dimensões que envolvem o processo de escolarização. Sendo assim, destaco a relevância desse estudo, que tem como premissa relacionar as interlocuções que existem entre a Educação Especial e a Interdisciplinaridade, de forma epistemológica. Para Arroyo (2000, p. 150),

A preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempo e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar.

O fazer pedagógico deste Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), nesses encontros formativos, se ampara no diálogo, parceria, acolhimento aos professores da sala regular, da gestão pedagógica e está relacionado com as formações e orientações pedagógicas aos Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAAE), que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais. Quanto a terminologia para a pessoa com deficiência, usa-se na Rede Paulistana de Ensino a concepção destacada na Portaria 8764/2016, que está em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007, p. 04)³², que considera:

32 Ratificada no Brasil com status de emenda constitucional por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Este estudo tem como princípio trazer a dialogicidade sobre a conexão existente entre a Educação Especial e a Interdisciplinaridade. Não irei discutir aqui sobre o direito de aprendizagem dos estudantes com deficiências, essa é uma questão que já está clara, amparada nas legislações que reforçam sua legitimidade. Mas é importante refletir que ainda há nos espaços escolares, professores resistentes em acolher o estudante com deficiência em sua sala de aula, tornando-se nitidamente visível a fragilidade que ainda persiste sobre a questão que envolve a formação continuada docente e a prática pedagógica inclusiva. Segundo o educador Paulo Freire (1996, p. 29),

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O foco desse texto não é aprofundar a semântica sobre a questão Ética do fazer do professor e sua relação com o estudante, mas sim, trazer interlocuções sobre essa área da Educação Especial e a Interdisciplinaridade. Afinal,

O trabalho pedagógico [...] é um trabalho de prospecção nos saberes a ensinar; um trabalho incansável para descobrir como [...] torná-los acessíveis a outros sujeitos além daqueles que já são capazes de dominá-lo [...]. É um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos de aprendizagem [...]. Procurar, tentar quebrar a cabeça para tentar fazer compreender em que medida aquilo que se ensina é objeto de inteligibilidade [...] (MEIRIEU, 2002, p. 83).

A partir do momento da existência das matrículas desses estudantes com deficiência nas classes regulares, a dialogicidade deve estar presente no

fazer docente, para que o professor, sendo da classe regular ou o especialista da Sala de Recursos Multifuncionais tenha a clareza que o estudante é responsável pedagógica de todos, e deve ter seu direito à aprendizagem respeitado, afinal a escola é espaço educativo de “todos”, como em qualquer outro lugar da sociedade. Como enfatiza Meirieu (2005, p. 44), a escola é “[...] uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva”.

Diálogos sobre a Interdisciplinaridade no contexto escolar

Primeiramente, é importante elencar que a ação pedagógica de um educador deve sempre ser alimentada pela busca da pesquisa, pela sede da descoberta, da imaginação criadora e epistemológica, ou seja, ele deve compreender que a fome pelo saber, deve fazer com que ele permaneça sempre em estado de apetite. Essa curiosidade epistemológica deve ser o elo central da prática pedagógica do professor comprometido com o ato de educar.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 1996, p. 85).

Essa atitude formativa do educador é primordial para a compreensão de que ensinar exige competência profissional, pois,

[...] Não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 102).

Entrando na dialogicidade reflexiva da Interdisciplinaridade no contexto escolar, é primordial destacar que sua ação não é algo que se ensine ou que se aprenda, ela deve ser vivida, é uma atitude que envolve a curiosidade epistemológica, a abertura de diálogos, a união do trabalho coletivo, a reformulação das relações humanas, a transformação do lócus educativo. Sua compreensão requer uma reflexão abrangente, multidimensional, seu conhecimento é fundamental para desmistificar a fragmentação que ainda existe na socialização dos conhecimentos. Para Thiensen (2008, p. 546),

A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

Convém destacar que esse estudo não tem a pretensão de esgotar o conceito de Interdisciplinaridade; como ressalta Thiensen (2008, p. 547),

Quanto à definição de conceitos, ou de um conceito, para interdisciplinaridade, tudo parece estar ainda em construção. Qualquer demanda por uma definição unívoca e definitiva deve ser a princípio rejeitada, por tratar-se de proposta que inevitavelmente está sendo construída a partir das culturas disciplinares existentes e porque encontrar o limite objetivo de sua abrangência conceitual significa concebê-la numa óptica também disciplinar. Ou, como afirma Leis (2005, p. 7), “a tarefa de procurar definições finais para a interdisciplinaridade não seria algo propriamente interdisciplinar, senão disciplinar”.

Conforme Thiensen (2008, p. 547),

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

Sobre o reconhecimento da prática interdisciplinar, Japiassu (1976, p. 76) complementa que,

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas às vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde podemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos.

Uma ação interdisciplinar no âmbito escolar tem caráter inovador e aguça o rompimento das fragmentações que ainda persistem nas disciplinas, da prática pedagógica do professor e do conhecimento epistemológico. Os saberes pedagógicos que envolvem as disciplinas nos mostram que,

A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Portanto, para a construção de saberes interdisciplinares, é necessário construir pontes de diálogos, que tenham a intencionalidade de compreender que a prática pedagógica exige uma leitura interdisciplinar; algo complexo, com desafios para sua efetiva prática, como salienta Thiensen (2008, p. 550),

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja em debate tanto nas agências formadoras quanto nas escolas, sobretudo nas discussões sobre projeto político-pedagógico, os desafios para a superação do referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes.

Uma atitude interdisciplinar no chão da escola exige compreender que

a

[...] perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico. (THIENSEN, 2008, p. 551).

Essa perspectiva ativa e interdisciplinar é fundamental, pois,

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável. (THIENSEN, 2008, p. 551).

Uma formação consistente deve ter como base uma perspectiva inclusiva, pois, “nessa direção, emergem novas formas de ensinar e aprender que ampliam significativamente as possibilidades de inclusão, alterando profundamente os modelos cristalizados pela escola tradicional” (THIENSEN, 2008, p. 551).

Na escola a diversidade³³ está presente, portanto, a construção de uma cultura equitativa é fundamental para compreender que todos os estudantes têm formas de aprender e ritmos diferentes de acessar o currículo e, aquilo que hoje não é possível, não aprendido, pode o ser amanhã. O que nos traz a certeza da importância do papel da escola e, portanto, se isolarmos os estudantes do cotidiano escolar, não estaremos negando somente o acesso aos bens culturais, à oportunidade da convivência com a

33 O conceito de diversidade para Sacristán (2002), pressupõe diferenças culturais, sociais, étnicas, de gênero, dentre outras, entre os seres humanos ou entre seus grupos. Está relacionado com as aspirações dos povos e das pessoas à liberdade para exercer sua autodeterminação. Está ligado ainda à aspiração de democracia e à necessidade de administrar coletivamente realidades sociais que são plurais e de respeitar as liberdades básicas.

diversidade, mas estaremos cerceando as possibilidades do direito de aprendizagem, de estar, de ser e aprender o mundo.

Para Thiensen (2008, p. 552),

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesma. Ela deve constituir-se como processo de vivência, e não de preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser, por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar.

E como defende ainda, o autor,

Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. (THIENSEN, 2008, p. 552)

Educação Especial sob a perspectiva interdisciplinar

Quando se refere à Educação Especial na escola é importante ter a compreensão que toda criança é única, e sua dificuldade de aprendizagem, não deve ser vista como empecilho ao acesso ao currículo, pois o direito de aprendizagem do estudante com deficiência é um direito subjetivo conquistado e que não pode ser ignorado, respaldando a exclusão. “É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade” (SILVA, 2005, p. 10).

Romper essa visão excludente inicia-se por meio de uma prática dialógica na escola, com um trabalho em equipe, colaborativo, para que todos compreendam que,

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 64).

Essa metodologia educativa que deve visar a participação dos estudantes com deficiência deve ter como pauta estratégias diferenciadas para que as barreiras pedagógicas dos estudantes com deficiência sejam eliminadas no contexto escolar, para que haja no contexto escolar a visibilidade do estudante com deficiência. Como sinaliza Brayner (2008, p. 31), “[...] vir-a-ser visível para o outro, [...] uma presença fenomenal no mundo, um ‘estar-aí’ único, e não um ‘estar-entre-outros’, indiferente e anônimo”. E em relação às barreiras, o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), no atendimento educacional especializado tem como atribuição identificar as barreiras que impedem a participação plena dos estudantes da Educação Especial nos diferentes tempos e espaços educativos. Após, identificar quais barreiras possam ser um dificultador no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência, o PAEE em conjunto com o professor da sala regular, elabora um plano de ação com as estratégias pedagógicas para sua eliminação.

Afinal, a “Educação para todos”, parte do princípio que todo estudante tem potencial; acreditar nessa potencialidade é o ponto de partida, para que diversas barreiras sejam realmente eliminadas no contexto escolar. Logicamente, que para a efetiva eliminação dessas barreiras há a necessidade de realizações de formações, articulações, parcerias e coletividade, onde toda uma estrutura pedagógica em prol da criança deve estar presente (Escola, CEFAI, Pais, Professores da sala regular, Professor de Atendimento Educacional Especializado e Rede de proteção da saúde, entre outros), para que ocorra de fato o desenvolvimento do processo de aprendizagem desses estudantes.

Para Pimenta, (2005, p. 24),

[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores

compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Universalizar a teoria e a prática, tendo como foco a contextualização da Educação Especial e a Interdisciplinaridade no ambiente escolar, é fundamental para enfrentar os desafios escolares que surgirem.

De acordo, com Vieira (2008, p. 224),

Precisamos de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica, sobre as necessidades que os alunos levam para esse contexto e as contribuições que os conteúdos trabalhados pela área do conhecimento exercem na constituição histórica e cultural desses alunos e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir 'pontes' para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

É indispensável que essa formação tenha como foco uma escuta sensível dos professores. Segundo Barbier (2004, p. 97),

[...] a escuta sensível [...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores.

Esse diálogo deve ser ao mesmo tempo acolhedor, crítico e reflexivo, pois o estudante com deficiência necessita de um planejamento diferenciado para que ele acesse plenamente o currículo, isso significa que no contexto da sala de aula é importante que ocorra,

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos

de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, art. 8º).

Na elaboração dessas propostas curriculares interdisciplinares, a necessidade pedagógica e específica dos estudantes com deficiência deve ser planejada. Conforme Silva (2009, p. 195),

[...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

Um dos desafios da perspectiva interdisciplinar na Educação Especial em relação ao currículo é garantir práticas pedagógicas, que construam uma cultura equânime. Mello (1993, p. 20), afirma que,

[...] essa equidade não se atingirá partindo de propostas e ordenamentos homogêneos e sim de práticas escolares e modelos de gestão construídos em nível local, que permitam incorporar as necessidades desiguais e trabalhar sobre elas ao longo do processo de escolaridade de modo a assegurar acesso ao conhecimento e satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

Essa prática inclusiva e interdisciplinar exige a rigorosidade metódica do professor em relação à elaboração do planejamento escolar, pois muitos estudantes com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem necessitam de rotina escolar em seu processo de ensino e aprendizagem, pois, enquanto professores, “[...] muitas vezes precisamos migrar de um campo a outro, de um estrato a outro, de uma linguagem a outra [...]. Temos ainda que buscar conceitos que venham de outros conhecimentos” (SANTOS, 2006, p. 49).

Conexões entre a Educação Especial e a Interdisciplinaridade

Ao relacionar as conexões epistemológicas existentes entre a área da Educação Especial e a Interdisciplinaridade, primeiramente é necessário entender que no contexto da sala de aula “[...] nenhum professor pode

desencadear uma aprendizagem mecanicamente. Ele pode, quando muito, criar as condições mais favoráveis para que a liberdade do outro decida se mobilizar” (MEIRIEU, 2005, p. 77).

Uma didática interdisciplinar que tem como foco a Educação inclusiva, parte do pressuposto que não importa se meu aluno tem ou não alguma deficiência, pois como professor tenho que ter a clareza que,

[...] sempre se aprende apenas com os outros. É preciso estar ‘com os mesmos’ para se sentir considerado em suas especificidades, porém mesmo ‘com os mesmos’, só se aprende ‘com os outros’ ou, mais exatamente, porque ‘os mesmos’, em um âmbito considerado, também são ‘outros’ em um outro domínio... Com o idêntico não se aprende nada: a pessoa sente-se confortável em suas certezas, admira-se como Narciso no espelho do outro, até cair, logo depois, na rivalidade mimética dos ‘irmãos inimigos’ (MEIRIEU, 2005, p. 124).

A concepção de uma escola voltada para todos, tem como premissa romper as barreiras existentes no processo de aprender e apreender dos estudantes com deficiência é chegada a hora de o professor “[...] assumir uma permanente atitude de abertura a toda e qualquer possibilidade de leitura e entendimento de uma dada situação, sem, necessariamente, nos conformarmos a ela” (FERRAÇO, 2010, p. 135), pois a deficiência no contexto escolar não pode ser um impeditivo no processo de ensino e aprendizagem do estudante. Nesse sentido, Meirieu (2002, p. 144), afirma que aprender é “[...] abrir um campo às explorações, às tentativas aventureiras, às trajetórias imprevistas, às sondagens, geralmente imprecisas, às vezes engenhosas, das quais surgirá uma descoberta inesperada”.

Os desafios existem, a complexidade está presente, mas como educador,

Não devo desistir porque é esse postulado que nutre a minha inventividade pedagógica e didática: sem ele, eu poderia me contentar com o mínimo e, tranquilamente, excluir do círculo dos eleitos aqueles que não conseguem compreender. Com ele, preciso estar permanentemente buscando novos meios. Graças ao estímulo extraordinário que representa, faço um grande esforço para imaginar métodos que possam minimizar o fracasso e combater todas as formas de fatalidade (MEIRIEU, 2005, p. 75).

Nesse processo de escolarização, em que se interligam a Interdisciplinaridade e a Educação Especial, entende-se que a conexão entre ambas ocorre de forma natural. Nesse movimento didático, o professor deve ter a compreensão que sua dinâmica no contexto da sala aula é inteiramente coletiva e interdisciplinar. Sua ação didática não pode se configurar no isolamento dentro da sala de aula, é importante que ele busque apoio, priorize diálogos e parcerias em prol de seu aluno. Além disso, é importante que ele se preocupe com sua formação docente, que ela seja de forma contínua, afinal ser professor é ter a pesquisa como essência de sua prática pedagógica, pois muitos estudantes necessitam de metodologias diferenciadas. Segundo Meirieu (1998, p. 83).

[...] a pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser apenas totalmente passageira: toda pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta.

Essa Pedagogia diferenciada requer um olhar crítico da ação docente em seu planejamento escolar, articulação e desenvolvimento de estratégias flexibilizadas, nas quais

[...] a Interdisciplinaridade se apresenta como uma solução. Esse modelo usa da interação de disciplinas aparentemente distintas, realizada de maneira complementar ou suplementar, como forma de possibilitar o desenvolvimento de um saber crítico-reflexivo, sendo este último o objetivo primordial desse novo sistema. Ademais, busca possibilitar um diálogo entre as disciplinas, relacionando-as entre si para uma compreensão diferenciada da realidade (FERNANDES, 2018. p. 102).

A prática interdisciplinar é uma ação coletiva que tem como foco o trabalho de uma equipe preocupada com a aprendizagem dos estudantes sem distinção e corrobora para o sucesso no processo de aprendizagem desses estudantes. Nessa ação estão presentes a dialogicidade, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento das potencialidades.

Para Silva (2011, p. 11),

[...] o acesso e permanência de todas as crianças no âmbito escolar de ensino regular, em todos os níveis de educação independente de

suas peculiaridades e necessidades educacionais especiais, a fim de possibilitar a aquisição de saberes e o desenvolvimento individual, respeitando as diferenças relativas à espécie humana.

Quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, uma escola inclusiva compreende que,

O conceito de diversidade é inerente à educação inclusiva e evidencia que cada educando possui uma maneira própria e específica de absorver experiências e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são expressas no histórico escolar e obedecem às diretrizes gerais de desempenho acadêmico. Tal concepção remete ao entendimento de que todos os alunos(as) apresentam certas necessidades educacionais individuais que podem ocorrer em momentos diferentes durante a escolarização. Isto quer dizer que as diferenças individuais – aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida – são inerentes a cada ser humano e têm grande influência nos processos de aprendizagem que são únicos para cada pessoa. (DUK, 2006, p. 60-61).

Essa diversidade viva na escola necessita de,

[...] uma melhor compreensão do contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestam e buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo. Somente quando o sistema educacional consegue promover um ajuste relevante que responda de forma efetiva à diversidade da população escolar, é que a escola estará assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade. Neste sentido, o reconhecimento e a abordagem da diversidade constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre os estudantes. Isto pressupõe educar com base no respeito às peculiaridades de cada estudante e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores, que abrangem as características pessoais e a origem sócio-cultural, assim como as interações humanas. Esta concepção educacional com fundamento social e político, atribui ao currículo importante valor de transformação na medida em que proporciona as mesmas

oportunidades a todos os alunos(as) e, desta forma, compensa desigualdades sociais e culturais. (DUK, 2006, p. 60).

Refletir sobre a prática docente, a Educação Especial e sua conexão com a Interdisciplinaridade, envolve diálogos críticos sobre a importância da formação continuada docente, da articulação com os atores pedagógicos na escola, com a troca de experiências didáticas, sobre a escuta sensível dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais e da classe regular. Envolve também os saberes produzidos no contexto da sala de aula e o entendimento de que o professor é o facilitador nesse processo de ensino e aprendizagem. Exige ainda, uma prática reflexiva sobre a perspectiva da Educação inclusiva, exige a compreensão de que cada estudante desenvolve de forma subjetiva sua potencialidade, pois cada ser humano é único. Nesse sentido, é importante que o professor seja um profissional preocupado com a pesquisa, seja um facilitador da aprendizagem e que acredite no poder da transformação em sua prática educativa.

Considerações Finais

Esse estudo teve como premissa dialogar sobre a conexão que há entre a Interdisciplinaridade e a Educação Especial. Esse movimento que ocorre no âmbito escolar, nos leva a compreender que o processo de ensino e aprendizagem, ainda perpassa por construções e desconstruções, no sentido de se constituir uma verdadeira prática inclusiva.

Nesse sentido, é primordial que o professor se perceba como agente transformador e mediador nesse processo educativo, que tenha sensibilidade humana para acolher qualquer estudante que necessite de uma Pedagogia diferenciada.

É importante também, que haja nos espaços escolares, encontros formativos, onde as indagações e dúvidas sobre o universo da Educação Especial seja realizado por meio de uma escuta sensível. A escola tem que buscar parceria para dialogar sobre o tema em questão.

O professor tanto da sala regular, quanto o Professor de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), deve ter como foco a dialogicidade para que ambos articulem sobre as estratégias pedagógicas flexibilizadas que poderão eliminar as barreiras presentes dos estudantes com deficiência no contexto da sala de aula. Isso significa que uma ação interdisciplinar envolve todos na escola, pois o estudante pertence à instituição e zelar por seu processo de escolarização faz parte da ação pedagógica.

As interlocuções entre a Interdisciplinaridade e a Educação Especial é factível, uma não é separada da outra, sua ação educativa é una, ou seja, ambas estão intrinsecamente interligadas. No processo de escolarização, a diversidade está presente, ou seja, a escola tem que ter como princípio uma Educação voltada para “todos”, sem distinção ou discriminação.

E caso ainda existam professores isolados, que em sua prática não toleram a presença do diferente em sua sala, a escola tem que ter uma ação educativa e elucidadora no sentido de formar e informar sobre a Educação inclusiva, pois estamos vivenciando novas formas de aprender e é inadmissível, que haja educadores que não compreendam que o direito de aprendizagem dos estudantes é uma garantia para “todos”, independente se ele tenha deficiência ou alguma dificuldade em seu processo de aprendizagem.

A escola é um ambiente vivo, interdisciplinar, onde deve sempre ocorrer diálogos sobre o encantamento da Educação. Por isso, há importância na luta por políticas públicas que criem condições de trabalho favorável aos docentes e discentes.

A prática pedagógica interdisciplinar é uma ação colaborativa, que cria possibilidades de acolhimento a todos os estudantes, envolve o reenchantamento dos saberes, da metodologia diferenciada no contexto da sala de aula. Vivemos em um momento no qual é urgente, a prática de uma Pedagogia diferenciada na escola, por meio de encontros formativos que tenham a intencionalidade de dialogar de forma reflexiva sobre a dimensão interdisciplinar e sua relação com a Educação inclusiva, afinal a Educação deve sempre ser voltada e centrada na aprendizagem de “todos”.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/R.J.: Vozes, 2000.
- BARBIER, Renné. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: Política de educação inclusiva - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 25 mai. 2022.
- _____. Resolução CNE/CEB nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E.

- _____. Decreto Legislativo Nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: DLG-186-2008 (planalto.gov.br). Acesso em: 26 mai. 2022.
- _____. Decreto Federal nº 6949. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Disponível em: Decreto nº 6949 (planalto.gov.br). Acesso em: 26 mai. 2022.
- _____. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf (mpgo.mp.br). Acesso em: 25 mai. 2022.
- BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: [MEC, SEESP], 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2022.
- FERNANDES, A. M. M. Interdisciplinaridade no ensino e aprendizagem: novas perspectivas e desafios na atualidade. *In: Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, v.12, n.40, p.101-115, 2018.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Imagens e negociações na pesquisa com o cotidiano: fragmentos das redes de saberes, fazeres e poderes tecidas e compartilhadas na produção do conhecimento matemático. *In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Diálogos cotidianos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p. 121-141.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- _____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- _____. **Aprender ... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Autonomia da escola:** possibilidades, limites e condições. Cadernos Educação Básica, Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC, v.1, 1993.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica *In:* _____; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.
- PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? *In:* BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- SÃO PAULO. Decreto Nº 57.379, DE 13/10/2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: DECRETO Nº 57.379 DE 13 DE OUTUBRO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 29 mai. 2022.
- _____. Portaria. SME Nº 8.764, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que “Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: PORTARIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME Nº 8.764 DE 23 DE DEZEMBRO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em: 19 mai. 2022.
- SILVA, Margaret do Rosário. **Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva.** 2011. Disponível em: http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf. Acesso em: 02 jun. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In:* _____. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma

introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p. 190-207.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *In: Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.39, set./dez. 2000.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO NA FAVELA: O IMPACTO EDUCACIONAL NO PÓS-PANDEMIA NA PERIFERIA DE MAUÁ

Tamires Raiane Conceição dos Santos (UPM)³⁴

Taynara Ramires Conceição dos Santos (UPM)³⁵

Tiago Alves do Nascimento (UMESP)³⁶

Manoel Alves do Nascimento (UMESP)³⁷

Introdução

O novo Coronavírus ou o Covid-19 tem impactado a sociedade de maneira global, impondo desafios em todos os aspectos. Desde o início de sua proliferação no Brasil, em 2020, a doença provocou uma mudança radical de realidade em diversos setores sociais, inclusive na Educação, tema que daremos destaque neste estudo.

As mudanças provocadas no cotidiano escolar em função da pandemia nos fazem refletir acerca do impacto educacional causado pelo isolamento social e a falta de acesso às tecnologias nas escolas do Bairro Jardim Oratório, região periférica de Mauá – São Paulo.

A problemática foi abordada no âmbito da desigualdade social e tecnológica interligadas à falta de acesso à Educação. Desta forma, este artigo tem como objetivo geral analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no período de isolamento social e entender o papel da escola

34 Mestre e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie; Bacharel em Publicidade e Propaganda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. MBA em Marketing Digital pela Universidade Anhembí Morumbi. E-mail: tamires.raiane@hotmail.com .

35 Bacharel em Design pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Arte educadora na Associação Amigos do Jardim Oratório; Produtora Cultural na Biblioteca Arnaldo Magalhães De Giacomio (Programa Criatividades da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo). E-mail: taynara.ramires@outlook.com .

36 Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo; Licenciado em Educação Física pela Universidade do Grande ABC; Professor na Rede Estadual de Ensino; Coordenador da Biblioteca Popular Paulo Freire Oratório. E-mail: prof.ed.fis@hotmail.com .

37 Mestre em Educação pela Universidade Metodista; Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Cruzeiro do Sul; Professor na Prefeitura Municipal de São Paulo e da Unidade Sesi Mauá. E-mail: manoel.ed.fisica.especial@gmail.com .

e do Estado na adoção de estratégias para a democratização do ensino. O objetivo específico se dirige à análise comparativa de duas realidades distintas, considerando o contexto do ensino-aprendizagem do 1º ao 5º ano/série do Sesi Mauá (rede privada) e da Escola Estadual Ulisses Victor Gervasio (rede pública) durante a pandemia.

A pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: quais foram os principais desafios impostos à escola e à prática docente frente à pandemia e ao isolamento social? As aulas remotas, de fato, contemplaram o processo de ensino-aprendizagem ou foram mais uma maneira de evidenciar e destacar as desigualdades sociais no Brasil?

A metodologia adotada é a pesquisa de campo com a participação de gestores, professores e pais ou responsáveis de estudantes em uma escola pública e outra da rede particular de ensino.

Com base na visão de Freire (1997), Bourdieu (1992; 2001), Althusser (1970) e Mészáros (2007) serão abordados as desigualdades sociais e o papel da escola no desenvolvimento de alunos que na situação de pandemia enfrentaram prejuízos para a construção de um futuro pautado no direito à Educação, como instrumento de inclusão social.

A partir da reflexão sobre as limitações, avanços e retrocessos no cenário da Educação no presente contexto, os resultados obtidos poderão contribuir para novas práticas pedagógicas.

A desigualdade social e o fracasso escolar

Patto (1999) define o fracasso escolar como um fenômeno marcado pela recorrência de evasões, repetências, baixas notas e outras questões que levam os alunos à desistência das atividades escolares. Tendo a desigualdade social como um dos fatores predominantes nesse processo, alunos de classes desfavorecidas são uma das principais vítimas de um sistema escolar meritocrático e excludente. Ao analisarmos essa questão, podemos entender que a desigualdade pode interferir em todo processo de formação integral dos educandos, uma vez que a condição desproporcional na oferta de oportunidades e de acesso ao patrimônio cultural e tecnológico, pode limitar os avanços e o potencial cognitivo deles.

Sem considerar o contexto e a situação real de pobreza e vulnerabilidade em que vivem, o sistema dominante atual transfere a culpa do fracasso escolar para os educandos, baseando-se na visão de que o sujeito não demonstra o interesse necessário e não se esforça o suficiente para ter sucesso

através dos seus próprios méritos. Sobre essa questão, Marx e Engels (2000) apontam que a burguesia utilizava a Educação como forma de reprodução ideológica dos seus interesses, impedindo os educandos de saírem do processo de dominação, fazendo-os acreditar que o fracasso está relacionado a uma inferioridade em relação à elite.

Bourdieu (1992) também contribui para essa análise ao estabelecer um rompimento com a ideologia do “dom” e com a noção de mérito pessoal e passa a observar as desigualdades escolares a partir dos fatores e contextos sociais que os educandos vivem. O autor também atenta para o sistema escolar enquanto mecanismo de distinção e de reprodução da hierarquia social. Podemos entender que a escola pública apresenta um currículo de ensino enfraquecido que prepara os educandos para o trabalho servil. Em outro polo estão as escolas de elite, que fornecem um ensino de qualidade com currículos e programas de instituições internacionais.

Para Bourdieu (2001, p. 209), “mesmo quando repousa na força nua e crua, a das armas ou a do dinheiro, a dominação possui sempre uma dimensão simbólica”. Em outros termos, se trata de uma dimensão que não conseguimos enxergar, mas que é atuante e decisiva. Neste contexto, o autor afirma que a violência simbólica está escondida nos entraves da atuação docente e nas políticas educacionais pois, muitas vezes, a escola não se percebe como reprodutora dos valores da classe dominante e impõe no ambiente escolar as violências simbólicas no ato de educar. Partindo disso, a escola pode ser considerada um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade das desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como natural. (BOURDIEU, 1992).

Pensando a partir da dialética entre uma Educação reprodutora e uma transformadora, Freire (1997) também analisa a função social da escola em uma sociedade de classe desigual. Para o autor, somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências desertoras da liberdade, se faz possível a luta pelo resgate dessa liberdade. Se por um lado a intervenção conservadora preza pela manutenção do modelo educacional já existente, por outro, o progressista está inserido em formas de ação para a compreensão da História como possibilidade de mudanças reais das estruturas injustas.

Para compreender o conceito de escola na visão de Althusser (1970) é necessário entender a distinção entre os “Aparelhos dos Estados

Repressivos” e os “Aparelhos Ideológicos do Estado” (AIE): enquanto os Aparelhos dos Estados Repressivos agem pela violência, os Aparelhos Ideológicos do Estado funcionam prioritariamente pela ideologia. Assim, a escola realiza um papel duplo de reprodução social: a preparação das forças de trabalho e a sujeição do indivíduo à aceitação e reprodução dos saberes práticos envolvidos na ideologia dominante.

Portanto, é possível afirmar que a desigualdade da distribuição do capital cultural, difundido pelas classes sociais e selecionado pela escola é um dos principais fatores de êxito ou insucesso na escola. Além disso, pode-se considerar que o conhecimento que a escola seleciona para ser transmitido, relacionado aos conhecimentos dos grupos privilegiados, que mantêm pouca relação com o mundo das camadas populares, pode ser um dos fatores de exclusão.

O capital cultural e *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas e atitudes escolares, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças de diferentes classes sociais. Tratando todos os educandos como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades diante da cultura (BOURDIEU, 1992, p. 53). Mészáros (2007) levanta essa limitação de uma Teoria progressista educacional em relação a reciprocidade/dependência com a estrutura social. Em suas palavras:

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (MÉSZÁROS, 2007, p. 108).

Observa-se em Mészáros (2007) a constatação de que, dentro desse sistema, só é possível observar mudanças específicas e não estruturais, das quais servem apenas para a manutenção das bases fundamentais do próprio sistema. Deste modo, “é se autorizado a ajustar as formas através das quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral pré-estabelecida da reprodução societária, mas nunca se pode alterar a própria regra geral” (MÉSZÁROS, 2007, p. 108).

Mészáros (2007, p. 109) é categórico dentro dessa descrença de uma Educação transformadora dentro de uma sociedade autorreprodutiva conservadora ao afirmar: “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional [...] diferente”. Por fim, o autor conclui que o papel da Educação em um sentido transformador pressupõe a necessidade da escola em lançar forças na possibilidade de romper a lógica do sistema para, assim, se ter uma nova forma de Educação.

É por isso que hoje o significado da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar do colete-de-forças da lógica incorrigível do sistema: através do planejamento e da prossecução consistente da estratégia de quebrar a regra do capital com todos os meios disponíveis, assim como com todos aqueles que ainda têm de ser inventados neste espírito. (MÉSZÁROS, 2007, p. 112).

Tecnologia e desigualdade na pandemia

Transferindo as questões levantadas para Educação na pandemia, buscamos investigar se a mediação tecnológica no ensino-aprendizagem também funcionou como mecanismo de aprofundamento das desigualdades sociais ou se, por outro lado, serviu como um processo de minimização dos fatores de exclusão e desigualdade social.

Tendo essencialmente, uma função socializadora, a escola possui o objetivo da difusão de conhecimentos a partir de uma base normativa, que possui em sua história, conflitos e paradoxos inerentes à condição humana. Diante disso, o cenário da Educação brasileira carrega, por si só, uma série de dificuldades laborais na prática do ensino-aprendizagem.

Quando falamos, especificamente, das escolas na periferia, atreladas às dificuldades quanto ao acesso às novas tecnologias, voltamos o olhar para um local que possui características e problemáticas complexas. Nessas escolas, o contexto social, político e econômico, interfere diretamente no trabalho do professor, no processo de aprendizagem do aluno e na gestão escolar de uma forma geral.

É evidente que os avanços tecnológicos revolucionaram e transformaram os meios de comunicação e trouxeram demasiada facilidade quanto ao acesso às informações por meio da internet. Souza Neto (2011) afirma que no cenário globalizado, as comunicações em tempo real atingem

simultaneamente todas as distâncias geográficas e têm diversos impactos sobre a Cultura, a Economia, a Política, as Ciências, a Educação, entre outros âmbitos sociais. Com isso, vemos o surgimento de novos aparatos tecnológicos que, em um curto período, tornam-se obsoletos e dão espaço para serem substituídos por uma nova tecnologia.

Os avanços tecnológicos então “se propagaram pelo mundo impulsionando a maneira como o ser humano adquire e difunde informações e busca conhecimento, além de se tornarem ferramentas fundamentais de comunicação [...]”. (SILVEIRA; MUCCILO; SANTOS, 2021, p. 174). Todas essas mudanças, apesar de serem um ponto de desenvolvimento social, podem desagregar os que não possuem poder aquisitivo para obter tais aparatos. Sobre isso, Silveira, Mucciolo e Santos (2021, p. 171) afirmam:

Cada novidade traz consigo a necessidade de readaptações, reestruturações e novas formas de intervenção e uso. No entanto, para outros, há a necessidade de se atualizar e buscar cada vez mais a alfabetização digital, ou seja, uma emancipação, domínio para o letramento e ainda, o acesso à internet de qualidade. Afinal, não obstante a velocidade com que os equipamentos são disponibilizados, fica claro o abismo que distancia grande parcela da sociedade ao acesso às tecnologias. Milhares não possuem o mínimo para sua sobrevivência e para a manutenção da qualidade de vida, que dirá para o consumo de bens e produtos digitais.

Esse abismo tornou-se ainda maior ao pensarmos no contexto da pandemia causada pelo Covid-19. E, na escola, a população infanto-juvenil mostra-se como a primeira vítima do empobrecimento tecnológico, produzida por esse modelo econômico. A pandemia, além de representar uma crise sanitária de proporção mundial, também foi causadora dos maiores desafios enfrentados pela Educação básica no Brasil. Isto é, houve uma interferência direta na garantia de acesso à escola para crianças e adolescentes de todo o país, trazendo grandes desafios, especialmente, para a rede pública, que carrega desigualdades históricas.

Por conta da necessidade do distanciamento social, alunos de todas as idades se viram interrompendo seus estudos ou perdendo grande parte das etapas do ensino-aprendizagem por não possuírem acesso à *internet*

ou não possuírem computador ou celular para acompanharem as aulas de forma remota ou nas demais estratégias de ensino³⁸ adotadas pelas escolas.

É importante ressaltar que a aula remota foi uma das estratégias adotadas pelas instituições e esta é uma modalidade que se assemelha ao EAD (Educação à Distância) somente na característica da Educação sendo mediada pela tecnologia, visto que a Educação à Distância é “uma proposta de cursos *online*, [...] como uma alternativa para que os estudantes interessados encontrem horários flexíveis de estudos e invistam em sua formação”. (SILVEIRA; MUCCIOLO; SANTOS, 2021, p. 172). Tendo sido realizadas por 42,6% das escolas – 35,5% na rede pública e 69,8% na rede privada – (IBGE, 2021), as aulas remotas seguem os mesmos princípios da Educação presencial, isto é, aulas lecionadas ao vivo com interação em tempo real entre professores e alunos (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2020).

Segundo o relatório de Indicadores Sociais³⁹, pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), somente 54% dos estudantes entre 15 e 17 anos, independente da rede de ensino (dado ao peso da rede pública, que concentra grande parte dos estudantes dessa faixa etária)⁴⁰, possuíam acesso simultâneo à *internet* e computador ou notebook em casa no ano de 2019, ano anterior ao início da pandemia. Isso representa 3,6 milhões de estudantes que não tinham acesso a equipamentos tecnológicos e conexão, dentro de um total de 6,8 milhões.

Trazendo esse contexto para as escolas em locais de vulnerabilidade social, de acordo com o portal G1 (2022)⁴¹ o nível de alunos que abandonaram a escola saltou de 2,3% em 2020 para 5,3% em 2021. Tais números integram os resultados da segunda etapa do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil.

Neste cenário, trataremos o resultado da pesquisa realizada na Escola Estadual Ulisses Victor Gervasio e na Unidade SESI MAUÁ, a fim de avaliar as estruturas oferecidas pela rede pública e privada durante o período de isolamento social ocasionado pela pandemia.

38 Foram disponibilizadas atividades escolares como aulas *online* ou aulas gravadas, deveres e estudos dirigidos, entrega de materiais na escola ou enviados pelo *WhatsApp*.

39 Síntese de indicadores sociais - uma análise das condições de vida da população brasileira em 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

40 A mesma pesquisa aponta que os alunos do ensino fundamental e médio são atendidos majoritariamente pela rede pública, sendo 82% e 84,7% respectivamente, no ano de 2019.

41 Matéria disponível em: <<http://glo.bo/3dwd93p>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

Análise dos resultados da pesquisa

Participaram da pesquisa, responsáveis pelos estudantes, professores e gestores de duas escolas, uma sendo da rede pública (Escola Estadual Ulisses Victor Gervasio) e outra sendo privada, da rede SESI-SENAI, na cidade de Mauá, município de São Paulo. Os professores e gestores são, em sua maioria, mulheres entre 30 e 61 anos. Os responsáveis também são, em sua maioria, do gênero feminino e as idades variando de 33 a 47 anos. A renda dos educadores da escola pública é um fator que se destaca, visto que recebem de 1 a 3 salários-mínimos, enquanto os educadores da escola privada recebem acima de 3 salários-mínimos.

Os responsáveis dos estudantes da escola pública apontaram que possuem acesso à *internet* e que sua conexão é regular. No entanto, por motivos financeiros, um deles se sentiu prejudicado pela qualidade de acesso. Já os da rede privada não apresentaram dificuldades em relação ao acesso e demonstraram possuir uma *internet* de alta qualidade. Em relação aos educadores, as respostas indicaram que possuem *internet* de boa qualidade e uma ótima conexão.

Na categoria dos recursos tecnológicos para estudos, os alunos de escola pública utilizavam, exclusivamente, o celular. Um dos responsáveis ilustrou essa dificuldade ao relatar que os três filhos utilizavam seu celular pessoal e um outro, que era dividido entre os três: “porém, quando eu ia para o trabalho, eu levava o meu”. Já os responsáveis da rede privada declararam possuir outros recursos além do celular, como *notebook* e *desktop*. Os educadores relataram que, em suas aulas, os recursos tecnológicos utilizados foram o computador, *tablet* e celular. Eles acrescentaram que tais recursos foram suficientes, todavia, em um dos casos, o professor relatou que foi necessário aumentar o seu pacote de *internet* (*wi-fi*), para melhorar sua conexão e, conseqüentemente, a qualidade de suas aulas. Em um dos casos, o professor comentou que não tinha acesso a recursos e aparatos tecnológicos de qualidade.

Em relação à utilização do celular para estudos, os responsáveis dos estudantes da rede pública, em sua maioria, disseram não ser suficiente. Sobre isso, uma das entrevistadas relatou: “A *internet* não era muito boa, o celular travava muito devido às atividades das três crianças”. Os responsáveis da rede particular também afirmaram que somente o celular não era suficiente, apontando a necessidade de utilização de outros recursos para

complementar os estudos: “Usamos também a impressora, materiais didáticos, cadernos etc.”.

Os dados mais recentes sobre o acesso a equipamentos de Tecnologia da Informação e da Comunicação – (TIC)⁴², apontam que, em 2021, o telefone celular foi o principal dispositivo usado para acessar a *internet* (99%). Para 58% dos usuários, o acesso foi feito exclusivamente pelo celular, proporção que chegou a 89% nas classes DE. O uso exclusivo do celular também predominou entre a população preta (65%) e parda (61%), frente a 51% da população branca (COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL, 2022).

Ao analisar o processo de ensino e aprendizagem na pandemia, com foco em suas diferenças e problemáticas no período de isolamento social e, também, como as tecnologias foram importantes neste processo, podemos ressaltar que manter uma frequência na quantidade de horas de estudo foi uma das principais dificuldades enfrentadas, pois os educandos estavam ausentes do espaço físico da escola, e a falta de acesso às tecnologias dificultaram sua participação no processo educativo.

Tendo isso em vista, foi possível analisar os aspectos sobre a frequência, a participação e as principais estratégias de ensino adotadas pelas instituições observadas neste estudo. Assim, houve a possibilidade de observarmos que, de acordo com o relato dos pais, não houve diferença na quantidade de horas entre as redes pública e privada: passaram, em média, de 3 a 4 horas de estudos diários, tendo uma frequência positiva (95% a 100%) de presença. Em contrapartida, há uma divergência nessa informação a partir do relato dos professores: enquanto a rede privada se manteve com frequência acima de 60%, a rede pública se manteve abaixo de 50% no nível de participação e frequência.

Em relação aos recursos tecnológicos oferecidos pelas escolas, notou-se que a rede privada disponibilizou os equipamentos necessários, enquanto na rede pública houve uma defasagem na distribuição desses recursos, reforçando ainda mais as desigualdades existentes neste processo. Sobre isso, os resultados do Relatório de Indicadores Sociais (IBGE, 2021) apontaram que o percentual de escolas que disponibilizaram acesso gratuito ou subsidiado à *internet* em domicílio foi de 6,3%, e a disponibilização

42 TIC Domicílios 2021 realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2022). Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2021_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

de equipamentos para o uso do aluno (computador, *notebook*, *smartphones*) foi de 9,2%. Em especial, a disponibilização de equipamentos para uso dos alunos foi realizada por 8,7% das escolas públicas e por 11,2% das escolas privadas, considerando o cenário nacional.

Sobre as estratégias de ensino adotadas pelas instituições, notou-se que houve diferenças entre a rede pública e privada. Os educandos da rede privada participaram estritamente através de aulas remotas e, em casos pontuais, houve a entrega de atividades e materiais impressos na escola. Já nas escolas públicas, os alunos participaram de diferentes formas de aprendizagem como as aulas remotas, a disponibilização de material impresso, *WhatsApp* e transmissão pela TV. Sobre isso, a coordenação da instituição pública afirmou que “a principal alternativa foram as salas de aula através do *WhatsApp*. As videoaulas disponibilizadas por essa ferramenta também. As outras nós tentamos, mas a que ficou mais confortável dentro da nossa unidade foi essa”.

Ao serem questionados sobre o recebimento de uma formação ou treinamento específico para o uso de tecnologias, os professores da rede particular afirmaram que tiveram a formação adequada, somente um deles evidenciou que não foi suficiente para as dificuldades que ele encontrou. Três professores da rede pública informaram que não houve uma formação específica para o uso das tecnologias. No entanto, um deles afirmou que possuía a orientação adequada. Neste caso, a coordenação afirmou que a formação ocorreu de maneira informal, entre coordenador-professor, envolvendo troca de informações e saberes e não contou com o apoio da Secretaria da Educação: “Eles falavam muito das ferramentas. Mas não paravam para formar, de fato, os professores. Então eles lançavam e a gente corria atrás para tentar se apropriar daquilo e executar da melhor forma possível. Mas apoio, eu não senti isso não!”. Em contrapartida, a coordenação da rede privada afirmou veementemente que a escola contou com total apoio da rede de ensino.

Foi possível perceber que as principais dificuldades que as famílias e educandos da rede pública enfrentaram no período da pandemia se concentravam nos aspectos de aprendizagem, assimilação de conteúdo e em questões socioemocionais, isto é, possuíam dificuldades em focar nas aulas e chegaram a desenvolver ansiedade ao acompanharem várias disciplinas em diversos grupos ao mesmo tempo. Entre os responsáveis da rede par-

ticular, dois deles afirmaram que não tiveram dificuldades neste processo, revelando um abismo entre essas duas realidades. O seguinte relato de uma mãe ilustra esse abismo: “Foi muito difícil pois (os filhos) não estavam acostumados com o uso integral da tecnologia. Tivemos que nos organizar, os horários não coincidiam, pois são três alunos, com idades diferentes, dentro de uma casa”.

Na visão dos professores, tanto da rede pública quanto da rede privada, a falta de acesso à *internet* foi um dificultador para que os educandos de toda a rede de ensino no geral, principalmente nas escolas públicas, participassem das aulas e tivessem acesso aos conteúdos, tendo que adotar outras estratégias, como a entrega de materiais impressos na escola.

Os responsáveis da rede pública (75%) relataram que o avanço da aprendizagem dos seus filhos foi insatisfatório. Já em relação à escola particular, metade dos entrevistados percebeu como satisfatória, mas com ressalvas como cansaço visual devido a muito tempo frente ao computador e, em alguns casos, sobre a falta de interação entre a escola e o aluno.

Sobre os resultados de aprendizagem na pandemia, é possível observarmos que esse processo foi muito defasado e a busca de minimizar as perdas na aprendizagem foi um desafio muito grande em um país tão desigual. Verificamos que os relatos da escola pública carregam grandes dificuldades para enfrentar esses dilemas resultantes da Educação mediada pela tecnologia. Os professores da rede pública avaliam que, apesar de todos os esforços empregados, os resultados e habilidades de aprendizagem não foram atingidos pois não conseguiram abordar a todos os alunos com a mesma proporção, principalmente pela falta de aparelhos tecnológicos e acesso à *internet*. Sobre isso, a coordenação complementa:

Em relação ao nível de desempenho dos alunos, a gente fez o que pôde para que fosse alcançado aquilo que se esperava. Mas infelizmente não foi possível porque a gente atravessou obstáculos do tamanho de oceanos e tínhamos um prazo curto. A gente não conseguia nadar tanto! Não vinha uma boia de socorro no meio desse mar de loucura, falando: olha vem aqui que eu vou te dar apoio. A desigualdade social está nisso [...]. Porque se você comparar o nível de desempenho que nós tivemos na periferia com o desempenho

de uma escola central, que tinha todos os recursos e que os pais tinham mais condições econômicas, é diferente⁴³.

Considerando, agora, o desempenho da escola privada, observou-se que a pandemia impactou os resultados, como relata a coordenação da rede privada: “O agravante foi com alguns estudantes, que mesmo com todo o apoio, não participaram das aulas. Um ano e meio, aproximadamente”. Contudo, a escola contou com maiores condições de adaptação para diminuir e minimizar essas perdas.

Ao observarmos todo esse quadro, é possível indagarmos sobre os prejuízos e atrasos na aprendizagem e o quanto ainda, demandamos para recuperar essa crise na Educação. Tanto a gestão, os professores e os responsáveis pelos estudantes da rede pública foram enfáticos e suas considerações evidenciaram um enorme abismo trazido pela ausência de Educação presencial mediada por professores. Sobre isso, a coordenação da rede pública declarou:

[...] um professor por uma tela e um professor ali, do seu lado, são coisas completamente diferentes. Existe um abismo nisso. É insubstituível a presença de um professor em sala de aula. Não tem como ter um ensino sem um professor na sala de aula. Eu estou dizendo isso em relação aos anos iniciais e no ensino fundamental. Se tratando do ensino médio ou do nível superior... aí é uma outra conversa já estamos lidando com adolescentes um pouco mais maduros e com adultos. Então é um outro nível essa conversa⁴⁴.

Além disso, alguns professores pontuaram que levará muito tempo para recuperar e superar essas desigualdades educacionais causadas pela pandemia: “Inúmeras habilidades ficaram defasadas, o prejuízo para Educação é incalculável, mesmo depois de tantos esforços”. Um outro professor acrescenta que levará cerca de “dez anos para recuperar a defasagem” no ensino, sendo este tempo um fator agravante para o desenvolvimento educacional e profissional destes alunos.

43 Trecho da entrevista realizada com a coordenação da Escola Estadual Ulisses Victor Gervasio.

44 Trecho da entrevista realizada com a coordenação da Escola Estadual Ulisses Victor Gervasio.

Considerações Finais

Trazendo um impacto global em diversos setores sociais, a pandemia do Coronavírus também estabeleceu inúmeros desafios para a Educação brasileira. Assim, houve a necessidade de adaptação a essa nova realidade, evidenciando a indispensabilidade da mediação tecnológica no processo de ensino e aprendizagem no período de isolamento social. Nesse sentido, a análise da Educação neste processo foi fundamental para compreender a relação da tecnologia e da desigualdade social. Ao refletir sobre duas realidades distintas, foi possível destacar que esses fenômenos e esse deslocamento social impactaram todos os educandos de diferentes formas.

A partir dos resultados obtidos, percebe-se que as desigualdades sociais e tecnológicas interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, visto que, além de fatores relacionados à classe, renda, grau de instrução, tipo de dispositivo utilizado e a qualidade do acesso à *internet*, o processo de Educação mediado pela tecnologia parece adicionar outra camada de desafios às desigualdades digitais e sociais.

Devido às suas melhores condições econômicas, materiais, sociais e culturais, as escolas particulares tiveram mais sucesso e recursos para lidar com essa nova realidade. As famílias também estavam em condições privilegiadas para superar as dificuldades que ocorreram durante o processo pandêmico. Assim, a Unidade de ensino SESI em Mauá se adequou com maior facilidade e pôde oferecer um suporte de qualidade aos casos mais específicos e mais frágeis. Todavia, as escolas públicas tiveram um cenário de maior desafio para enfrentar neste período em que as desigualdades de rendas e de capital cultural se tornaram um divisor de águas na construção do conhecimento e de apoio aos educandos.

A maioria das crianças na rede privada possuíam recursos tecnológicos suficientes e uma conexão de qualidade, e os que não possuíam, receberam o suporte necessário. Sendo assim, o impacto foi menor em suas vidas escolares. Já na escola pública, além das dificuldades para obtenção de recursos tecnológicos e a mediação da família, os professores avaliam que, mesmo com todos os esforços empregados através de programas de recuperação, os resultados e habilidades da vida escolar das crianças mais pobres, que já eram fragilizadas antes da pandemia, terão prejuízos que afetarão toda sua trajetória educacional e profissional.

Portanto, democratizar tecnologias, programas, apoios e o acesso a equipamentos e recursos, irão contribuir, principalmente, com educandos

das classes sociais mais baixas e poderão diminuir as barreiras de acesso à Educação de qualidade, pois esses recursos oferecidos a todos os educandos, promovem um processo educacional mais qualificado, equitativo e, principalmente, inclusivo, garantindo os direitos de aprendizagem a todos. Considerando todas essas questões, fica portanto, o desafio para que novas pesquisas contemplem essa importante discussão.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Pour Marx**. Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DESAFIOS da Educação. Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EAD. [s.l.], 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de iniciação científica**. São Paulo: Editora Paulus, 2014.
- SILVEIRA, Isabel Orestes; MUCCILOLO, Luana Guerrero; SANTOS, Tamires Raiane Conceição dos. Entre as circunstâncias do presente e as perspectivas de futuro da educação: a internet como universo comunicativo. In: SAKAMOTO, Cleusa Kazue; SILVEIRA, Isabel Orestes (org.). **Avanços na educação: múltiplo cenário de reflexões e práticas**. São Paulo: Editora Gênio Criador, 2021. Cap. 10. p. 170-190.
- SOUZA NETO, João Clemente de. **A trajetória do menor cidadão: filantropia, municipalização, políticas sociais**. 2. ed. São Paulo: Expressão & Arte, 2011.

Capítulo 9

A INTEGRAÇÃO SENSORIAL E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Carlos Eduardo Martins⁴⁵
Iehonalla Fernanda da Silva Martins⁴⁶

Introdução

A Educação surge na História como um produto da complexidade humana, por meio do qual as gerações sucessoras recebem das antecessoras as ferramentas necessárias para que consigam desempenhar o seu papel na História humana. Da simples habilidade de falar às complexas equações, a Educação tem permitido que cada geração mais recente consiga ir além das que a precederam. Contudo, tal processo não se dá sem obstáculos, e para superar tais obstáculos, no empreendimento de educar, concebemos ao longo da História ferramentas, métodos, currículos, ambientes propícios à Educação.

Um dos obstáculos que persistem, no entanto, tem sido a variedade de perfis entre os aprendentes, o que tem dificultado a elaboração de abordagens capazes de contemplar a todos. Cada aluno é único, tem habilidades e dificuldades que lhe são peculiares, surgindo dos mais diversos contextos – alguns favoráveis à Educação, enquanto outros, nocivos –, e neste aspecto as descobertas da Dra. Jean Ayres (1920-1988), terapeuta ocupacional americana, contribuíram para uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e dos impeditivos no desenvolvimento de habilidades ocupacionais e no desenvolvimento escolar. A Teoria de Ayres ficou conhecida como Teoria da Integração Sensorial e nas últimas décadas tem sido corroborada por inúmeras publicações científicas.

45 Graduado em Direito e Teologia. MBA em Gestão de Escolas Públicas e Escolas Privadas. Mestrando no Programa de Educação, Artes e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: martinsce.adv@gmail.com .

46 Graduada em Terapia Ocupacional. Especialização em Neuropedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialização em andamento em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual. Mestranda no Programa de Distúrbios do Desenvolvimento, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: iehonalla123@gmail.com .

Nosso empreendimento neste texto é dissertar sobre a Teoria da Integração Sensorial e relacioná-la com a Educação escolar infantil, bem como com a necessidade de uma Educação que seja realmente inclusiva.

Teoria da Integração Sensorial

O mundo à nossa volta nos proporciona experiências sensoriais a todo momento. Percebemos e interagimos com esse mundo por meio dos nossos sentidos, e nossa interação depende da nossa capacidade de receber e processar informações do nosso corpo e do ambiente para organizar o comportamento e a aprendizagem. Essa habilidade individual de organizar e interpretar as informações sensoriais e responder ao meio é chamada de Integração Sensorial.

Em 1963, a Dra. Jean Ayres, que além de terapeuta ocupacional era também psicóloga educacional e neurocientista, usou o termo “integração sensorial” pela primeira vez. A Dra. Ayres sugeriu que as dificuldades apresentadas por crianças com Distúrbios de aprendizagem, o que atualmente chamamos de Transtorno específico de aprendizagem, poderiam ser atribuídas às falhas no processamento sensorial do sistema nervoso e não a lesões cerebrais ou outras perturbações causadoras de deficiência. Essa perspectiva marcou a forma de olhar e compreender muitos problemas do desenvolvimento, emocionais e de aprendizagem, que aparecem durante a infância (SERRANO, 2021, p. 32).

A Integração Sensorial, de acordo com a Dra. Jean Ayres (*apud* MACHADO; OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2018, p. 191),

[...] se refere ao processo neurológico que organiza as sensações do próprio corpo e do ambiente, permitindo a organização de comportamento e o uso eficiente do corpo nas ações e nas atividades que fazemos rotineiramente.

O desenvolvimento da Integração Sensorial começa logo na vida intrauterina – quando o cérebro do feto sente os movimentos maternos –, e se aperfeiçoa ao longo da infância, de acordo com os estímulos recebidos pela criança. (ALMOHALHA, 2020, p. 220).

Assim, na Teoria de Integração Sensorial da Dra. Ayres, um dos princípios básicos do Desenvolvimento Infantil é a organização sensorial. Segundo Ayres, nos primeiros sete anos de vida, o cérebro da criança é basicamente uma “máquina de processamento sensorial”. A Integração

Sensorial acontece quando os sentidos (tato, olfato, paladar, audição, visão, vestibular e propriocepção), captam informações do ambiente e do próprio corpo, e comunicam essas informações ao Sistema Nervoso Central, onde são processadas, organizadas, interpretadas e integradas para que possam se adaptar às sensações vividas e produzir uma resposta adequada. Entretanto, quando existe algum problema no processamento das informações, as respostas comportamentais da pessoa sofrerão alterações e causarão Distúrbio de aprendizagem.

Ayres nomeia as alterações do processamento sensorial como “Disfunção da Integração Sensorial”. Em que pese sua recepção inicial, logo pesquisadores conceberam uma nova taxonomia para “Distúrbios de Integração Sensorial”, e então o termo adotado passou a ser “Transtornos do Processamento Sensorial”, doravante simplesmente referido como TPS. (ALMOHALHA, 2020, p. 221).

Segundo Almohalha (2020, p. 221-222):

Transtornos de Processamento Sensorial (TPS) são transtornos neurológicos que geram dificuldades na interpretação, no processamento e na percepção de informação sensorial advinda do meio e do próprio corpo via informação visual, auditiva, tátil, olfativa, gustatória, vestibular e proprioceptiva.

Contudo, ainda não há consenso quanto à incidência dos TPS. Um estudo realizado por Ahn *et al.* (2004), demonstrou que pelo menos uma em cada vinte crianças são afetadas por problemas de processamento sensorial, ou seja aproximadamente 5%. Outro estudo realizado cinco anos depois, em 2009, de Ben-Sasson *et al.*, sugere que uma em cada seis crianças apresentam sintomas sensoriais que afetam a realização de suas atividades de vida diária, algo que já supera os 16%. Dois anos depois, James *et al.* (2011), estimaram que 5% a 16% da população geral de crianças são afetadas por desordens de modulação sensorial e Chang *et al.* (2016) apontaram que em mais de 16% das crianças em idade escolar o processamento sensorial está afetado e que essas desordens influenciam nos déficits cognitivos e comportamentais que interferem no cotidiano das crianças e suas famílias. (ALMOHALHA, 2020, p. 222).

Sendo assim, em uma sala com quarenta alunos, provavelmente pelos menos dois alunos sofrerão de alteração sensorial, e, na pior das

estimativas, mais de seis; estimativa que nem no seu número mais otimista deixa de ser um grande problema.

Existem vários tipos de TPS, mas também não há ainda consenso sobre essa classificação. Em 2007, Miller *et al.* propôs três categorias de TPS, cada uma com subtipos e características comportamentais secundárias:

- Transtorno de modelação sensorial
- Transtorno motor de base sensorial
- Transtorno de discriminação sensorial

Esses diferentes tipos de TPS podem ser observados em qualquer criança, com alguma condição médica aparente ou não. Todavia, ocorrem geralmente associados a outros diagnósticos, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TCD), Síndrome do X frágil e associado à prematuridade, com prevalência estimada em 5% a 16% na população aparentemente típica e em 30% a 80% na população com diagnósticos específicos. Em outras palavras, o TPS se vê presente mesmo entre alunos típicos, mostra que seu percentual de incidência cresce preocupantemente entre crianças que foram diagnosticadas com algum Distúrbio do Desenvolvimento. (MIRANDA; MALLOY-DINIZ, 2018, p. 208).

O tratamento de Integração Sensorial compreende três aspectos fundamentais:

- Intervenção terapêutica direta;
- Modificação do ambiente de acordo com as necessidades da criança, para facilitar o seu desenvolvimento e aprendizagem;
- Orientação dos pais, cuidadores, professores e outros envolvidos, de forma que aprendam a respeito dessas alterações e saibam lidar com a criança e perceber a influência dessas alterações no comportamento, na forma como ela se relaciona e aprende.

Crianças com TPS apresentam dificuldades em interpretar sensações e adaptar respostas adequadas aos estímulos, pois as informações sensoriais são percebidas e sentidas de forma diferente das outras pessoas. Essas alterações podem acarretar prejuízos no desenvolvimento da criança, afetando especificamente o brincar da criança, a atenção, a organização, o controle postural, a coordenação motora, o desenvolvimento da linguagem, o

comportamento, a identidade pessoal, a participação social, as atividades de vida diária e a aprendizagem acadêmica.

Estudos mostram que em torno de 15% a 20% das crianças no início da escolarização apresentam dificuldade em aprender e, logo, mau desempenho escolar. Se forem analisados os primeiros seis anos de escolaridade, as estimativas podem chegar a 30%~50%. As causas do mau desempenho são, contudo, muitas vezes ignoradas. (SIQUEIRA, 2011).

Atualmente, várias pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem e sobre o funcionamento do cérebro nos vários momentos da aprendizagem têm contribuído significativamente para a Educação e tem apontado para um diagnóstico cada vez mais precoce. Apesar disso, nem sempre as dificuldades iniciais das crianças despertam a atenção dos pais e educadores, ainda que repercutam na vida escolar e social.

O ambiente escolar deve ser um lugar propício para que a criança tenha suas habilidades sensoriais estimuladas e moduladas, porém é necessário entender e resgatar a escola como um ambiente originariamente inclusivo e facilitador dos processos de aprendizagem.

Como já dizia Rubem Alves, quando prefaciou a obra “Educação e Desenvolvimento Humano: Uma Nova Educação para uma Nova Era”, de Eduardo Chaves (2019):

Uma escola é um tempo-espço onde as crianças têm liberdade para sonhar e compartilhar seus sonhos. Mas mais do que isso: é um tempo-espço onde elas, no exercício da inteligência, criam as competências necessárias para que seus sonhos se realizem.

Os Benefícios da Inclusão Escolar

A escola brasileira é marcada historicamente por ser uma escola exclusiva, inclusive no seu aspecto social:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal

nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 18).

Em se tratando dos alunos que sofram de alguma deficiência, a constatação é ainda mais desanimadora. Quando falamos de uma escola inclusiva, falamos de uma escola que “possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”. (MANTOAN, 2003, p. 12).

A inclusão escolar é mais do que simplesmente inserir alunos que sofram de algum distúrbio do desenvolvimento em sala de aula. Para que seja uma inclusão real e para que possa contemplar crianças que sofrem de TPS, envolve até mesmo mais do que simplesmente um ajuste de método, antes envolve um processo de reforma em todo o sistema, de modo a incorporar aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de Educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. Inserir estudantes com deficiência em salas de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão (HEHIR, 2016).

A inclusão envolve uma mudança de paradigma, uma mudança de perspectiva educacional:

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 16).

Os benefícios de uma perspectiva inclusiva, contudo, vai além dos benefícios às crianças que sofrem de alguma deficiência. De acordo com as pesquisas realizadas pelo Instituto Alana, sobre os benefícios da Educação inclusiva, as escolas inclusivas descobriram que a inclusão não é apenas sobre a colocação de estudantes com deficiência e sem deficiência nas mesmas salas de aula. Incluir um aluno com deficiência exige que os

professores e administradores escolares desenvolvam uma melhor compreensão dos pontos fortes e das necessidades individuais de cada aluno, e não apenas daqueles com deficiência.

Os professores em salas de aula devem oferecer aos alunos múltiplas maneiras de se envolverem com o material de sala de aula, múltiplas representações de conceitos curriculares e vários meios para os estudantes expressarem o que aprenderam. Essa abordagem cuidadosa sobre a aprendizagem beneficia alunos com e sem deficiências.

Em 2008, foi formalizado por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o desenvolvimento de uma abordagem inclusiva robusta para a Educação brasileira. Essa política abrange orientações pedagógicas, formação de professores, disseminação de tecnologias de apoio e investimentos em acessibilidade, permitindo e fornecendo incentivos para que as escolas públicas, de forma efetiva, atendam os estudantes com deficiência. Isso fez crescer 81% o número de matrículas em 2015 (MANTOAN, 2003, p. 16).

Neste sentido, urge a necessidade de que os professores tenham conhecimento a respeito da Teoria da Integração de Ayres, que explica tanto o possível mau desempenho escolar de alunos típicos com TPS, quanto de atípicos.

A importância do conhecimento dos professores acerca do processamento sensorial

A escola é um ambiente favorável para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, onde se deve proporcionar diversos estímulos, com diferentes frequências e graus de complexidade. No ambiente escolar, além das inúmeras possibilidades de experiências, as dificuldades e potencialidades de cada criança ficam evidentes e podem ser observadas e identificadas.

O professor deve ser agente facilitador do processo de aprendizagem, e por isso, entende-se que necessita de capacitação adequada para além de transmitir conhecimento, ser capaz de observar cada criança de forma individualizada e compreender suas necessidades, dificuldades, potencialidades e interesses.

Cada criança tem seus próprios padrões de integração sensorial e podem responder e planejar suas ações de várias maneiras, de acordo com diferentes sensações. Por outro lado, algumas crianças apresentam variações

extremas, o que pode acabar prejudicando o aprendizado e o desempenho de suas atividades diárias.

As intervenções baseadas no trabalho colaborativo entre os profissionais, terapeuta ocupacional e professor, no que concerne à Integração Sensorial no contexto escolar, facilitaria a inclusão de crianças, com ou sem diagnóstico, que apresentam baixo rendimento escolar por falhas no processamento sensorial. Se o professor compreende conceitos básicos de Integração Sensorial e suas implicações no ambiente escolar, ele consegue direcionar o estudante aos processos de ensino e de aprendizagem adequados (MONTEIRO *et al.*, 2020).

Professores experientes e com formação apropriada, quando amparados com as ferramentas adequadas, conseguem proporcionar um ambiente inclusivo para os alunos com deficiência e apoiam o desenvolvimento socioemocional de alunos sem deficiência.

Conclusão

Neste capítulo, nós abordamos conceitos da Integração Sensorial, brevemente a história por trás do conceito, as alterações do processamento sensorial e o impacto na aprendizagem, bem como a importância da inclusão escolar de crianças com essas alterações, já que a Integração Sensorial é a base da aprendizagem e do comportamento.

A Teoria da Integração Sensorial, de Ayres, fez alvorecer novos horizontes de compreensão do desenvolvimento humano e tem possibilitado o surgimento de técnicas de terapia que têm se mostrado eficazes na reparação do TPS, no âmbito da Terapia Ocupacional. Contudo, no meio educacional, os desafios existentes ainda precisam ser superados. Isto pelo fato de a perspectiva inclusiva ser ainda recente em nossas políticas educacionais e pela ignorância que a maior parte dos profissionais de Educação tem a respeito do processamento sensorial.

Deste modo, entendemos que seja relevante a intervenção do terapeuta ocupacional, que é o profissional capacitado para trabalhar o processamento sensorial, junto à escola e a construção de materiais para capacitar e orientar a prática de educadores, para que estes consigam levantar novas demandas de abordagens escolares que contemplem alunos com alteração sensorial, bem como elaborar estratégias que possam favorecer o desempenho de suas habilidades escolares.

Referências

- ALMOHALHA, Lucieny. Intervenção de Terapia Ocupacional Junto a Crianças com Transtorno do Processamento Sensorial. *In*: PFEIRER, Luzia Iara; SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. **Terapia Ocupacional na Infância**. São Paulo: Memnon, 2020, p.220.
- CHANG, Yi-Shin; GRATIOT, M.; OWEN, J. P.; BRANDES-AITKEN, A.; DESAI, S. S.; HILL, S. S.; ARNETT, A. B.; HARRIS, J.; MARCO, E. J.; MUKHERJEE, P. White Matter Microstructure is Associated with Auditory and Tactile Processing in Children with and without Sensory Processing Disorder. **Frontiers in Neuroanatomy**, v.9, article 169, 2016.
- CHAVES, Eduardo. **Educação e Desenvolvimento Humano: Uma Nova Educação para uma Nova Era**. 2. ed. São Paulo: Mindware Education, 2019.
- HEHIR, Thomas *et al.* **Os Benefícios da Educação Inclusiva para Estudantes com e sem Deficiência**. São Paulo: Alana / Abt Associates, ago, 2016. Disponível em https://posgraduacao.mackenzie.br/pluginfile.php/216429/mod_resource/content/1/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.
- MACHADO, Ana Carolina Cabral de P.; OLIVEIRA, Suelen Rosa de.; MAGALHÃES, Lívia de Castro. Desenvolvimento da Integração Sensorial. *In*: MIRANDA, Débora Marques; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes. (Org.). **O Pré-Escolar**. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2018, p.191.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003, p.16.
- MIRANDA, Débora Marques; MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes (Org.). **O Pré-Escolar**. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.
- MONTEIRO, Rubiana Cunha et al. Percepção de Professores em Relação ao Processamento Sensorial de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Rev. bras. educ. espec.** v.26, n.4, outubro - dezembro, 2020.
- SERRANO, Paula. **A Integração Sensorial: no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança**. 4. ed. Lisboa (PT): Papa-Letras, 2021.
- SIQUEIRA, Cláudia Machado; GURGEL-GIANNETTI. Mau Desempenho Escolar: Uma Visão Atual. **Rev. Assoc. Med. Bras.** v.57, n. 1, fev, 2011.

Capítulo 10

A CRIAÇÃO DO IMPERIAL INSTITUTO DE SURDOS MUDOS⁴⁷

Denis Aparecido Mendes Pereira⁴⁸
Maria de Fátima Ramos de Andrade⁴⁹

Introdução

Ao longo dos séculos a compreensão da Surdez se modificou drasticamente, sobretudo nas diversas localidades e períodos históricos. A título de exemplo, na Antiguidade os gregos e romanos não consideravam os surdos como humanos, pois a fala era entendida como sendo consequência do pensamento, e os surdos, portanto, não eram tidos como sujeitos pensantes, logo não eram vistos como humanos.

Sem a pretensão de esgotar ou abarcar toda a História da surdez ao longo do tempo, este trabalho visa apresentar um fragmento ou uma parcela da micro História: a criação no Brasil do Imperial Instituto de Surdos Mudos. Também irá abordar como o mesmo sofre influência de uma instituição francesa de ensino de surdos, que ganha relevância na dimensão macro da História da Educação de Surdos. Por último, apresentará traços históricos e pedagógicos da criação do Instituto Nacional para Surdos-Mudos.

47 “As expressões “surdo-mudo” ou “mudinho”, embora muito usadas, são pejorativas e exemplificam uma visão preconceituosa sobre as pessoas surdas. Os surdos não são mudos, apenas não falam porque não ouvem, mas têm o aparelho fonoarticulatório em plenas condições de funcionamento para a produção vocal, se for o caso. Há serviços de reabilitação oral, desenvolvidos por fonoaudiólogos, que têm como objetivo o desenvolvimento da oralidade, caso as pessoas surdas optem por aprender essa modalidade de comunicação”. (FERNANDES, 2012. p. 20).

48 Sacerdote da Diocese de Osasco, graduado em Filosofia pela UNIFAI e em Teologia pela PUC-SP. Mestrando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História Da Cultura. Pesquisador da linha de pesquisa “Formação do Educador para Interdisciplinaridade”. E-mail: denis_mendespereira@yahoo.com.br .

49 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela PUC-SP. Mestre em Educação pela USP, Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Pós-doutora em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. E-mail: maria.andrade@mackenzie.br .

Imperial Instituto de Surdos-Mudos

A Educação de Surdos no Brasil pode ser remetida à segunda metade do século XIX, quando Dom Pedro II designa o Marquês de Abrantes para criar e organizar uma comissão para promover a fundação de um Instituto Educacional com ênfase na Educação de Surdos-Mudos. Como relata Figueira (2011, p. 331) “em 1856, essa comissão se reuniu e tomou como primeira deliberação a criação do Instituto de Educação de surdos”. Neste contexto, o fator de maior relevância foi a chegada do professor francês Ernest Huet em 1855, que veio ao Brasil à convite do imperador Dom Pedro II.

Com a chegada de Hernest Huet, que era ex-aluno surdo do Instituto de Paris, começa a se originar a Língua Brasileira de Sinais, de modo que o mesmo professor, munido de documentos importantes para Educação de Surdos, chama a atenção para a necessidade da criação de escolas especiais focadas nesse público⁵⁰.

Dada a necessidade, o educador francês “juntamente ao imperador D. Pedro II, funda em 1857 o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (Lei número 939, de 26 de setembro de 1857)”⁵¹. Com a aprovação desta nova Lei, passou a ser designada uma verba orçamentária com o fim de financiar o novo estabelecimento, bem como a pensão anual dos 10 primeiros alunos que foram admitidos pelo governo imperial⁵².

A criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos foi um marco relevante na História da Educação dos Surdos no Brasil, contudo, foi olhado com certa desconfiança pelas famílias brasileiras, de modo especial porque o professor Hernest Huet era estrangeiro. O professor não era visto como um verdadeiro cidadão, e suas estratégias pedagógicas eram encaradas com certa desconfiança⁵³.

50 HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009., p. 27.

51 SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. **Educação de surdos no Brasil**: uma narrativa histórica. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

52 FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de Libras**. São Paulo: Phorte, 2011, p. 331.

53 MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

A respeito das estratégias pedagógicas utilizadas nos primórdios da Educação de Surdos no Brasil, as pesquisadoras Carvalho e Nóbrega (2022, p. 3), afirmam que:

[...] O curso tinha a duração de seis anos e era oferecido a alunos dos dois sexos, na idade de sete a dezesseis anos. A disciplina “Leitura sobre os Lábios” estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões a desenvolver a linguagem oral. Havia uma seleção e, conseqüentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de ser oralizados. Assim, pois, se deu o primeiro contato dos surdos brasileiros com a Língua de Sinais Francesa, trazida por E. Huet. [...]

No que diz respeito às estratégias pedagógicas do Instituto recém-criado para surdos no Brasil Imperial, Fernandes (2012, p. 34) menciona que o “professor Surdo francês Ernest Huet utilizava a língua de sinais como meio de acesso aos conteúdos curriculares”. Segundo a autora anteriormente citada, os componentes curriculares trabalhados eram: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Língua Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã⁵⁴.

Outro fator importante a ser lembrado, no que tange as práticas pedagógicas do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, é que os alunos surdos foram educados pela aplicação da Linguagem escrita articulada e falada, Datilologia e sinais⁵⁵.

A criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, não teve só relevância e pioneirismo na Educação de Surdos no Brasil, mas também na América do Sul, pois como afirma Souza (2022, p. 4) “durante muitos anos, famílias abastadas da América do Sul, com membros surdos, viajavam até o Brasil para conhecer o Instituto e proporcionar educação aos seus familiares”.

Uma questão relevante a ser destacada, mesmo com esse pioneirismo educacional, nos primórdios do Instituto a composição dos discentes era

54 FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 34.

55 CARVALHO, Vanessa de Oliveira; NÓBREGA, Carolina Silva Resende da. **A história de educação de surdos: o processo educacional inclusivo**. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/educacao-atual-/arquivos/36782_final__a_hista%E2%80%99Cria_de_educacao%E2%80%A1a%C6%92o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.

bem reduzida, e a pouca quantidade de alunos se deu pelo fato, até então, de que os surdos não gozavam do reconhecimento como sendo cidadãos, o que por sua vez, fez com que o caráter assistencialista prestado pelo professor Ernest Huet trouxesse bons resultados⁵⁶. Segundo Honora e Frizanco (2009, p. 27) “O Instituto tinha vagas para 100 alunos do Brasil todo e somente 30 eram financiados pelo governo, que oferecia educação gratuita”. De acordo com Baggio e Nova (2009, p. 23),

[...] a ideia do surdo como um indivíduo com direito ao desenvolvimento pleno e como sujeito social e historicamente inserido só começa a aparecer no discurso educacional brasileiro nas três últimas décadas do século XX. Reabilitada com língua, a partir dos estudos de Stoke e de outros estudiosos de várias áreas – como já mencionamos – a língua de sinais retorna à educação e novos paradigmas que consideram a condição bilíngue e bicultural do surdo procuram estabelecer as bases de uma educação de surdos realmente emancipatória [...]

Depois de dois anos de sua fundação, o até então Imperial Instituto de Surdos Mudos, na data de 26 de setembro de 1859, vai ser renomeado, e assim vai assumir o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), nome que vigora até os dias atuais. O INES é uma das instituições mais relevantes de ensino especializado dedicada à pessoa surda⁵⁷.

No ano de 1862, Ernest Huet, por questões pessoais, acabou deixando o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, sendo sucedido pelo Dr. Manuel de Magalhães Couto, que não era especialista em Surdez, o que por sua vez fez com que o treino de fala e leitura de lábios fossem deixados de lado na prática educativa⁵⁸.

De acordo com Figueira (2011, p. 332),

[...] após uma inspeção governamental, em 1868 o Instituto foi considerado um asilo de surdos. Com isso, o cargo de diretor passou a ser ocupado por Tobias Leite que estabeleceu obrigatoriamente

56 FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 34.

57 BARBOSA, Mônica de Gois Silva; COSTA, Edivaldo da Silva. **História da educação dos surdos**. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12222928072021Aula_02.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2022.

58 FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de Libras**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 332.

a aprendizagem da linguagem articulada e a leitura de lábios. Em 1889, o governo determinou que a leitura de lábios e a linguagem articulada deveriam ser ensinadas apenas para aqueles alunos que apresentassem um bom aproveitamento sem prejudicar a escrita. Por volta de 1897, o caráter educacional sofria fortes influências da Europa, inclusive por causa das decisões tomadas no Congresso de Milão [...]

Instituto Nacional para Surdos-Mudos

Segundo Souza (2022), o ensino da Língua de Sinais no Brasil, por ter como grande precursor um professor francês, Ernest Huet, sofre grande influência francesa, sendo que o alfabeto manual da Língua de Sinais Brasileira possui muitas semelhanças com o alfabeto manual europeu.

Tendo como base a afirmação anterior, é relevante para melhor compreensão dos métodos pedagógicos utilizados no Imperial Instituto de Surdos Mudos, recorrer a alguns dados históricos da Educação de Surdos na Europa, sobretudo na França, país originário do professor surdo fundador do Instituto anteriormente citado.

Remonta ao século XVI o primeiro professor de surdos da História, o Monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584); o mesmo ministrava aulas para surdos nobres, os ensinava a ler, escrever e contar; na sua prática de ensino fazia uso de gestos, pois como a vida monástica é fortemente marcada pela predominância do silêncio, a comunicação gestual já era comum⁵⁹. De acordo com as pesquisadoras Meserlian e Vitaliano (2022, p. 3738)

[...] metodologia utilizada por Ponce de León foram perdidos, sobrando apenas relatos de terceiros e uma folha manuscrita redigida pelo próprio monge. Sabemos que ele trabalhava com rótulos, nomes escritos pregados em tudo, indicações de palavras escritas para associar à pronúncia da mesma [...]

Já no século XVIII, os Abades franceses eram assolados pela preocupação da salvação das almas das pessoas surdas, pois os mesmos não tinham acesso à absolvição sacramental, eram privados das aulas de catequese, da meditação das Escrituras e não conheciam a Palavra de Deus. Movido por

59 FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 25.

essa preocupação, o Abade francês Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), funda na cidade de Paris no ano de 1770, um asilo para acolher pessoas surdas⁶⁰.

Por isso o ano de 1755 vai representar um marco importante para a História dos surdos e da Surdez. É somente a partir deste ano que se tem informações de práticas pedagógicas que priorizem a utilização da Língua de Sinais na Educação de Surdos, bem como se tem a presença de professores surdos envolvidos no processo educacional. Esses avanços significativos são fruto do trabalho do Monge francês Charles-Michel de l'Épée, também conhecido como o Abbé de l'Épée⁶¹.

O Abade francês l'Épée ao se aproximar de crianças e jovens surdos das ruas de Paris, vai aprender a Língua de Sinais por eles utilizada, com isso “passa a instruí-los numa pequena escola a qual veio a crescer até adquirir a fama internacional, originando o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris”⁶². A criação da primeira escola de surdos do mundo pelo Abade l'Épée foi extremamente importante para a Educação de Surdos num contexto global, de modo que Sacks (1989, p. 24) expressa a importância de l'Épée nas seguintes palavras:

[...] mas não são (de modo geral) as ideias dos filósofos que mudam a realidade; também não são, inversamente, as práticas das pessoas comuns. O que muda a história, o que desencadeia revoluções, é o encontro das duas coisas. Uma mente superior – a do Abade de l'Épée – tinha de encontrar um costume humilde – a linguagem de sinais dos surdos pobres de Paris – para possibilitar uma transformação extraordinária. Se indagarmos por que esse encontro não ocorrera antes, a resposta está relacionada com a vocação do Abade, que não suportava pensar nas almas dos surdos-mudos vivendo e morrendo sem absolvição, privadas do Catecismo, das Escrituras e da Palavra de Deus; é em parte decorrência de sua humildade – o fato de que ele escutou dos – e em parte de uma ideia filosófica e linguística muito em voga na ocasião, a da linguagem universal,

60 MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. **Análise sobre a trajetória histórica da Educação dos Surdos**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3114_1617.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2022.

61 FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 24.

62 BAGGIO, Maria Auxiliadora; NOVA, Maria da Graça Casa. **Libras**. Canoas: Ulbra EAD, 2009. p. 24.

como o *speceium* que Leibniz sonhou. Assim de l'Épée considerou a linguagem de sinais não com desdém, mas com respeito [...]

Em oposição aos seus contemporâneos do século XVIII, que enfatizavam o oralismo, o Abade francês l'Épée, inova não só com a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, mas também revoluciona com o emprego de uma nova estratégia metodológica de Educação de Surdos, pois cria um método que tem por base o emprego de sinais, sendo que para o mesmo a dita “mímica”, ou seja, os sinais, na verdade constituem a linguagem natural dos surdos⁶³.

De acordo com as pesquisadoras Merselian e Vitaliano (2022, p. 3739),

[...] A partir da observação de grupos de surdos, o abade de l'Épée verificou que eles desenvolviam uma comunicação muito satisfatória por meio do canal viso-gestual. Com base nesta observação, desenvolveu um método educacional, denominado de “sinais metódicos”, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos. O processo de aprendizagem proposto previa que os educadores teriam que aprender os sinais com os surdos, com o objetivo de ensinarem a língua falada e a escrita do grupo socialmente majoritário, isto é, dos ouvintes (LACERDA, 1998). Desta forma, neste período vimos surgir a Língua de Sinais, como meio de favorecer o ensino da língua falada [...]

Sendo assim, pode-se elencar que as principais colaborações do Abade francês l'Épée foram: a criação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, reconhecimento do surdo como ser humano, adoção do método de Educação coletiva e o reconhecimento de que ensinar o surdo a falar seria perda de tempo, que se deveria ensinar-lhe a língua de sinais⁶⁴.

Considerações Finais

A criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857, mesmo que aparentemente seja fruto de uma preocupação tardia da parte do governo imperial, é um marco de extrema importância para História da

63 FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 28.

64 FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de Libras**. São Paulo: Phorte, 2011. p. 323.

Educação de Surdos brasileira, bem como para o surgimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Pelo protagonismo do professor surdo Ernest Huet, é incontestável a influência dos métodos pedagógicos empregados pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, criado pelo grande Abade francês l'Epée, porque o professor anteriormente citado bebeu das fontes do referido Instituto, e no pouco tempo que permaneceu no Brasil, desenhou as bases da Educação de Surdos, bem como da Língua Brasileira de Sinais, nos fundamentos franceses da Educação de Surdos.

Referências

- BAGGIO, Maria Auxiliadora; NOVA, Maria da Graça Casa. **Libras**. Canoas: Ulbra EAD, 2009.
- BARBOSA, Mônica de Gois Silva; COSTA, Edivaldo da Silva. **História da educação dos surdos**. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/12222928072021Aula_02.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.
- CARVALHO, Vanessa de Oliveira; NÓBREGA, Carolina Silva Resende da. **A história de educação de surdos: o processo educacional inclusivo**. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/edicao-atual-/arquivos/36782_final__a_hista%E2%80%99Cria_de_educacao%E2%80%A1a%C6%92o_dos_surdos...vanessa_carvalho.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.
- CASTRO, Alberto Rainha de; CARVALHO, Izilda Silva de. **Comunicação por Língua Brasileira de Sinais: livro básico**. Brasília: Senac/DF, 2013.
- FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. **Material de apoio para o aprendizado de Libras**. São Paulo: Phorte, 2011.
- HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. **Análise sobre a trajetória histórica da Educação dos Surdos**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3114_1617.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. **História da educação dos surdos no Brasil**. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/>

publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf. Acesso em: 06 de maio de 2022.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. *In*: BAGGIO, Maria Auxiliadora; NOVA, Maria da Graça Casa. **Libras**. Canoas: Ulbra EAD, 2009. p. 24.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. **Educação de surdos no Brasil**: uma narrativa histórica. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf. Acesso em: 06 mai. 2022.