

HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA

Revista Acadêmica Multidisciplinar da
Faculdade do Noroeste de Minas - Finom

ISSN : 1809 1628

Estrutura Organizacional

Mantenedora

Centro Brasileiro de Educação e Cultura - CENBEC

Virgílio Eustáquio da Silva - Presidente

Instituição de Ensino

Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM

Diretorias

Diretor Geral: Prof. Dsc. William José Ferreira

Diretora Financeira: Adm. Ananere da Silva Cruz Resende

Diretor EaD: Prof. Msc. Rilson Raimundo Pereira

HUMANIDADES & TECNOLOGIA

Revista Multidisciplinar da Faculdade FINOM

ISSN 1809-1628

Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA - ISSN: 1809 1628

Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM

EDITORIA RESPONSÁVEL

Profa. Dra. Maria Célia da Silva Gonçalves

CONSELHO EDITORIAL:

Profa. Dra. Cristina Pissetti - UFTM

Prof. Dr. Gilmar Gonçalves Ferreira - UFV

Prof. Dr. Isaias Nery Ferreira - Faculdade TECSOMA

Profa. Dra. Letícia Costa Rodrigues Vianna - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN

Prof. Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília - UCB

Prof. Dr. Ricardo Gonçalves da Silva - Faculdade do Noroeste de Minas -FINOM

Prof. Dr. William José Ferreira - Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM

Profa. Dra. Vera Lúcia Caixeta - UFT

Correspondências e artigos para a publicação deverão ser encaminhados a

HUMANIDADES & TECNOLOGIA EM REVISTA

Rodovia MG 188 - km 167- Bairro Fazendinha

Paracatu/MG - CEP 38600-000 - Caixa postal 201

Telefax (38) 3311-2000

e-mail: humanidadesetecnologia@finom.edu.br

CONSULTORES *AD DOC*

Prof. Dr. Alexandre Guida Navarro - UFMA

Prof. Dr. Augusto Rodrigues da Silva Junior - UnB

Prof. Dr. Carlos Roberto de Oliveira - Unesp

Prof. Dr. Frederico Alexandre Hecker - Mackenzie/Unesp

Prof. Dr. João Gabriel Lima Cruz Teixeira - UnB

Profa. Dra. Maisa Sales Gama Tobias - UNAMA/UFPA

Profa. Dra. Vanessa Maria Brasil - UnB

FICHA CATALOGRÁFICA

H918

Humanidades & Tecnologia – Faculdade do Noroeste de Minas/Paracatu: FINOM, 2013.

v.7, n.7, dez.,2013

314 p.

Anual

ISSN: 1809 1628

Inclui bibliografia

1.Ciências Sociais 2.Tecnologia 3.Inclusão 4.Educação
I. Faculdade do Noroeste de Minas. II. Título.

CDU 3

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da FINOM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
A DINÂMICA DIALOGAL NO PROCESSO EDUCACIONAL	15
Prof. Dr. Luiz Síveres	
A CONTEMPORANEIDADE DA FILOSOFIA E DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: NÃO NASCEMOS PRONTOS.....	35
Thaís Bicalho Rodrigues	
A FILOSOFIA COMO DIMENSÃO HUMANA: A RELEVÂNCIA DE UMA CONDUTA ÉTICA PARA A SOCIEDADE .	55
Mariana Aparecida Christiano	
DA DUALIDADE AO DIÁLOGO: DESAFIOS ÉTICOS CONTEMPORÂNEOS.....	69
Ênio César de Moraes	
O BEM, O BOM E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO.....	81
Ana Paula Bernardes de Lima	
O CONHECIMENTO CIENTÍFICO, A TECNOLOGIA E A ÉTICA: ABORDAGEM TRIÁDICA DA CRISE CONTEMPORÂNEA	93
Giorlando da Silva Santana.....	69
O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO E SEUS DIFERENCIAIS	113
Patrícia Ferreira da Silva Costa	
O LÚDICO NA VIDA E NA EDUCAÇÃO	125
Camille Anjos de Oliveira	
O PRINCÍPIO DA ALTERIDADE NA PRÁXIS DA INCLUSÃO	143
Luíza de Fátima dos Santos Nucci	

O ATO DE OUVIR NA EDUCAÇÃO: A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO EDUCACIONAL.....	155
Sandra Dutra	

A MERCADORIZAÇÃO DO SABER E A CRISE DE IDENTIDADE DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO DISTRITO FEDERAL .	167
Alessandra Guedes Ribeiro	

COMO OS VALORES HUMANOS PODEM TRANSFORMAR UMA SOCIEDADE QUE ESTÁ EM CRISE?.....	197
Karina Azeredo Motta da Rocha	

REPRESENTAÇÕES DOCENTES A CERCA DE SUA FORMAÇÃO: CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS OU CONSTRUTORES DE CIDADANIA?	219
Luiz Síveres	
Maria Célia da Silva Gonçalves	
Rosa Jussara Bonfim Silva	

DIVERSIDADE E CONQUISTA ÉTNICO CULTURAL BRASILEIRA: TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 10.639/03	249
Giselda Shirley da Silva	
Vandeir José da Silva	

O JOGO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: FATORES COGNITIVOS	275
Cátia Caixeta Guimarães Reis	

ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO FATOR DE INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM: UM PARALELO ENTRE A ESCOLA BRASILEIRA E PORTUGUESA.....	283
Jacirema Pompeu Martins	

GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR:
A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESTRATÉGICA COM VISTAS À
COMPETITIVIDADE SUSTENTÁVEL..... 299

Ana Paula Bernardes de Lima

Ananere da Silva Cruz

Geovani Bernardes Dias Júnior

Luciano Lucas Cardoso

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO..... 313

APRESENTAÇÃO

O Filme Sidharta, baseado em obra homônima do filósofo Herman Hesse, destaca três palavras, que podem se transformar em três atitudes do ser humano que está em busca da sua realização ou está num processo de plenificação. Apesar do seu caráter mais existencial, as palavras-projeto: pensar, esperar e jejuar podem estar incorporadas num processo de formação educacional e de construção do conhecimento.

Estas palavras constituíram-se, de certa maneira, num referencial na disciplina de Filosofia e ética da educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília, que teve por objetivo “compreender o ato de filosofar como um princípio inovador e sistematizador do pensamento e entender a ética como um projeto de construção da dignidade humana, social e planetária, estabelecendo uma articulação entre esses conhecimentos para aperfeiçoar o ideário e a prática do processo educativo. Enfim, é desenvolver a arte de viver (ética) e pensar (filosofia) para construir um projeto pedagógico (educação) no mundo contemporâneo”.

No percurso da disciplina apareceu a possibilidade de elaborar artigos que pudessem ser publicados, tendo como pressuposto os referenciais acima mencionados. Para atender à solicitação dos estudantes, a Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM disponibilizou uma edição da Revista Humanidades e Tecnologias e, por isto, neste número está o esforço e a possibilidade de partilhar os conhecimentos vivenciados durante o primeiro semestre de 2013, bem como a contribuição de professores vinculados à referida instituição.

O artigo introdutório trata da “Dinâmica dialogal no processo educacional”, de Luiz Síveres, que foi o professor da referida disciplina. Neste artigo se destaca a importância de superar um processo educacional pautado no discurso, para retomar e reintroduzir a importância do diálogo, compreendido como um processo relacional de emancipação e autonomia. Na sequência, os artigos estão distribuídos em quatro partes: Princípios da filosofia e da ética,

Possibilidades metodológicas de construção do conhecimento, A filosofia e a ética no espaço educativo, e Abordagens educativas diferenciadas.

A primeira parte compreende quatro artigos que buscam fundamentar alguns princípios da filosofia e da ética: “A Contemporaneidade da Filosofia e da Ética na Educação Universitária: não nascemos prontos” de Thaís Bicalho Rodrigues, “A filosofia como dimensão humana: a relevância de uma conduta ética para a sociedade” de Mariana Aparecida Christiano, “Da dualidade ao diálogo: desafios éticos contemporâneos” de Ênio César de Moraes, “O bem, o bom e seus reflexos na educação” de Ana Paula Bernardes de Lima.

A segunda parte compreende dois artigos que falam mais da mediação ou da metodologia que pode ser utilizada na construção do conhecimento, principalmente na área da educação: “O conhecimento científico, a tecnologia e a ética: abordagem triádica da crise contemporânea” de Giorlando da Silva Santana, “O profissional de educação e seus diferenciais” de Patrícia Ferreira da Silva Costa.

A terceira parte compreende cinco artigos, buscando-se entender como a filosofia e a ética podem estar presentes em experiências educacionais: “O lúdico na vida e na educação” de Camille Anjos de Oliveira, “O princípio da alteridade na práxis da inclusão” de Luíza de Fátima dos Santos Nucci, “O ato de ouvir na educação: a interação professor-aluno no processo educacional” de Sandra Dutra, “A mercadorização do saber e a crise de identidade do egresso do curso de pedagogia no Distrito Federal” de Alessandra Guedes Ribeiro, “Como os valores humanos podem transformar uma sociedade que está em crise” de Karina Azeredo Motta da Rocha.

A quarta parte compreende, também, cinco artigos que procuram abordar o processo educacional sob distintas abordagens: “Representações docentes a cerca de sua formação: conhecimentos pedagógicos ou construtores de cidadania?” de Luiz Síveres, Maria Célia da Silva Gonçalves e Rosa Jussara Bonfim Silva, “Diversidade e conquista étnico cultural brasileira: trajetória da construção da lei nº 10.639/03” de Giselda Shirley da Silva e Vandeir José da

Silva, “O jogo no processo ensino-aprendizagem: fatores cognitivos” de Cátia Caixeta Guimarães Reis, “Estudos preliminares sobre indisciplina e violência nas escolas como fator de interferência na aprendizagem: um paralelo entre a escola brasileira e portuguesa” de Jacirema Pompeu Martins, “Gestão nas instituições privadas de ensino superior: a contribuição da gestão estratégica com vistas à competitividade sustentável” de Ana Paula Bernardes de Lima, Ananere da Silva Cruz, Geovani Bernardes Dias Júnior e Luciano Lucas Cardoso.

É oportuno reconhecer o esforço e a dedicação de todos os autores, mas é necessário render uma homenagem especial ao Luciano Lucas Cardoso, que foi um grande apoiador desta iniciativa e participou da elaboração e um dos artigos. O fato de ele ter deixado a nossa convivência, permitiu-me fazer um último reconhecimento, no sentido de agradecer pelo seu empenho pela educação e pelo seu cuidado para com os professores e estudantes, bem como apontar para a possibilidade de o seu jeito de educar continuar florindo para que possamos lembrar-nos que ele se tornou uma semente, que depois de ter sido lançada na terra, poderá continuar florescendo e florindo nos jardins da humanidade.

Por isso, estes trabalhos, mais do que a recuperação de conceitos filosóficos e éticos, buscaram fazer um exercício de **pensar** a partir de princípios filosóficos e éticos. Houve também um processo de **espera**, no sentido de perceber o procedimento de maturação do próprio conhecimento, principalmente na articulação com a diversidade das ciências que tratam da educação. E foi proposta, ainda, a importância de **jejuar** de algumas informações superficiais para enriquecer o projeto ético pautado na arte de viver e conviver.

Com base nestas palavras-projeto estou convidando-os a percorrer os artigos elaborados e a partir deles fazer, também, a experiência de pensar, esperar e jejuar. Boa leitura.

Prof. Dr. Luiz Síveres

A DINÂMICA DIALOGAL NO PROCESSO EDUCACIONAL

Prof. Dr. Luiz Síveres*

Resumo: O diálogo é uma característica essencial da condição humana e, por essa razão, está presente nas manifestações pessoais, nas expressões culturais, e principalmente nos projetos educacionais. A dinâmica dialogal é percebida como um procedimento que busca não tanto as polaridades, mas principalmente a dialogicidade entre as diversas possibilidades dialogais. No conjunto dessa diversidade, o diálogo será compreendido por meio de um movimento relacional, de uma proposição emancipadora e de uma disposição autônoma. Sem desmerecer outras contribuições dialogais, estas são recomendadas para se criar uma sinfonia polifônica no processo educacional.

Palavras-chave: Diálogo. Relação. Emancipação. Autonomia. Educação.

Abstract: Dialogue is an essential characteristic of the human condition and, for that reason, it is present in personal manifestations, in cultural expressions and, especially, in educational projects. Dialogical dynamic is perceived as a procedure that seeks not so much polarities, but rather dialogicity among the diverse dialogical possibilities. Within this overall diversity, dialogue will be understood by means of a relational movement, of an emancipatory proposition and of an autonomous disposition. Without discrediting other dialogical contributions, these are recommended so as to create a polyphonic symphony in the educational process.

Keywords: Dialogue. Relation. Emancipation. Autonomy. Education.

* Doutor em Desenvolvimento Sustentável. Diretor e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: luiz.siveres@catolica.edu.br

Introdução

A história da humanidade sempre esteve envolvida com a dinâmica vibratória da característica espiritual e corporal do ser humano. Em alguns momentos, houve uma preocupação maior para com o espiritual, como a própria experiência existencial, a busca pela construção de valores ou a disposição para as relações pessoais e transcendentais. Mas, em outros, houve uma ocupação maior para com o corporal, por meio do aperfeiçoamento das técnicas, com os processos produtivos ou com a transformação da sociedade. Independentemente da predominância, em algum período da história, de uma destas tendências, o importante é considerar que estas forças, mais do que expressão de dualidade, refletem uma energia integral que potencializa a condição humana.

Um dos atributos essenciais da condição humana é o conhecimento, e este também foi sendo criado e sistematizado pela expressão do *logos* e da *práxis*. No início da sistematização do conhecimento, no contexto da cultural ocidental e com a contribuição do pensamento filosófico, foi usada a metáfora do sol e da luz. A partir dessa analogia, o ser humano começou a ser reconhecido, segundo Vaz (2004), como um ser de ideias por causa do seu perfil luminoso, fato que gerou a compreensão platônica de uma ciência dialética que articulou a especificidade da natureza humana (sol) e a capacidade de transformação (luz). Esse atributo dialético percorreu os caminhos do conhecimento e, em alguns períodos, um desses aspectos foi mais valorizado do que o outro; a despeito de tais tendências, porém, é recomendável compreender essas energias não como contraditórias, mas como complementares na esfera do conhecimento.

Esse procedimento incorporou-se, também, nos projetos educacionais. Neste âmbito, pode ser percebido, ainda, um movimento vibratório entre a formação e a profissionalização, o qual já se faz presente no contexto da civilização grega, berçário da cultura ocidental, onde a educação foi

compreendida e sistematizada como *Paideia*, que, de acordo com Jaeger (1989), constituía a formação integral do homem grego. Isto é, referia-se à verdadeira formação humana, à autenticidade do seu ser ou ao despertar consciente para a cultura. Entretanto, ao mesmo tempo, sistematizou-se a *Techné*, que se constituiu num esforço para caracterizar o exercício humano e para oferecer uma infinidade de possibilidades técnicas para se relacionar com os objetos e objetivos. Também nesse contexto, é possível perceber, em alguns períodos históricos, a supremacia de uma destas características em detrimento da outra; e, igualmente, apesar desses movimentos ondulatórios, é necessário perceber como estes aspectos foram essenciais para a diversidade de práticas que justificam a própria razão reflexiva no campo educacional.

Considerando essa energia vibratória ou esse processo dialético, é recomendável compreender a experiência humana, o processo de construção do conhecimento e, sobretudo, o projeto educacional sob essa ótica dialogal. Assim, apresentar-se-á, neste artigo, a metáfora da sinfonia, por meio da qual se evidenciará como essa relação se dá em diversas categorias epistemológicas e pedagógicas e como essa natureza dialogal pode potencializar o projeto educacional no contexto da realidade contemporânea.

A metáfora da sinfonia

Considerando a possibilidade de fazer uma reflexão partindo de uma metáfora, é oportuno retomar Levinás, o qual, independentemente da história pessoal ou social, sugere que “o além que a metáfora produz tem um sentido que transcende esta história” (2009, p. 55). A metáfora indica, portanto, para além das formas já estabelecidas, para além dos percursos já realizados ou para além da história já vivenciada. A metáfora estaria, nesse caso, mais vinculada ao sentido, e não tanto ao sinal.

Com ciência dos limites ou até mesmo da inadequação do uso de

metáforas para o espírito científico, conforme recomendação de Bachelard (1996), pretende-se apenas considerar essa possibilidade para ampliar a compreensão da dinâmica dialógica. Desse modo, o mais importante não é a referência à metáfora, mas ao sentido que ela pode proporcionar para a compreensão da temática proposta.

Por isso, não é de interesse o entendimento da função técnica da metáfora, mas o sentido sapiencial que pode promover. Essa abordagem pode ser defendida com base na filosofia aristotélica, recuperada por Colli, ao afirmar: “O uso da metáfora estaria, pois, ligado à origem da sabedoria” (2010, p. 40). É com o objetivo de buscar a sabedoria ou ressignificar o conhecimento que se está propondo esta analogia metafórica.

Uma primeira sonorização da sinfonia pode ser percebida por meio do diapasão, que é um instrumento metálico em forma de U que, quando posto em vibração, cria uma tonalidade padrão a qual serve de referência para a afinação dos instrumentos musicais. O diapasão, com base na terminologia latina *diapason* (através dos tons), reveste-se de um significado que tem por base uma dualidade, mas que desencadeia uma vibração a qual percorre todos os sons, formando uma tonalidade transversal que cria uma harmonia com o conjunto dos sons musicais.

Outra percepção pode ser feita com a retomada da temática da harmonia apresentada por Heráclito, ao conceber a concordância a partir das divergências ou que a mais bela harmonia se consegue a partir dos contrários. Esse ensinamento foi proposto com base num fragmento que tinha como finalidade compreender a harmonia de tensões opostas por meio do arco e da lira. A harmonia tinha, para este filósofo, uma expressão visível por meio da fricção das cordas retesadas do arco e da lira e, ao mesmo tempo, uma manifestação invisível da harmonia por meio do movimento das polaridades que geravam uma consonância.

A vibração do diapasão e o movimento do arco e da lira, com a colaboração de outros instrumentos, podem proporcionar um verdadeiro concerto. Está se

propondo, portanto, uma ampliação da metáfora com a analogia a uma sinfonia, que se compõe com uma multiplicidade de instrumentos, uma diversidade de timbres e uma pluralidade de músicos. Esse conjunto diversificado e, muitas vezes, diferenciado é que pode promover uma melodia polifônica.

Percebe-se, portanto, com base na vibração do diapasão, na interação do arco e da lira e na execução da orquestra, um movimento que gera harmonia, isto é, suscita um som integral que advém da inferência de dois ou mais objetos e, neste caso, de instrumentos. Essa dinâmica interativa é importante, porque, de acordo com Colli, “[...] as obras do arco e da lira, a morte e a beleza, derivam de um mesmo deus, expressam uma idêntica natureza divina” (2010, p. 29). Infere-se desta afirmação a necessidade de superar pensamentos fragmentados e ultrapassar comportamentos contraditórios com vistas a vivenciar a própria humanidade e a mesma divindade.

Esta proposta indica para a importância de se desenvolverem projetos pessoais, sociais ou educativos preocupados com a dimensão integral do ser humano. Esse desejo, além de outras propostas, pode ser recuperado na filosofia de Buber, ao afirmar que “[...] não se deve cessar de mostrar a polifonia primordial da natureza íntima do homem, polifonia onde nenhuma voz pode ser reduzida à outra e cuja unidade não poderia ser encontrada analiticamente” (1982, p. 7). Neste caso, mais do que a expressão de cada aspecto humano existencial e educacional, é necessário ter no horizonte histórico a contribuição que a diversidade de aspectos poderia potencializar uma sinfonia polifônica.

A metáfora da sinfonia, por meio do diapasão, do arco e da lira e da orquestra, deseja expressar, portanto, dois modos diferenciados do agir humano, que também aqui não são contraditórios, mas complementares e direcionados intencionalmente para a produção de uma obra (*ergon*). O objetivo é a criação (*práxis*) e a fabricação (*techné*) de uma obra. Neste contexto, é oportuno, segundo Vaz (2002), recuperar a filosofia aristotélica que propõe a *práxis* como a perfeição do sujeito operante e a *techné* como a perfeição da obra produzida. Essas dimensões estão entrelaçadas e contribuem para integrar a

complexidade do ser humano e seu agir histórico, que se expressa pelo modo ético e técnico da própria condição humana.

Algumas sonoridades históricas

Na história da humanidade, a sonoridade harmônica percebida na dinâmica vibratória do diapasão, no movimento friccional entre o arco e a lira ou na execução da orquestra constituiu-se em energias estruturantes, principalmente, na criação e sistematização do conhecimento. Aqui serão indicadas apenas algumas referências a estes processos, objetivando perceber a importância deste esforço no percurso de construção das ciências.

Tal dinâmica pode ser percebida, inicialmente, entre os sofistas e os socráticos. Os sofistas tinham como proposta um projeto ordenador da razão com base no discurso e explicitado pela opinião (*doxa*); já os socráticos tinham como princípio definidor da razão o diálogo e explicitado pela reflexão (*logos*). Enquanto os sofistas adotaram uma ciência de persuasão, os socráticos seguiram uma ciência da demonstração; enquanto os sofistas queriam impor um conhecimento por meio do poder, os socráticos procuravam convencer por meio da autoridade.

É possível perceber, no entanto, que sofistas e socráticos estavam convivendo com uma atuação marcada pelo discurso e pelo diálogo, respectivamente. Enquanto o discurso expressava uma verbalização do sujeito, o diálogo revelava a razão de ser do próprio sujeito; enquanto o discurso era unidirecional, o diálogo era pluridirecional; enquanto o discurso buscava atingir um objetivo, o diálogo procurava abordar uma finalidade. Havia, portanto, um movimento entre o discurso e o diálogo, os quais, apesar das contradições, conviviam no mesmo espaço do conhecimento.

Na sequência, outra aproximação ao processo vibratório pode ser percebida, na medida em que se estabeleceu uma relação entre a *physis* e

sophia, ou seja, entre o mundo da criação e o mundo criado, o mundo da natureza e o mundo do humano, o mundo como princípio e o mundo como processo. Para fundamentar estes argumentos, a filosofia de Aristóteles (2002) já explicitava a composição do ser humano por meio da sua natureza e do seu desejo pela sabedoria, contudo não havia uma separação, mas sim uma interação entre estes dois aspectos, que precisavam ser considerados de forma integrada através virtude moral e intelectual, respectivamente. Havia, neste caso, uma dinâmica diversificada, porém interativa, entre o princípio natural e o projeto humano.

Estes atributos influenciaram a epistemologia, considerada uma ciência (*episthème*) que se fazia por meio da articulação entre o fazer (*poiésis*) e o agir (*práxis*), objetivando viver bem (*eudaimonia*) e viver melhor (*arete*). Esse viver bem assume um primeiro movimento de despertar o interior para potencializar todas as energias que caracterizam a condição humana e, numa segunda dinâmica, desencadear as disposições humanas para conquistar uma vida mais digna. A realização pessoal e social era buscar o bem como um projeto ético da civilização humana mediada pelo conhecimento, mas, para isso, apesar da diferença, havia uma interação entre o fazer e o agir.

Este conhecimento fazia parte de um esforço para julgar os atos humanos de maneira sábia (*sophia*) e prudente (*phrónesis*), buscando, para tanto, o caminho justo ou o caminho do meio, não para seguir sinais contraditórios, mas para despertar indicadores complementares que pudessem buscar o bem. O caminho do meio é aquele pautado, segundo Platão (2008), na justiça, porque considerava os diversos sinalizadores que auxiliavam no encaminhamento do bem, que era a expressão da própria justiça. Estas duas categorias, da sabedoria e da prudência, assumem, na filosofia aristotélica, a dimensão dos conhecimentos teórico e prático, respectivamente, os quais, apesar de distintos, contribuem para o conjunto do conhecimento.

Mas a composição de um conhecimento teórico e prático se efetiva através práxis, que, segundo Vaz (2000), tem seus princípios pautados na

razão e na liberdade, aspectos que, vinculados à condição humana, revelam a imanência e a transcendência, a estabilidade e a abertura. Neste caso, a práxis, como inter-relação entre a permanência e abertura, configura um ser ético que se encontra num sistema aberto. Essa dinâmica de abertura é, precisamente, de transcendência, aspecto que confere identidade ao ser humano porque é um ser da práxis, isto é, um ser que consegue integrar a teoria e a prática.

Essa dinâmica do conhecimento impactou, também, o processo educacional, e, desde as origens, estabeleceu-se uma articulação entre a formação (*paideia*) e a profissionalização (*techné*). De acordo com Jaeger (1989), a *paideia* constituía-se numa energia que formava o espírito dos gregos para atuar na economia, na política e no social. E, para isso, o processo pedagógico deveria promover uma educação para as virtudes com vistas a atuar, de forma virtuosa, nos mais distintos âmbitos da condição humana através da palavra e da ação. Por outro lado, a *techné* era considerada uma ação humana, não apenas para promover o desenvolvimento de uma competência instrumental, mas um movimento entrelaçado entre o agir e o fazer, dispondo o ser humano num caminho que conduzia em direção ao inteligível e ao sensível. Percebe-se, portanto, a importância da articulação entre a formação e profissionalização com o objetivo de promover a formação e profissionalização integral do ser humano.

No percurso histórico, embora incorporando esta experiência germinal, foram introduzidas as categorias interativas entre o compreender e conhecer, entre o formar (*Bildung*) e capacitar (*Ausbildung*), ou entre o aprender e ensinar. Porém, mais importante que priorizar apenas um destes aspectos, é recomendável que se estabeleça uma sinergia entre estas energias, capaz de impulsionar um processo histórico e um projeto educacional que seja significativo para a humanidade.

Esses enunciados, juntamente com outros, precisam ser compreendidos dentro de um movimento harmônico, revelando a importância da dinâmica dialógica, seja na própria condição humana, no processo de construção do

conhecimento, bem como na efetivação do projeto educacional. Por esta razão, o diálogo é fundamentalmente, segundo Vaz, “um evento de natureza ética e é por ele que a estrutura intersubjetiva do agir ético primeiramente se realiza” (2000, p. 74). É nesta linguagem dialogal que se pode estabelecer uma estrutura intersubjetiva, configurada como um projeto de humanização que envolve os sujeitos dispostos a vivenciar a dialogicidade. Este esforço contribui para formar uma comunidade ética, na medida em que as realizações históricas estiverem pautadas numa interlocução dialogal e encontrem um ambiente favorável para exercitar o princípio dialogal, principalmente, no processo educacional.

A natureza do diálogo no processo educacional

A natureza do diálogo, sob as diversas dimensões, pode influenciar, também, o processo educacional. Por isso o diálogo, como um componente do percurso educacional, será compreendido pela retomada dos conceitos de Buber, que estabelece uma articulação entre a relação e a experiência, pela percepção de Santos, que apresenta um tensionamento entre a emancipação e a regulação, e pela proposição de Freire, que trabalha uma pedagogia entre a autonomia e a opressão. Embora esta disposição dialética tenha sido abordada pelos autores e indicada como importante para desencadear uma harmonia, será apresentada a relevância do diálogo como relação, emancipação e autonomia, porque tais aspectos precisam ser recuperados e valorizados para promover um processo educativo integral e integrador.

A natureza relacional

O princípio do diálogo é o mesmo, mas a sua natureza parte de pressupostos diferenciados. Assim, a natureza do diálogo, em Buber, parte

da relação (*Beziehung*) e da experiência (*Erfahrung*), ou de uma opção vinculante e de uma disposição como viajante. Para aprofundar esta natureza, o autor utiliza duas palavras princípio: Eu-Tu e Eu-Isso. Na primeira palavra, quem formula um Tu não possui nada porque “Ele permanece em relação” (2001, p. 5). Este permanecer é estar na relação, é encontrar-se vinculado a um relacionamento. Este permanecer é, portanto, estabelecer uma relação vinculante. Já a segunda palavra revela a posse, fortalece a cadeia produtiva e estabelece apenas um contato entre as experiências. Mesmo reconhecendo a importância da experiência, a natureza do diálogo é, prioritariamente, um relacionamento.

A relação, como um princípio do diálogo, precisa reconhecer que o sujeito educativo, no percurso histórico, foi identificado, de forma preponderante, como um ser relacionado aos conhecimentos ancestrais na antiguidade; como uma formação integral no período clássico da filosofia; e como uma conexão com o transcendente na Idade Média. Na modernidade, porém, o sujeito educativo não se identificava mais com os ancestrais, com os pedagogos ou com as divindades, mas muito mais consigo mesmo. Isto é, a referência do sujeito educativo está, fortemente, vinculada a si próprio, e não à relação com o outro.

Esta tendência tornou-se preponderante por meio do Iluminismo, cuja preocupação maior era com a consciência individual, cultivada por meio dos conhecimentos científicos e dos instrumentos tecnológicos. O sujeito, dentro dessa conjuntura, tinha como referencial educativo a racionalidade, por meio da qual buscava superar os entraves históricos e construir o seu próprio desenvolvimento.

Com o passar do tempo, essa tendência foi se empoderando, fazendo que o sujeito educativo ficasse refém da sua própria individualidade. A partir disso, as dificuldades, para exercitar um relacionamento com os outros sujeitos e com os distintos fenômenos, tornaram-se quase impraticáveis. Chegou-se ao ponto de o sujeito fechar-se sobre si mesmo, isolando-se da realidade social

e cultural.

Aos poucos, apareceram alternativas a esse fenômeno da racionalidade individualista. Poder-se-ia lembrar o movimento romântico, proposto pelo idealismo pós-kantiano, que sugeria um elemento agregador a essa corrente individualista, que seria o aspecto emocional; também, a colaboração da sociologia clássica, tendo como referencial o marxismo, que propunha uma abordagem social; e, ainda, a corrente pragmática, liderada pela filosofia deweyniana, que indicava para um pressuposto experimental. Esses movimentos de afirmação do sujeito educativo, pelo emocional, social e experimental, sem desconsiderar outros aspectos, revelam a preocupação por compreender o sujeito, não somente a partir da sua individualidade, mas, segundo Guattari e Rolnik (1996), dentro de uma relação rizomática, na qual diversas possibilidades educativas poderiam ser consideradas.

Existe, portanto, uma interação muito forte entre essas categorias no sentido de uma fortalecer ou dinamizar a outra, formando assim uma energia sinérgica para projetar um ser humano inteiro e integrado. A educação, sob este prisma, caracteriza-se pela compreensão plena do ser humano e deveria contribuir para a formação integral deste sujeito educativo, por meio de uma diversidade de relações pessoais, sociais e transcendentais.

Por esta razão, no processo educacional, a natureza dialogal como relação é um componente essencial. Para referendar esta proposta, Coll afirma que “A abordagem dialogal não é uma simples fonte de informação, mas um caminho para chegar, a partir do interior, a uma compreensão e uma realização mais profundas do outro e de si mesmo” (2002, p. 87). É por meio desta relação entre o eu e o outro que a dinâmica antropológica do diálogo vai se efetivando através das categorias relacionais.

Considerando que o ser humano, segundo Severino, é um ser de relações e que, para exercitar esta condição existencial básica, é necessário se comunicar, “com a natureza, com os seus semelhantes, consigo mesmo e com sua cultura” (2007, p. 177). Esta rede relacional configura as possibilidades

que o homem dispõe para criar e vivenciar a sua humanidade e estabelecer relações significativas com os outros, a natureza e o transcendente.

A dinâmica relacional está impressa na própria condição humana, a ponto de Buber (2001) afirmar que a vida é relação. Confirmando esta possibilidade, Panikkar sugere, ainda, que “[...] tudo seja relacional, mas que também o próprio ‘todo’ é relacional [...]” (1998, p. 29). Neste sentido, a dimensão relacional aponta para a possibilidade de plenitude da vida e para o modo como esta revela as distintas formas relacionais.

A proposta do diálogo, na filosofia buberiana, tem distintas abordagens, mas o fragmento seguinte é uma expressão lapidar de uma relação dialógica: “[...] não tenho ensinamentos a transmitir [...] Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo” (Apud VON ZUBEN, 2001, p. 69). Com base nesta proposição, o diálogo, compreendido pela natureza da relação, pode ser uma energia fundamental e imprescindível para um processo educacional pautado numa disposição relacional.

A natureza emancipadora

A natureza do diálogo dos saberes, em Santos (2010; 2011), está representada pela relação dialógica entre a emancipação e a regulação. Neste mesmo direcionamento, encontra-se o conhecimento emancipado e o conhecimento regulado. Se, na proposta da emancipação, o conhecimento está vinculado à solidariedade e ordem, na da regulação está voltado para a colonialidade e o caos. Segundo o autor, a modernidade ocidental, como paradigma sociocultural, restringiu a abrangência do paradigma emancipador e ampliou as possibilidades do protótipo regulador.

Tanto a emancipação quanto a regulação fazem parte, segundo Santos (2011), de uma transição paradigmática, período caracterizado pela

perplexidade, pela transitoriedade e pela incerteza. Mas é necessário afirmar que a passagem de um conhecimento regulador para um emancipador é extremamente necessária, porque é preciso fazer a passagem da colonialidade para a solidariedade, da ordem para o caos.

Embora nos últimos séculos se tenha desenvolvido muito mais o conhecimento regulador, o contexto atual está preparado para potencializar o conhecimento emancipador, principalmente pelo desencadeamento da solidariedade, que, segundo Santos, “[...] é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjectividade” (2011, p. 81). Além da solidariedade, a dimensão do caos é muito importante porque rompe com a lógica da linearidade e positividade e, de acordo com o autor, deixa de ser negativa, vazia ou informe, para ser prudente, no sentido de indicar em direção à emancipação.

Para se conquistar um projeto educativo emancipado, é necessário, segundo Santos (2010), passar de um pensamento abissal para um pensamento ecológico: o abissal consiste justamente na impossibilidade da copresença dos dois lados, fortalecendo a dicotomia; o ecológico exige a copresença, reconhecendo a diversidade de conhecimentos; o abissal reforça a epistemologia reguladora; o ecológico potencializa a epistemologia emancipada.

Com base nesta natureza, a dimensão epistemológica da ecologia de saberes, no processo educacional, é caracterizada como um atributo da condição humana, porque o ato de conhecer é um procedimento social e o diálogo possibilita, justamente, a articulação entre os diversos conhecimentos, gerando, por assim dizer, um diálogo dos conhecimentos. Esta proposta, segundo Gadotti, lembra que “o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos” (2004, p. 46). Este fato proporciona uma diversidade de possibilidades de construção e reconstrução de conhecimentos.

Para além desta dimensão, o objetivo da natureza emancipadora é

dialogar com a diversidade de conhecimentos e, por esta razão, o diálogo deveria apontar para essa universalidade, não esgotando em si mesmo, mas transcendendo toda a forma de enquadrá-lo dentro de modelos pré-definidos. Para fugir desta regulação epistêmica, é necessário exercitar, cotidianamente, a emancipação por meio da ecologia de saberes para construir, também, um processo educativo emancipador.

A natureza autônoma

A natureza pedagógica, em Freire, está pautada na vinculação entre a autonomia e a opressão. A autonomia está catalogada pela possibilidade e pelo inacabamento; a opressão, pelo determinismo e pelo acabado. Segundo o autor, “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” (1998, p. 66). Portanto, a importância da autonomia pessoal no outro é uma exigência ética que se explicita na dialogicidade, seja pelo autorreconhecimento, seja pelo reconhecimento do outro ou pela responsabilização pelo outro.

A autonomia, na pedagogia freiriana, de acordo com Machado, “[...] é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades” (2008, p. 56). Essas possibilidades vão se revelando nas decisões humanas e nas opções de confiança que se estabelecem com os outros. Por esta razão, a autonomia não é um conceito, mas um processo de humanização que se efetiva pela diversidade de inter-relações.

Por isso a dimensão pedagógica do diálogo, no processo educacional, pode ser compreendida, principalmente, como um procedimento de autonomia. A educação, como um processo de formação do educando e do educador, será muito mais plena quando estiver sendo, segundo Freire, “[...] um ato do conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência

estética” (2001, p. 117). Quanto mais estiverem articulados estes pressupostos educacionais, mais transparente será a experiência dos sujeitos educacionais e mais transcendente será o processo educacional.

Com base nestes atributos, o processo pedagógico é compreendido como um exercício educativo cotidiano e, por isso, não é uma simples prática ou uma ação isolada que busca a objetividade, mas uma práxis, isto é, um procedimento que procura afirmar a subjetividade, a reflexividade e a intencionalidade do educador e educando no projeto educativo, qualidades consideradas essenciais para se vivenciar e experimentar a autonomia na dinâmica educacional.

Por esta razão, o processo educacional precisa, de acordo com Freire (1998), ter historicidade. Ele pode ser acolhido como herança dos projetos já construídos, bem como ser construído para uma realidade, que pode ser específica ou universal, mas a destinação destes saberes para o bem da humanidade torna-se uma característica da politicidade, porque, na medida em que se busca o bem comum, é necessário contribuir para com a sua conquista.

Por isso, de acordo com Saviani, “Toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (2001, p. 84). Com base nesta afirmação, percebe-se que, segundo o autor, são ações distintas — porque a prática política tem como referência a verdade e a prática educativa tem como finalidade o poder da verdade —, mas precisam estar integradas, porque cada uma tem na sua constituição dimensões da outra e contribuem, de forma articulada, para o desenvolvimento pessoal e social. As práticas educativa e política têm, portanto, expressões singulares e dimensões universais.

De acordo com Freire (2001), a prática educativa, com o suporte de uma prática política, não se enquadra nos procedimentos programáticos das instituições educadoras, mas aponta para a necessidade de um imperativo ético. Considerando este pressuposto básico, o autor propõe que “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que

gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (2005, p. 118).

Além do pressuposto político e ético, a intencionalidade é um atributo da condição humana e torna-se necessária para o comportamento humano, bem como, neste caso, para a ação educativa. Conforme Sacristán, “do mesmo modo, os sistemas educativos não são frutos espontâneos da história, mas o resultado de determinados propósitos; portanto, a prática que se desenvolve neles tem um sentido” (1999, p. 33). Existe, portanto, uma relação direta entre a intencionalidade, como prática educativa, e o sentido que se deseja dar ao processo educacional.

Considerando esta possibilidade, o diálogo passa pela problematização, pela sistematização e pela proposição de um projeto intencional. Mas, com o objetivo de referendar essa proposta, Zitkoski afirma que “é pelo diálogo, que implica uma atitude de vida, que homens e mulheres constroem um mundo mais humano, fazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se” (2006, p. 22). O diálogo educativo promove, assim, uma consciência na qual as relações humanas autônomas estejam pautadas em princípios éticos.

Enfim, a natureza do diálogo, com base na dinâmica da relação, da emancipação e da autonomia, entre outras possibilidades, poderia constituir-se numa plataforma sustentável para a proposição de um processo educacional compatível com as necessidades e oportunidades do mundo contemporâneo.

Considerações

O diálogo é uma característica essencial da condição humana e, por esta razão, está presente nas manifestações pessoais, nas expressões culturais, nos projetos educacionais e nos períodos históricos. Considerando, no entanto, a singularidade de cada período civilizacional, o diálogo assume características

específicas da culturalidade, mas influencia o conjunto da historicidade. Assim, apesar de todos os movimentos contrários à experiência dialogal, está emergindo a necessidade de uma retomada do princípio dialógico.

Dado que cada cultura é ao mesmo tempo singular e transcultural, o diálogo busca referendar este propósito, porque, na dimensão da sua singularidade, conforme Panikkar, “[...] cada cultura é uma galáxia com seus próprios critérios de bondade, beleza e verdade” (1998, p. 29), mas é também transcultural, porque cada cultura constitui-se não como um instrumento de uma sinfonia, mas como a própria sinfonia e, nesta manifestação, caracteriza-se por uma escuta amorosa de outros ritmos, enriquecendo a maneira de tocar a própria partitura, fazendo ecoar uma harmonia que se estabelece entre os diversos princípios e as distintas naturezas do diálogo.

Assim, a proposta dialogal deseja inaugurar, também, um processo que fortaleça o diálogo (*dia*-logo), isto é, que possa desencadear um movimento por meio do qual circulem experiências inovadoras, conceitos inspiradores, e práticas relevantes para o desenvolvimento pessoal e social. Propõe-se, ainda, indicar um tempo propício para criar e disseminar conhecimentos, fazendo do diálogo (*dia*-logo) uma oportunidade de afirmação da ação e reflexão pedagógica. Os processos e os tempos constituem-se, assim, em dinâmicas apropriadas para fazer do espaço educacional um lugar privilegiado para exercitar o diálogo.

É nesse contexto que se insere a educação, a qual, fundamentalmente, se qualifica muito mais pelo diálogo do que pelo monólogo. Por esta razão, o princípio dialogal, para além da diversidade de procedimentos educativos, pode impulsionar distintos processos educacionais que podem promover uma educação por meio do diálogo. Para isso, segundo Síveres (2006), o diálogo precisa, necessariamente, desenvolver uma atitude de escuta baseada no consentimento, um falar pautado na con-sciência e um atuar fundamentado na com-paixão.

Estes atributos podem contribuir com uma educação dialogal, porque,

segundo Freire, “O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo” (1980, p. 83). Portanto, tendo como pressuposto a natureza do diálogo por meio da dinâmica relacional, emancipatória e autônoma, é possível projetar um processo educacional mais significativo e interativo, mais processual e dialogal, enfim, mais sinfônico e polifônico.

Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BUBER, Martin. Da função educadora. **Reflexão**. Revista quadrimestral do Instituto de filosofia – PUCCAMP. Campinas, SP. v. 7, n. 23, ago. 1982. p. 5-23.

_____. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

COLL, Agustí Nicolau. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. p. 73-92.

COLLI, Giorgio. **O nascimento da filosofia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Política e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**. A formação do homem grego. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MACHADO, Maria de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 56-57.

PANIKKAR, Raimon. El imperativo intercultural. In: BETANCOURT, Raúl Fornet (Org.). **Unterwegs zur interkulturellen Philosophie**. IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1998.

PLATÃO. **A república**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: ____; MENESES (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

____. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. I. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre a educação política. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÍVERES, Luiz. **Universidade: torre ou sino?** Brasília, DF: Universa, 2006.

Vaz, Henrique Cláudio de Lima. **Escritos de filosofia V.** Introdução à ética filosófica 2. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Escritos de filosofia IV.** Introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Escritos de filosofia II.** Ética e cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. O primado da presença e o diálogo em Martin Buber. In: **Reflexão.** Revista quadrimestral do Instituto de filosofia – PUCCAMP. Campinas, SP. v. 7, n. 23, ago 1982. p. 24-31.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

A CONTEMPORANEIDADE DA FILOSOFIA E DA ÉTICA NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA: NÃO NASCEMOS PRONTOS

Thaís Bicalho Rodrigues*

Resumo: A sociedade almeja que a educação dos universitários seja permeada por um amplo conjunto de habilidades que envolvam a comunicação, a intelectualidade, a reflexão, a criticidade, o relacionamento com as pessoas, a criatividade e praticidades, dentre outros. Uma IES que independente dos cursos de graduação, integra a filosofia em sua metodologia de ensino-aprendizagem geral, permite a esses futuros profissionais articular informações para construir entendimentos, explicações e significados. Esse artigo objetiva consubstanciar considerações a despeito do estudo da filosofia e da ética como um valioso aporte formativo para atendimento a atual demanda global do mercado de trabalho e da sociedade em geral.

Palavras-chave: Filosofia. Ética. Ensino Superior.

Abstract: The society aims that the education of university students is permeated by a broad set of skills involving communication, intellectuality, reflection, criticality, relationships with people, creativity and practicalities, among others. An IES (Higher Education Institution) that regardless of undergraduate, integrates philosophy into their teaching methodology and learning generally allows these future professionals to articulate information to build understanding, explanations and meanings. This article aims to substantiate considerations in spite of the study of philosophy and ethics training as a valuable contribution to meet the current global demand of the labor market and society in general.

Keywords: Philosophy. Ethics. Higher Education.

* Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Introdução

Um dos fatores fundamentais ao desenvolvimento social e econômico de um país é, sem dúvida, o investimento e o desenvolvimento da educação de seu povo. A educação está presente nos discursos de políticos, nas exigências impostas pelo mercado de trabalho, como também na mente dos pais que sonham com futuros promissores para os seus filhos. A educação é um processo pelo qual os seres humanos conseguem se inserir na sociedade, para usufruírem do conhecimento, da contextualização e do desenvolvimento de habilidades e atitudes.

Subirats (2000) respalda essa ideia, afirmando que passamos por um processo de ruptura dos modelos produtivos tradicionais da sociedade capitalista, que obriga a criação de uma instituição educacional que realize, consciente e sistematicamente, a transmissão de conhecimentos, habilidades e valores considerados indispensáveis para produzir mudanças no sistema tradicional de produção.

Neste cenário, emerge a importância, cada vez mais significativa, das universidades que ganham papel destacado na sociedade moderna, sendo desafiadas a formar seres humanos criativos, capazes de formular perguntas e respostas inovadoras aos mais diferentes contextos políticos, sociais e econômicos; surgindo assim, a necessidade e a importância da formação filosófica no contexto de formação universitária.

Na filosofia tem-se uma abordagem mais sistemática e crítica da realidade histórica dos homens proporcionando assim, um desenvolvimento dos estudantes além da racionalização dogmática, do pragmatismo ideológico e da mera habilitação técnico operacional, vazia de significado humano, fornecida atualmente pela formação universitária. Já na ética, ou seja, na filosofia moral manifesta-se um aspecto fundamental da existência humana: a criação de valores é um modo de relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe uma significação. Tende-se a qualificar como boa

ou correta uma conduta que seja costumeira e a estranhar, e mesmo a qualificar de má, uma conduta a que não se está acostumado, surgindo assim, as leis.

Devido à urgência de estabilização social, a triangulação de filosofia, ética e educação passa a ser um dos principais eixos de preocupação e discussão dos mais diversos campos da sociedade, visando, assim, sua inserção como transversalidade no currículo escolar dos cursos superiores. Nesse sentido, torna-se oportuno a análise da filosofia e da ética na formação universitária no Brasil para contrapor e eliminar a ideia de niilismo, ausência de valores e de sentido para a vida ocasionada pela pós-modernidade; pois conforme afirmado por Assmann (1998, p. 14): “Educar significa defender vidas; é a mais avançada tarefa social emancipatória”.

Este trabalho terá como abordagem, em um primeiro momento, a filosofia como ato de educar e seus conceitos, posteriormente é apresentada a ética como filosofia moral e, por último, a filosofia e a ética na formação superior como articuladoras de competências técnicas e sociais. Na sequência estão expostas as considerações finais sobre este estudo.

Filosofia

Para iniciar a reflexão, como não nascemos prontos, traz-se o pensamento do filósofo espanhol Savater (2001):

Filosofamos partindo do que sabemos para o que não sabemos, para o que parece que nunca poderemos saber totalmente; em muitas ocasiões filosofamos contra o que sabemos, ou melhor, repensando e questionando o que acreditávamos já saber. Então nunca podemos tirar nada a limpo? Sim, quando pelo menos conseguimos orientar melhor o alcance de nossas dúvidas ou de nossas convicções. Quanto ao mais, quem não for capaz de viver na incerteza fará bem em nunca se pôr a pensar. (*apud* ARANHA, 2006, p. 17).

Depreende-se do acima exposto que a filosofia possui mais perguntas

do que respostas; não sendo, portanto: mito, arte, saber popular, religião ou ciência, apesar de tratar de todos estes temas. A filosofia é uma leitura crítica da realidade que indica caminhos para a solução de problemas, repensando exatamente aquelas questões que incomodam em cada momento da história humana (SEVERO, 2010).

A filosofia, basicamente, costuma ser dividida em oriental e ocidental, esta última subdivide-se em quatro períodos históricos: filosofia antiga – superação do mito; filosofia medieval – teocentrismo; filosofia moderna – antropocentrismo; e filosofia contemporânea (atual) – pluralismo de ideias, historicidade, socialidade e antidogmatismo (SEVERO, 2010).

Stegmuller (2012, p. 4) corrobora ao afirmar que a imagem da filosofia vem de um esforço constante e honesto, porém fracassado, pois as tentativas de se sistematizar a filosofia aparecem como aquilo que se modifica com o tempo por causa da finitude de homem; ou seja, “o leva a levantar sempre mais problemas que, com as suas fracas forças intelectuais, pode resolver”.

Aranha (2006) aponta que mesmo com a separação ocorrida entre filosofia e ciência após a revolução científica, a filosofia permanece atuando no mesmo objeto abordado pelas diversas ciências. Porém ela considera o objeto num contexto de totalidade, de conjunto, não de forma fragmentada pelo recorte especializado que cada cientista faz da realidade.

Nesse sentido Severino (1990, p. 20) corrobora afirmando que “por mais imprescindível e valiosa que seja a contribuição da ciência para o entendimento e para a condução da educação, ela não dispensa a contribuição da filosofia”. Assim a filosofia da educação não substitui os conteúdos significadores elaborados pelas ciências, mas “os articula, instaurando uma comunidade construtiva de sentido, gerando uma atitude de abertura e de predisposição à intersubjetividade” (p. 23).

No que tange a história cambiante do ensino da filosofia nas escolas brasileiras, especificamente nas de ensino fundamental e médio, cabe apenas citar que esta nunca perpassou pela reflexão sobre a realidade que os estudantes

se encontravam, passando para o ostracismo educacional sem nem mesmo tencionar uma discussão sobre sua aplicabilidade no ensino superior.

Por esse prisma, Cartolano afirma a respeito da Filosofia:

Enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida que passou a refutar as ideias desse ‘humanismo’ conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir da realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedida de continuar o seu empreendimento (*apud* ARANHA; MARTINS, 1998, p. 80).

Uma vez que o pensamento crítico e a reflexão são prerrogativas das diversas atividades intelectuais do ser humano, cabe a filosofia a compreensão da realidade e não a sua explicação como o faz a ciência. Nessa perspectiva, cabe ao filósofo acompanhar a ação pedagogia e, de acordo com Saviani (1980, p. 54), promover a transposição “de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível de consciência filosófica)”.

Segundo Goergen (2008) todos os temas podem ser objetos da filosofia, pois o homem que é seu objeto é um ser cultural, histórico e perfectível. Existem história, cultura, seres humanos, filosofia e educação, por ter-se a certeza de que o ser humano pode conhecer-se mais, aperfeiçoar-se, transformar-se, tonar-se mais sábio, mais correto e mais belo. O mesmo autor ainda infere que a pedagogia não subsiste sem a filosofia e vice-versa, apesar de muitas vezes uma desconhecer ou não se preocupar com a outra.

Segundo Aranha (2006), a partir da análise do contexto vivido, o filósofo indaga sobre a antropologia filosófica (o ser humano que se quer formar), a epistemologia (pressupostos do conhecimento), a axiologia (reflexão sobre os valores) e a função da interdisciplinaridade (ligação entre diversas ciências e técnicas auxiliares da pedagogia) com intuito de evitar que a educação se torne dogmática ou de adestramento; surgindo, assim, preponderante e urgente à formação de docentes com preparo filosófico.

Aranha e Martins (2003, p. 91) corroboram afirmando que: “a filosofia é um modo de pensar que acompanha o ser humano na tarefa de compreender o mundo e agir sobre ele”; portanto, o ato de educar precisa promover o despertar do aluno para uma reflexão crítica e autônoma diante da vida, sendo a filosofia um processo bem como a educação; não se restringindo ambas a um produto pronto, acabado, engessado, delimitado.

Nesse cenário em que cada vez mais o nível de complexidade ambiental cresce ao mesmo tempo em que as respostas prontas e certezas diminuem; o papel do filósofo não será o de ajudar os seus interlocutores, neste caso, docentes e discentes, através da dialética e do diálogo a dar à luz suas próprias ideias, uma vez que a jornada do conhecimento não começa com respostas prontas, mas com perguntas.

Ética

Considerando que não nascemos prontos, o termo ética, segundo Chauí (1994, p. 340), advém do sentido grego de *ethos* “caráter, índole natural, temperamento”. A autora ainda afirma que na intencionalidade da ação e na integridade do ser humano frente a seus semelhantes está o alicerce da ação ética, e que o sujeito moral é aquele capaz de reconhecer a fronteira existente entre o justo e o injusto. Portanto da intersecção da autonomia da vontade com a possível formação pedagógica é que surge a confluência entre a matéria educativa e a temática ética.

Cortina (2003) afirma que ética é uma parte da filosofia que reflete sobre a moral, recebendo por isso também o nome de filosofia moral:

Ética e moral distinguem-se simplesmente no sentido de que, enquanto a moral faz parte da vida cotidiana das sociedades e dos indivíduos, e não foi inventada pelos filósofos, a ética é um saber filosófico; enquanto a moral tem “sobrenomes” derivados da vida social, como “moral cristã”, “moral islâmica” ou “moral socialista”, a ética tem sobrenomes

filosóficos, como “aristotélica”, “estoica” ou “kantiana” (CORTINA, 2003, p. 14).

Já Aranguren, citado por Cortina (2003), distingue os termos ética e moral, denominando esta de moral vivida, e a ética de moral pensada, visto que existe um movimento entre esses dois níveis distintos de reflexão, que seriam o cotidiano e o filosófico.

Para Boto (2001, p. 143) a ética “é crença e é pacto; é pressuposto e é compromisso; é aprendizado e é experiência; é hábito e é disciplina; é indagação e é convicção; é suficiente e provisória, como a vida”; ou seja, é uma utopia que ao mesmo tempo se permite ser fraterna e pública; é uma questão em aberto, pois possibilita eleição dos princípios do agir em consonância com os quais se possa pautar toda a trajetória de vida, onde as escolhas não estão dadas à partida exigindo um continuado exercício para aprender a escolher no plano dos valores.

Adentrando na análise do dilema ético intrínseco às sociedades o autor Bilberny (1997) defende um “minimalismo ético”, ou seja, a redução da universalidade dos valores a um “denominador comum”, ancorado em preceitos como reciprocidade, solidariedade, reflexividade e sensibilidade indo além da racionalidade autônoma. Nos termos do autor:

[...] pensar ou representar mediante conceitos morais é, a seu modo, fazermo-nos presentes no outro, tornarmos o outro presente em nós e apresentar, assim, aos sentidos, um reconhecimento. Não é nenhum círculo vicioso; é a intersecção de planos que constitui cada realidade pessoal e por meio da qual cada um distribui, com maior ou menor acerto, seu patrimônio moral. Os olhos e as mãos ajudam a fazer a ética, mas a ética ajuda também a tornar visível e tangível o mundo que vemos e tocamos. (BILBERNY, 1997, p. 190).

Depreende-se do trecho acima transcrito que a tônica do pensamento de Norbert Bilberny reside em novos modos de olhar num mundo contemporâneo,

sem que, para tanto, abdique-se do reconhecimento de nós no outro e do outro em nós mesmos – ainda que o eu e o outro sejam tão diferentes quanto iguais.

Trazendo a ética para o contexto educacional, Boto (2001) pondera que a partir da compreensão do passado da história do pensamento ocidental – análise das várias matrizes de pensamento com distintas expressões intelectuais – é que se pode compor o campo da ética como uma experiência apreendida, acumulada e pedagogicamente construída não apenas como um dado natural e essencial ao qual se inserem os atores da educação: professores e alunos.

Vários estudos apontam para a necessidade de se educar moralmente, segundo Cortina (2003, p. 17), contemporaneamente a moral constitui-se num “artigo de primeira necessidade”, visto que a urgência social, impulsionada, basicamente, pela indisciplina e pelo consequente aumento da violência no meio escolar, permeou uma crise de valores morais que atingem todos os tipos de escolas e níveis de educação afetando tanto os objetivos educacionais destes quanto os procedimentos pedagógicos e as relações entre seus membros.

Goergen (2001), ao discorrer sobre a “educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa”, afirma que aprender a lidar com incertezas é tarefa hoje da educação moral, portanto não há mais espaço para a relação educativa tradicional baseada na transmissão de certezas aos discentes; mas sim de buscar uma formação pautada na subjetividade considerando uma perspectiva reflexiva / comunicativa tendo no educando o sujeito de sua formação moral. No entanto, pondera que apesar da inexistência na sociedade contemporânea, de verdades fixas e transcendentais para se “ensinar” aos educandos, não se pode abrir mão de princípios basilares como respeito à dignidade, à vida, ao meio ambiente, a solidariedade - os quais são inegociáveis.

No século XXI, os antigos paradigmas educacionais foram substituídos pela necessidade do Brasil de se adaptar às demandas do capitalismo globalizado. Por intermédio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação moral, os valores e a ética, dentre outros, retornaram ao contexto e à história da educação brasileira sendo entendidos como temas transversais

cujas linhas de conhecimento atravessam e se cruzam em diversas disciplinas, constituindo-se em fator estruturador e condutor de aprendizagem.

Segundo Buxarraís (1997) esse modelo de educação moral está atrelado a concepção de “construção racional e autônoma de valores”, que busca o desenvolvimento da autonomia do educando e a participação democrática dos vários membros da escola.

Filosofia e ética na formação superior

O mercado de trabalho está cada vez mais restrito e ávido por profissionais articuladamente competentes técnica e socialmente; constituindo-se, atualmente, num exponencial foco de pressão sobre os cursos de graduação no Brasil. Mas a integração à vida acadêmica é um processo multifacetado; sendo a universidade um espaço de aprendizagem integral; pois segundo Cortella (2012, p. 12-13) o ser humano não nasce pronto e acabado, isto é, “gente nasce não-pronta, e vai se fazendo”.

Apesar de hoje, ainda causar perplexidade ao se falar da necessidade e da importância da formação filosófica no contexto da formação universitária; é sabido que o entendimento do mundo contemporâneo e do panorama profissional, seja qual for, passa primeiro pela formação de seres pensantes, fornecido através do filosofar. Não por acaso, alunos do ensino superior de formações específicas, possuem na grade de seu curso a disciplina Filosofia e Ética Profissional ou variantes, com nomes diferentes, que atendem ao mesmo objetivo, chamado simplesmente de Filosofia ou Ética.

No entanto, Kohan (2003) pondera afirmando que nos países hispano-americanos a filosofia ocupa um lugar pouco interessante no universo acadêmico, ou seja, é depreciada na imensa maioria dos departamentos de filosofia de instituições de formação superior; sendo acolhida apenas nos de educação como matéria obrigatória para formação de docentes tendo

basicamente um caráter enciclopédico, totalizador e fundacionista, no melhor dos casos.

Segundo Saccol e Munck (2003) em seu ensaio de reflexão sobre a postura crítica no ensino de Administração amparando na obra de Sócrates, seu método, busca despertar no aluno o posicionamento crítico e a capacidade de pensar por si mesmo e de construir conhecimento na interação com seu docente e com os demais, percebe-se que as condições operacionais dos cursos superiores dificultam a aplicação de tal abordagem. Os autores afirmam também que um dos grandes empecilhos é que os próprios educadores, em sua maioria, estão culturalmente envolvidos pela lógica formal e não pela lógica dialética.

Surge a necessidade de repensar o que se entende por ensino, de acordo com Anastasiou (1998), a palavra ensino tem sua origem no termo latino *insignare* e significa que ensinar seria marcar com um sinal de vida, ou despertar a consciência de um indivíduo para sua própria existência e para possibilidades de intervenção nessa existência. Essa reflexão, que respeita as características de cada indivíduo, torna-se pouco viável no ensino massificado que tem se tornado as graduações no Brasil.

Documentos oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresentam um retrato da expansão do ensino superior brasileiro na atualidade, evidenciando a tendência de massificação do ensino. Segundo dados do Relatório do Censo do Ensino Superior (Inep/MEC, 2007, 2011, 2012), desde a década de 1990 nota-se um significativo e exponencial crescimento da oferta de cursos de graduação: em 1991, foram 4.908; em 2007, 23.488, em 2010, foram 29.507 e no ano de 2011 tem-se 30.616.

Já no que tange ao número de Instituições de Ensino Superior (IES), de acordo com o relatório de 2010 do Censo do Ensino Superior realizado pelo Inep, há uma crescente e constante evolução; o total de instituições passou de 1.391, em 2001, para 2.378, em 2010; sendo a oferta concentrada de forma

preponderante na rede privada com 2.100 instituições de ensino. No que se refere à participação percentual das instituições por categoria administrativa, os totais apresentados mostram-se relativamente constantes durante a série histórica. Em 2010, esses totais representam: 88,3% de instituições privadas, 4,5% estaduais, 4,2% federais e 3,0% municipais (Inep/MEC, 2011).

Entretanto no quesito qualidade do ensino, os resultados apresentados da última década pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa – parceiros na criação e implementação do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) – na pesquisa mais recente divulgada, compreendendo o período de campo entre dezembro de 2011 e abril de 2012, são preocupantes. Os dados levantados revelam que cresce a proporção de brasileiros que chega ao ensino superior, mas reduz-se desempenho médio do grupo; obrigando as Instituições de Ensino Superior a completar a alfabetização, sendo que 65% dos alunos provenientes do ensino médio são analfabetos funcionais, assim como 38% dos formandos do ensino superior, ou seja, não chegam ao nível pleno de alfabetização, onde estão as pessoas que conseguem ler e compreender um artigo de jornal, comparar informações com as de outros textos e fazer sínteses bem como resolver problemas envolvendo percentuais e proporção, além de fazerem a interpretação de tabelas e gráficos simples (INAF BRASIL 2001 A 2011).

Lorieri (2010, p. 49) afirma que os universitários precisam, e, por isso, têm o direito, de aprender a serem “reflexivos, críticos, rigorosos, radicais e abrangentes na análise de questões de fundo e na análise das respostas prontadas com que se defrontam no seu cultural”. Nesse sentido, Severino (2006, p. 1) aponta que a presença da filosofia na formação de jovens universitários é “uma exigência do processo formativo em geral e não de formação específica, em particular”; incluindo também à formação técnica e científica o desenvolvimento da “sensibilidade ética”.

Infelizmente, especificamente quanto à ética ou filosofia moral, Barbara (2005), constatou em sua pesquisa que a crescente ocorrência de plágios

de trabalhos acadêmicos e as tentativas frequentes de burlar as avaliações indicam que o corpo discente percebe a questão da ética como uma abstração. Os estudantes se posicionam como vítimas de procedimentos antiéticos e não apresentam autocritica. Neste sentido, a autora conclui que a moral do oportunismo manifesta-se com média inferior ao da moral da integridade, mas não deixa de ser significativa a ênfase dada pelos estudantes a este tipo de moral.

Diversos cursos do Ensino Superior têm sido por décadas, cursos técnicos que visam única e exclusivamente uma formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, esquecendo-se da formação humanística de seus discentes. Nessa perspectiva é que a Filosofia se justifica enquanto disciplina para o Ensino Superior, tanto como uma Introdução à Filosofia como em disciplinas como Ética, Filosofia da Ciência, Filosofia Política dentre outras que propiciam a formação humanística do futuro profissional. Levando-o à reflexão de sua conjuntura, da situação que o cerca e que existem possibilidades não só estratégicas, mas e principalmente, comunicativas.

Em matéria de ensino, Paim (2007), partindo do pressuposto de que a filosofia deve ser conhecida e compreendida por todos os homens cultos e não exclusivamente por certos especialistas; defende o que denomina de *opção pela Universidade*, isto é, que os cursos destas disciplinas sejam dirigidos para futuros médicos, engenheiros, bacharéis, durante o período em que estão cursando a Universidade. O mesmo autor afirma que cabe proclamar que a filosofia na Universidade não pode circunscrever-se à opção profissionalizante; para tal sugeri a institucionalização de três cursos:

Curso de introdução à filosofia, em que se desse uma ideia geral e sucinta da história da filosofia; se discutissem algumas definições de filosofia; se fornecesse uma ideia estruturada das esferas do real para, só então, passar ao estabelecer das relações entre a filosofia e as ciências; a filosofia e o pensamento, a filosofia e a criação humana. Nessa altura, o aluno poderia compreender as noções de ontologia e teoria dos objetos; autonomia da cultura; história e interpretações históricas;

moral; direito e política. 2) *Curso de introdução à moral*, em que se buscava familiarizar os estudantes com os diversos modelos éticos formados historicamente e com a problemática moral contemporânea, em especial na sociedade brasileira; e, finalmente, 3) *Introdução ao pensamento brasileiro*, em que se daria uma informação genérica sobre os problemas filosóficos que interessaram em especial à meditação brasileira e as principais correntes que se formaram em seu seio. (PAIM, 2007, p. 196-197).

Christov (2008) indica o conhecimento como um foco importante em processos de educar, e ensinar e aprender; afirma também que conhecer é uma atividade de pensamento e não uma recepção passiva de modos de pensar; destaca como fundamental as palavras conhecimento, experiência e lição e relaciona-as a ideia de três grandes autores – Platão que tem a concepção de que o papel do mestre é fornecer a perspectiva do olhar, isto é, nem dá olhos nem a capacidade de ver; Montaigne que afirma que o mestre deve fornecer vários autores para a escolha do discípulo e Rousseau que acredita que o mestre deve primeiramente provocar o perguntar e seguir ensinando a pensar e a olhar. Transpondo essa analogia para a educação, o “mestre” seria o “professor” e conhecer teria dupla função: a de provocar a ação de pensar/perguntar e falar e a de forjar o homem na direção da virtude, do cidadão que faz o bem aos demais cidadãos.

Segundo Morin (2000, p. 86): “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro”. O autor traça uma analogia com as palavras cruzadas, sendo estas “certezas doutrinárias, dogmáticas e intolerantes” onde encontra-se as piores ilusões; ao contrário tem-se na “consciência do caráter incerto do ato cognitivo” a real oportunidade de se chegar ao conhecimento pertinente. Anastasiou (1998) complementa afirmando que a equação (professores x alunos) deve mudar para [(professores + alunos) x conhecimento)], sendo estes auxiliares no processo de construção do conhecimento.

O papel primordial da filosofia e da ética na educação universitária deve ser o de permitir uma educação mais cooperativa que individualista, formadora de cidadãos integrais ao invés de unicamente formadora de indivíduos portadores de diplomas de ensino superior, promovendo aprofundamento de questões filosóficas e éticas tanto quanto de questões técnicas, evidenciando uma educação que possibilite o “aprender a apreender”, isto é, que gere conhecimento. Então parece propício destacar de Morin que:

[...] a vida diferentemente das palavras cruzadas, compreende espaços sem definição, espaços com falsas definições e, sobretudo, a ausência de um quadro geral fechado; é somente aí que se pode isolar um quadro e tratar os elementos classificáveis [...] Uma vez mais repetimos: o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certeza. (MORIN, 2000, p. 86).

Dessa forma, as universidades poderiam propor a formação de profissionais efetivamente capazes de questionar os conhecimentos, as convenções e os modismos que irão encontrar ao longo de sua vida e de sua carreira, e saber discernir entre discursos vazios e conceitos cheios de base (SACCOL; MUNCK, 2003).

Neste sentido, corrobora Lorieri (2010, p. 53) ao afirmar que a contribuição da filosofia está no desenvolvimento da capacidade de pensar, e que é a Universidade que deve prover essa formação a todos os profissionais que por ela passam, pois “nenhum profissional atuará apenas como técnico: ele atuará como cidadão, como alguém que se posiciona politicamente, esteticamente, antropologicamente, epistemologicamente, eticamente”.

Severino (2002) defende a ideia de que a finalidade do ensino superior não pode exaurir-se no perfil de profissionalização técnica, sendo urgente o investimento em formação humana dos estudantes; sendo o conhecimento, apesar de todas as suas limitações e contradições, o instrumento que se dispõe para dar sentido a existência humana. O autor exemplifica, no tocante aos

conhecimentos que:

Assim, se os conhecimentos científicos nos ajudam a entender as coisas, são os conhecimentos filosóficos que nos ajudam a compreendê-las, ou seja, a situá-las no conjunto de sentidos que norteiam a existência humana, a atribuir-lhes um sentido articulado numa rede maior de sentidos dessa existência, em sua complexa condição de unidade e de totalidade. (SEVERINO, 2002, p. 189).

Pelo exposto depreende-se que somente numa perspectiva da Filosofia é possível abrir outras possibilidades que não somente a razão estratégico-instrumental, aquela que visa instrumentalizar os meios (sejam esses ambientais ou o próprio ser humano) para atingir os fins. Portanto apenas por meio da reflexão filosófica, por mais simples que seja, permitir-se-á uma abordagem diferente da técnico-instrumental presente nos cursos de graduação, principalmente nos cursos de outras áreas que não as Ciências Humanas, pois também nessas existe a necessidade de uma reflexão filosófica mais apurada, levada a cabo pela inclusão da disciplina de Filosofia em seus currículos.

Considerações

Uma vez que os questionamentos relacionados à educação são mais amplos que os das ciências formais são capazes de responder, emerge a necessidade incontestável de uma abordagem filosófica na formação de universitários. Neste sentido, Severino (1994) corrobora afirmando que “a educação é um processo que envolve questões relacionadas com o conhecimento (Epistemologia) com os valores presentes no agir humano (Axiologia) e com a própria condição de existência do homem (Antropologia)”.

Diante dessa realidade, cabe à universidade buscar estabelecer uma ponte entre as necessidades da sociedade e a atuação dos educadores. O ensino da filosofia em cursos superiores, não só aos das ditas ciências humanas,

viabiliza o aprimoramento da reflexão crítica típica do filosofar e inerente a qualquer ser humano; não se baseando propriamente na formação de futuros filósofos especialistas. Portanto instigar um pensar permanente nos discentes, tendo na filosofia um conhecimento instituinte, deveria ser o papel de todos os docentes.

Não é possível educar sem ensinar. Porém, a instrução exclusivamente não educa; não prepara para a sabedoria. Educar é, inequivocamente, invocar e evocar valores: há valores generosos e valores perversos. O conhecimento e a sabedoria devem ser complementares e o docente deve se tornar mestre (BOTO, 2001).

A educação influencia diretamente a construção de valores e a aquisição de conhecimentos, atitudes; por meio dela também se dá a evolução do homem, ou seja, não é possível separar o educador do educando. As escolas estão impregnadas do “dito” que não possui caráter de neutralidade, tornando o “dizer” invisível; porém precisamos, segundo Levinas, entender que não existe “dito” sem “dizer” e o educador precisa rever seu papel como ser vulnerável, recusar o papel de “ser mais um professor” e sim assumir este como agente transformador que influencia, mas também sofre influência. Não existe limitação para se fazer “mais” e “melhor” devendo ser este o verdadeiro “sonho educacional” – um porto inseguro, dinâmico e rico de valores humanos associado ao universo de escolhas humanas.

Fica ainda em suspenso às perguntas: Como se dá a transposição didática no caso da ética? Como superar o fosso entre educação e vida? Como tornar as Universidades locais de fermentação de ideias? A Universidade não deveria ser o nascedouro do conhecimento ao invés de petrificador deste? Uma sociedade de consumo poderá construir um campo de valores alternativos e suficientemente generosos? Não será esse o papel profícuo da educação superior: a construção da personalidade ética entre seus atores? Como educar para convivialidade quando a valorização da sociedade é apenas individualista? Como humanizar a aprendizagem quando existe a prevalência

da funcionalidade em detrimento da finalidade? Como proporcionar uma intervenção pedagógica da filosofia e da ética na Universidade de forma a distribuí-las capilarmente por todas as disciplinas? São muitos “como” para poucos “por quês”; mas não é a vida, em especial a educação: uma promotora da busca finita de respostas versus uma geradora infinita de perguntas, por isso não nascemos prontos.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a um possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ARANHA, M. L. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. ver. São Paulo: Moderna, 2003.

_____; _____. **Temas de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARBARA, M. C. S. **A Abordagem da Ética nos Cursos de Graduação em Administração de Salvador**. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade Federal da Bahia.

BILBERNY, N. **La revolución em la ética**: Hábitos y creencias em La sociedad digital. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Censo da educação superior – 2011**. Brasília: Inep/Deed, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior – 2010**. Brasília: Inep/Deed, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Censo da educação superior – 2007**. Brasília: Inep/Deed, 2007.

BOTO, C. Ética e educação clássica: virtude e felicidade no junto meio. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 121-146, out. 2001.

BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores**: propuesta y materiales. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHRISTOV, L. H. S. Conhecimento, Experiência e Lição. SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.). **Filosofia na escola**: diferentes abordagens. Ipiranga/SP: Loyola, 2008, p. 13-40.

COHAN, W. O. Três lições de filosofia da educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas v. 24, n. 82, p. 221-228, abr. 2003.

CORTELLA, M. S. **Não nascemos prontos!** Provocações Filosóficas. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CORTINA, A. **O fazer ético**: guia para a educação moral. São Paulo: Moderna, 2003.

GOERGEN, P. De Homero e Hesíodo (ou: Das origens da filosofia e da educação). In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (Orgs.). **Filosofia na escola**: diferentes abordagens. Ipiranga/SP: Loyola, 2008, p. 13-40.

_____. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade**. [online]. Ano XXII, n.76, pp. 147-174, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a09v2276.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

INAF BRASIL 2011. **Indicador de Alfabetismo Funcional** – principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2013.

LORIERI, M. A. Filosofia e formação no ensino superior. **Revista Páginas de Filosofia**, v. 2, n. 1, p. 47-60, jan/jun 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIM, A. **A Filosofia Brasileira Contemporânea: Estudos complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil**. v. 1, XII, 2. ed. Londrina: Edições CEFIL. 2007.

SACCOL, A. Z.; MUNCK, L. Sócrates e o Ensino de Graduação em Administração de Empresas: pela valorização de um posicionamento crítico. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 75-86, out./dez., 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do sendo comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SEVERINO, A. J.. **A razão de ser da filosofia no ensino superior**. In: Anais do XIII ENDIPE. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

_____. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

_____. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

_____. A contribuição da filosofia para a educação. **Em Aberto**. Brasília, ano 9, n. 45, jan-mar, 1990, p. 19-25.

SEVERO, H. **Para filosofar hoje**. 8. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

STEGMULLER, W. **A filosofia contemporânea: introdução crítica**. Tradução Adaury Fiorotti e Edwino A. Royer, et. alii. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

SUBIRATS, M. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

A FILOSOFIA COMO DIMENSÃO HUMANA: A RELEVÂNCIA DE UMA CONDUTA ÉTICA PARA A SOCIEDADE

Mariana Aparecida Christiano*

Resumo: Refletir sobre a ética como princípio norteador da ação humana e a filosofia, como um modo de viver, demanda pensar sobre como tais aspectos podem determinar uma existência digna e contribuir para a edificação da cidadania ativa por parte dos indivíduos. Para que os cidadãos sejam socialmente ativos e usufruam de respeito, apresenta-se alguns dos diversos mecanismos legais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Programa Nacional dos Direitos Humanos, que visam assegurar os direitos adquiridos por estes, além de propor uma reflexão sobre uma existência baseada nos princípios da alteridade. Compreende-se a escola como um espaço que pode potencializar a construção desses conceitos, desde que priorize práticas educativas voltadas para um trabalho que preconiza os direitos humanos e os valores sociais, a justiça e a igualdade.

Palavras-chave: Filosofia. Ética. Direitos Humanos. Justiça Social.

Abstract: Reflect about ethics as the guiding principle of human action and philosophy, as a way of living, make us thinking about how these aspects may provide a dignified existence and contribute to building active citizenship by individuals. For citizens to be socially active and enjoy respect, we present some of the various legal mechanisms, such as the Universal Declaration of Human Rights and the National Program for Human Rights aimed at ensuring the rights acquired by them, and propose a reflection on an existence based on the principles of otherness. We understand the school as a space that can enhance the construction of these concepts, if they prioritize educational practices aimed at a work that calls for human rights and social values, justice

* Pedagoga e Analista Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Católica de Brasília (UCB), Aluna Especial no Mestrado em Educação (UCB). mary-christi@hotmail.com

and equality.

Keywords: Philosophy. Ethics. Human Rights. Social justice.

Introdução

É fato que a ética como um princípio norteador das ações humanas está presente em todos os espaços e relações estabelecidas pelos homens. No entanto, cada vez mais se questiona a presença de posturas e atitudes éticas na sociedade atual. A Filosofia, como ciência e, sobretudo, como resolução de vida, está cada vez mais esquecida, posta como algo obsoleto ou sem lugar no mundo contemporâneo. Porém, Filosofia e Ética possuem uma aliança que nos permite propor um resgate e principalmente, pensar em estabelecer relações entre Filosofia, Ética, Direitos Humanos e Justiça Social.

Nesse sentido, propõem-se uma discussão acerca da imbricação existente entre esses conceitos, além de buscar perceber como esses princípios permeiam as relações humanas na contemporaneidade. Além disso, faz-se necessário verificar em que medida comportamentos antiéticos negam a cidadania do outro, visto que para se estabelecer relações que respeitam verdadeiramente o exercício da cidadania ativa de todos os indivíduos que compõem a sociedade, é necessário considerar o outro em sua completude, enxerga-lo e ouvi-lo, estabelecendo assim relações de alteridade e respeito (SAYÃO, 2011).

Além disso, busca-se uma compreensão de como a escola pode efetivamente ocupar seu espaço na apropriação das crianças e jovens que ali se estabelecem como cidadãos e quais estratégias pode utilizar a fim de propiciar um conhecimento acerca dos conceitos de Direitos Humanos e Cidadania, bem como pode agir de forma a respeitar tais princípios nas relações estabelecidas entre professores, funcionários, pais, estudante, enfim,

toda a comunidade escolar.

Por fim, é preciso refletir a respeito desse indivíduo que, saindo de uma escola que promova justiça social e fomente os direitos dos homens, se torna um cidadão capaz de um posicionamento político, de uma atuação efetiva na sociedade, bem como uma pessoa que estabeleça relações respeitadas também no sentido particular, em seu núcleo familiar, nas relações de trabalho, no convívio em sociedade. Enfim, pessoas melhores, livres e que consideram as singularidades do outro, enxergam beleza nas diferenças e promovem o bem-comum.

Filosofia e ética

Se a Ética é a arte de viver e a Filosofia a arte de pensar, torna-se difícil dissociá-las, quando se fala em uma existência digna e valorosa. É fato que, ao longo da história, a compreensão da Ética se confundiu com moral e a Filosofia foi associada unicamente ao seu conceito, perdendo-se como parte intrínseca à existência humana. A Ética se estabelece como uma luz para a humanidade e a Filosofia tem por função fazer as perguntas que permitirão desvelar os caminhos a seguir. A questão é que insistimos em fazer as mesmas perguntas e darmos as mesmas respostas, o que nos coloca numa condição de estagnação prejudicial à nossa evolução.

De acordo com Kohan (2003), Sócrates já propunha alcançar, a partir da Filosofia, uma superação das concepções vigentes acerca das relações estabelecidas nos campos da Política e da Pedagogia. Esse filósofo tinha como princípio desconstruir os saberes cristalizados, por meio do questionamento natural e do convite à reflexão. De fato, a Filosofia é mesmo um chacoalhar da ordem, é contestar sem medo, é resistência. Cada vez mais emergente, a busca pelo conhecimento de si, bem como o hábito cotidiano de questionar, a dúvida em relação ao que parece perfeito e edificado demais e a consciência

da incompletude são princípios que se permeassem as vidas e as relações pessoais, profissionais e sociais dos seres humanos, nos livraria de uma série de problemas contemporâneos e enfrentamentos desnecessários.

O ato de filosofar deve sempre estar destituído de valores ou comportamentos egocêntricos, deve ir além de todo egocentrismo e se deixar permear pelo amor. Segundo Bornheim (2001), só o amor possibilita o abrir-se ao real, a enxergar a realidade com inteligência, sensatez e verdade. Importa também um comportamento contemplativo, que não é ingênuo ou vazio, mas ao contrário, é admiração filosófica pela realidade, que busca o entendimento e a compreensão dessa realidade a fim de questionar a ordem vigente excludente e feroz, sobretudo com aqueles mais vulneráveis.

Os princípios éticos, por sua vez, estão presentes de diferentes maneiras na identidade de um povo. Cada cultura possui sua identidade ética que se expressa na maneira de ser e conviver. Para Boff (2004) a Ética tem como fonte primeira o afeto, que quando permeia as ações humanas, confere a elas um sentido ético. No entanto, ele ressalta a importância do equilíbrio entre afeto e razão, ternura e vigor e todos os outros dualismos que, na medida certa permitem que os homens sejam éticos e justos consigo mesmos e com os outros. Para ele, é parte constituinte do homem o *daimon* e o *ethos*, ou seja, o anjo bom e a morada. Nesse sentido, a morada humana possui um caráter mais amplo e globalizante, agrega e se coloca como o modo de ser, de agir e de estar no mundo. Já o *daimon* é a voz interior que nos guia e nos induz ao bem.

O autor aponta a diferença entre ética e moral, onde ética se relaciona com princípios e valores, com nossa consciência. Já a moral tem um caráter prático. São os costumes e regras socialmente instituídos e aos quais seguimos, nem sempre porque acreditamos neles, mas às vezes por conveniência. Para Boff (2004), faz-se necessário uma reflexão profunda e um resgate o mais breve possível da ética e do que fundamenta a ética planetária, pois vivemos uma crise instaurada pela ética capitalista predominante. Nesse sentido, a maneira para emergirmos dessa crise perpassa esse resgate e a elaboração de

um novo acordo entre os homens. Uma ética fundamentada no bem, no justo, no igualitário. Guiada pelo *daimon* interior de cada um e que fará com que continuemos coexistindo, agora sim de forma harmoniosa e pacífica.

De fato, é necessário não só resgatar o que é ética, a distinção entre ética e moral, mas também e, sobretudo, refletir acerca dos bons sentimentos que estão dentro de nós. Quando deixamos de ouvi-los as relações entre os homens se tornam excludentes, a relação com o meio ambiente se torna predatória e prevalece a lógica capitalista de poder e dominação. Refletir sobre como agir de forma ética, nos pautando pelo *daimon* interior é promessa de, ao menos em nossos círculos de convivência, irradiarmos o bom, o justo e o ético. Além disso, dessa maneira é possível estabelecer o lugar de cidadão de cada indivíduo e respeitar os Direitos Humanos estabelecidos pelos diversos mecanismos legais constituídos para esse fim.

De fato, numa sociedade de consumo como a que se estabeleceu, princípios éticos tornam-se cada vez mais escassos e fica difícil manter relações de respeito aos direitos do outro. Os princípios de alteridade propostos por Levinas (SAYÃO, 2011) sugerem a necessidade de refletir acerca das razões da crise a qual enfrentamos e aponta que os caminhos adotados pela humanidade não propiciam a vida em sua essência. Em função de uma lógica capitalista, as relações humanas e a relação das pessoas com o mundo, estão cada vez mais precárias e caóticas.

Para Sayão (2011) se quisermos superar essa crise, faz-se necessário (re) significar, nosso modo de ser e estar no mundo, privilegiando a alteridade como princípio e valor humano. Nas relações humanas cada vez mais, prevalece o “eu”, os interesses pessoais, em detrimento do coletivo. Nesse sentido, o autor busca suscitar a importância da potencialização da vida e das relações humanas destituídas de egoísmo e egocentrismo, tendo como fonte de inspiração a obra de Levinas. É preciso questionar essa ordem e lutar pela mudança, pelo alcance de uma coexistência mais justa e equânime. Nesse sentido, como veremos a seguir, alguns mecanismos foram elaborados pela

humanidade a fim de se alcançar justiça social e igualdade entre os homens buscando fazer valer os direitos dos cidadãos.

Direitos humanos e cidadania

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) instituída pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 explicita os direitos fundamentais aos quais o homem necessita para gozar a plenitude da vida. Esse documento prevê em seu texto que todos nascem livres e iguais, além do direito a liberdade, justiça, igualdade e dignidade. Dentro dessa premissa, faz-se necessário que se assegure a todos os seres humanos, indistintamente, o acesso aos cuidados de saúde, segurança, educação, entre outros. Todos, como mais um direito fundamental, têm ainda o direito a livre expressão.

Nesse sentido, cabe questionar em que medida o pleno exercício dos direitos humanos e a difusão dos valores sociais fundamentais estão assegurados em nossa sociedade. Cabe ainda, perceber a apropriação ou não por parte dos indivíduos que compõem a sociedade, em todas as suas parcelas, dos direitos a eles afiançados, bem como o pleno exercício da cidadania desde a mais tenra idade, sem distinção. Quando se pensa em Direitos Humanos na atualidade é inevitável não valer-se das descrições constantes na DUDH (1948). Esse documento não tem força de lei, mas serve como um guia para orientar àquilo que as sociedades modernas entendem como direitos fundamentais dos homens e traz consigo o peso de ser o ápice dos processos éticos possíveis (COMPARATO, 2013).

Baseado nos princípios da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade, de fato esse documento traz àquilo que se necessita para que uma sociedade seja verdadeiramente ética e respeite o direito ao pleno exercício da cidadania. Além disso, prescreve que todos devem ser respeitados, independente da cor, raça, credo, gênero ou posição política. Mais

especificamente, é possível pensar também nas orientações quanto ao papel da educação na promoção dos direitos dos homens. Nesse sentido, a DUDH (1948) institui em seu artigo 26 o direito fundamental à educação. De acordo com esse artigo, a educação básica deverá ser obrigatória e gratuita, sendo delegada aos pais a escolha do gênero da instrução.

Além disso, pontua que a educação escolar deverá contemplar não só a formação científica, mas também o desenvolvimento da personalidade e a apropriação, por parte dos indivíduos que por ali passar, dos direitos humanos adquiridos, do princípio da cidadania ativa e da cultura de paz. Infelizmente, na contramão desse pensamento, a cidadania no momento histórico atual é muito mais percebida como passiva, ou seja, os cidadãos não lutam e nem discutem seus direitos e deveres, quando o ideal de cidadania seria o inverso, onde há efetiva participação popular em assuntos públicos (FERNANDES, 2000).

Para Fernandes (2000), a informação é o veículo principal dessa mudança, logo a mídia é um agente formador de opinião que pode colaborar positivamente para a efetivação da cidadania ativa. Não obstante, nada supera uma educação que de fato contemple os direitos humanos. Esta não diz respeito a práticas pontuais ou esporádicas relacionadas a esse conceito, mas ao contrário, é um processo constante, sistêmico e abrangente onde o objetivo é alcançar a formação plena do indivíduo, a apropriação dos direitos e o exercício de uma cidadania ativa. A escola é um espaço privilegiado nesse propósito e, se assume o compromisso de exercer efetivamente seu papel no fomento aos direitos humanos, tem a possibilidade de promover mudanças estruturais na ordem vigente, que em geral não difunde tais preceitos.

Para tanto, a metodologia, as estratégias pedagógicas, a linguagem e as relações estabelecidas entre todos os sujeitos da comunidade escolar devem se coadunar para que prevaleçam os valores sociais, o respeito à pessoa humana, a amizade, a solidariedade, o afeto e todos os outros valores inerentes ao bem conviver e a promoção de uma cultura de paz. É possível citar também

algumas iniciativas mais sistêmicas quanto à atuação do poder público que está subsidiada, entre outras coisas, no Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH (2010). Esse documento, elaborado pela Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República, apresenta as diretrizes para as ações pertinentes ao que governo federal, estados e municípios devem realizar, com vistas a assegurar o cumprimento dos direitos humanos no Brasil, determinando quais órgãos ou entidades públicos ficarão a cargo de cada uma dessas ações.

No que tange a educação, esse documento propõe que seja ampliado o acesso à educação básica, visando a sua universalização e qualidade por meio de um currículo que abranja o acesso a saúde, alimentação, esporte, lazer, cultura, inclusão digital, entre outros, como forma de proporcionar o respeito aos direitos humanos e a valorização da pessoa humana, nos diversos espaços educacionais. Nesse documento, o eixo orientador V, intitulado “Educação e cultura em Direitos Humanos”, trata das determinações no âmbito da educação formal e não formal, para assegurar uma educação que privilegie e fomente os direitos humanos e os valores sociais. Em seu texto, afirma que

A educação e a cultura em Direitos Humanos visam à formação de nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito às diversidades e da tolerância. Como processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade. (PNDH, 2010, p.150).

Para tanto, propõe ao ambiente escolar a permanente atualização curricular, a abordagem sistemática dos temas transversais, a elaboração de materiais didáticos que abordem essa temática, eventos culturais para a difusão dos Direitos Humanos, capacitação dos profissionais de educação para uma atuação coerente aos direitos humanos e para que saibam identificar a melhor abordagem para questões como *bullying* e crianças vítimas de violência

doméstica. Além disso, propõe o fomento do conceito de Direitos Humanos também em cursos e instituições de Nível Superior, em nível de graduação e pós-graduação, por meio de disciplinas, grupos de pesquisa e projetos de extensão. Enfim, todas as ações prescritas têm como objetivo último formar um cidadão de fato e de direito, capaz de conviver pacífica e respeitosamente em sociedade.

Justiça social: o respeito ao outro

Mas como de fato é uma sociedade que respeita e promove a dignidade humana e que possibilita a cidadania para quem dela faz parte? Difícil é o exercício de elencar tais premissas. Porém, é preciso ter claro que para cada povo, determinados aspectos serão definidores de sua cidadania, bem como os princípios éticos, que possuem um fator cultural determinante. Portanto, é necessário considerar as particularidades e, sobretudo dar voz às pessoas, promovendo assim um sentimento de pertença e justiça, legitimando a cidadania e permitindo que as pessoas sejam mais inteiras.

Cada vez mais difundido é o conceito de justiça social. Para Oliveira (2009) o princípio de justiça social refere-se a sociedades com sistemas que possibilitam a liberdade e a igualdade entre as pessoas. No entanto, segundo esse autor, tal conceito se torna vão se não estiver permeado por uma ética da alteridade que respeita a vida do outro e seu direito inalienável aos aspectos básicos de uma existência digna. Além disso, justiça social compreende a distribuição igualitária da renda e das riquezas de um povo ou nação. Nesse sentido, as relações comerciais deveriam ser mais justas entre os países e os bens e riquezas deveriam ter uma destinação universal.

Não se trata aqui de falar em uniformidade. É preciso pensar em justiça como equidade, onde não há apenas um único direito possível, mas sim uma gama de possibilidades e direitos que atendem especificamente as necessidades

de cada indivíduo, povo ou nação. Uma sociedade dos povos decente que honra os direitos humanos possibilita a participação política de seus cidadãos nas decisões relevantes e segue os direitos daquele povo nas relações mútuas (RAWLS, 2004).

Por outro lado, é papel de cada cidadão promover e lutar por uma justiça social que abranja a todos, que não exclua, que não ignore, mas que agregue, que acolha o diferente, o menos favorecido. Para Rawls (2004) decorre da injustiça todas as mazelas sociais, como as guerras, a opressão, a pobreza, a negação da liberdade de consciência e de expressão, enfim, tudo aquilo que contradiz a compreensão de direitos humanos e de cidadania. É preciso, portanto, pensar em um direito justo, que permeie as sociedades em todas as suas instâncias e que todos os indivíduos, desde o nascimento, se apropriem e exerçam esse direito de gozar da justiça e de ser justo com o próximo.

Dessa forma, o direito dos povos apresentado por Rawls (2004) promulga a liberdade. Seja religiosa, de pensamento, política, constitucional, entre tantas outras, importa que o cidadão seja livre. Para isso deve-se conviver pacificamente com os pluralismos de todas as ordens e as diferenças culturais e de tradições. Logo, a tolerância é outra premissa básica para que uma sociedade seja justa e razoável. Uma sociedade assim se tornaria cada vez mais estável e aos seus cidadãos seria assegurado a apropriação do conceito de justiça à medida que se inserem numa sociedade que é também justa e democrática.

Considerações

Fica evidente a necessidade de estabelecer relações responsáveis pela ética, já que esta permeia as escolhas que o ser humano faz e sua presença ou ausência é que nortearão o teor dessas escolhas. É preciso pensar em relações éticas no sentido micro, relações próximas, e macro, ou seja, a postura ética

dos indivíduos quanto à sociedade planetária. É preciso pensar também em Justiça Social e compreender seu real significado. Para Sampaio (2009) é preciso acima de tudo, construir relações responsáveis pela alteridade, onde as relações são solidárias, afetuosas e alegres, transcendem ao plano concreto e alcançam a inteireza do outro por meio da espiritualidade.

Esse autor fala em relações responsáveis por meio da estética e da afetividade de maneira que a expressão do belo reflita em nossas ações e estas estejam permeadas de amor e fraternidade. Todos esses aspectos podem e devem estar presentes nas situações da vida cotidiana, na tomada de decisões daqueles que, por meio da ocupação de cargos públicos, definem os rumos de uma sociedade, de uma nação ou mesmo da humanidade. Podem também estar presentes na escola, no fazer docente daqueles cujo papel é disseminar o conhecimento. E por fim, nossas ações individuais podem e devem ser pautadas no amor ao próximo e na afetividade.

Afinal, entende-se que a escola é o lugar propício para se falar de empoderamento político, de respeito aos direitos do outro, de construção dos princípios éticos e de estabelecimento dos acordos morais de uma sociedade. Mais ainda, é por meio da educação que um povo se sente capaz de lutar por voz, por espaço de fala, por seus direitos básicos e fundamentais, já assegurados em diversos mecanismos legais. Enfim, esse é um dos caminhos possíveis de se trilhar na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeita e dignifica seus cidadãos.

A partir do conhecimento dos direitos humanos e de uma prática cidadã, podemos estabelecer relações éticas, que se preocupam com o outro e fomentam a alteridade. Assim, as questões éticas deixarão de ser um impasse, pois viveremos sob a égide do respeito mútuo, tal como deixaremos nossa dimensão filosófica aflorar, por meio dos questionamentos constantes sobre uma sociedade de convivência harmoniosa.

Referências

BOFF, Leonardo. **Genealogias da ética**. In: Ética e moral. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. Consultado em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

COMPARATO, Fabio Konder. **A Declaração Universal dos Direitos Humanos**: sentido histórico. 2013. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/comparato_hist_dudh.pdf> Acesso em: 08 jun. 2013.

FERNANDES, A. V. M. Cidadania, democracia e cultura política: Brasil e Espanha em análise. In: **O direito a ter direitos**. Campinas, SP: Autores Associados. 2000.

KOHAN, Walter Omar. **A certidão de nascimento da filosofia. Uma leitura da Apologia de Sócrates, de Platão**. Humanidades. Brasília, n. 50, p. 22-35, set. 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Consultado em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>> Acesso em: 08 jun. 2013.

OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de. Organizar o mundo a partir dos oprimidos: uma reflexão teológico-pastoral sobre a Justiça Social. In: OLIVEIRA, Jose Lisboa Moreira de. SÍVERES, Luiz (org.). **Ensaio sobre Justiça Social**: refazendo o caminho da vida e da paz. Taguatinga: Universa, 2009.

RAWLS, John; BORGES, Luís Carlos (Trad.). **O direito dos povos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAMPAIO, Jorge Hamilton. Educação para a responsabilidade social: uma alternativa ética contra os sacrifícios exigidos pelo sistema de mercado

moderno. In: OLIVEIRA, Jose Lisboa Moreira de. SÍVERES, Luiz (org.). **Ensaio sobre Justiça Social**: refazendo o caminho da vida e da paz. Taguatinga: Universa, 2009.

SAYÃO, Sandro Cozza. Entre o Dizer e o Dito: sobre a precariedade e a finitude de nosso saber em Emmanuel Levinas. In: **Conjectura: filosofia e Educação**. UCS. VOL. 7. Nº 01. Caxias do Sul, RS: Educus, 2011.

DA DUALIDADE AO DIÁLOGO: DESAFIOS ÉTICOS CONTEMPORÂNEOS

Ênio César de Moraes*

Resumo: O presente artigo constitui uma reflexão acerca dos desafios para a vivência da ética no mundo contemporâneo, caracterizado pelo consumismo, pelo individualismo, pelo imediatismo. Com apoio nas ideias de Bauman, Buber, Levinas, Assmann, entre outros, destaca o caráter dual e dialógico da ética, bem como a necessidade de mudança de paradigma, por meio do princípio da alteridade, de uma sociedade egocêntrica para uma sociedade fraterna, em que o outro seja reconhecido, respeitado e valorizado como sujeito e, por conseguinte, em que a nova ordem se estabeleça com base no valor maior do convívio social: o amor ao próximo.

Palavras-Chave: Ética. Sociedade. Alteridade. Dialógico. Contemporaneidade.

Abstract: The present article constitutes a reflection on the challenges for the experience of ethics in the modern world, characterized by consumerism, individualism and immediacy. With support from the ideas of Bauman, Buber, Levinas, Assmann, among others, highlights the dual and dialogical character of ethics, as well as the need for paradigm shift, through the principle of alterity, from an egocentric society to a fraternal society, in which the other is recognized, respected and valued as subject and, therefore, in which the new order is established on the basis of the higher value of social coexistence: love of neighbor.

Keywords: Ethics. Society. Alterity. Dialogical. Contemporaneity.

* Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Introdução

Em seu texto **Um Apólogo**, publicado em 1885, Machado de Assis apresenta um diálogo entre uma agulha e um novelo de linha em que discutem qual dos dois é o mais importante. Em defesa própria, cada um busca relevar sua serventia — e rebaixar a do outro — no trabalho executado pela costureira, que cosia um vestido para uma baronesa. Ao final da narrativa, a linha zomba da agulha e diz que esta voltaria para o balaio da costureira, enquanto ela iria ao baile e dançaria com ministros e diplomatas. Neste momento, um alfinete toma a palavra e dá esta lição à pobre agulha: “— Anda, aprende, tola. Cansaste em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico”. Ao tomar conhecimento dessa história, um professor de melancolia desfecha: “— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária”.

Alegoricamente, o texto de Machado de Assis desfere uma crítica à perspectiva utilitarista que, já nessa época, caracterizava as relações sociais e o comportamento individualista pautado em uma “ética egocentrada”, em um contexto que “Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca; substituiu as numerosas liberdades, conquistadas duramente, por uma única liberdade sem escrúpulos: a do comércio”. (MARX, 1998, p. 42)

Mais de cem anos se passaram, e o cenário não difere muito do retratado no século XIX, isto é, a narrativa machadiana continua atual, um dos motivos pelos quais o autor é admirado e reconhecido como um dos mais importantes da nossa literatura. Aliás, temos um panorama em que o individualismo se acentua diariamente, fomentado pela inversão de valores de uma sociedade obcecada pelo consumo e pelo hedonismo.

E, como afirma Boff,

Esse obscurecimento do horizonte ético redundava numa insegurança

muito grande na vida e numa permanente tensão nas relações sociais que tendem a se organizar ao redor de interesses particulares do que ao redor do direito e da justiça. Tal fato se agrava ainda mais por causa da própria lógica dominante da economia e do mercado que se rege pela competição, que cria oposições e exclusões, e não pela cooperação que harmoniza e inclui. (2003, p. 27).

Ainda assim, os termos “ética” e “moral” estão em voga no século XXI e, frequentemente, são propalados em discursos os mais inflamados, quase sempre em um viés superficial e demagógico, o qual, comumente, até reconhece o caráter dual dessas relações; que ignora, porém, seu caráter dialógico.

Eis o foco do presente artigo: reiterar a inerência e, por conseguinte, a imprescindibilidade da dualidade e, sobretudo, do diálogo na ética, bem como propiciar reflexão acerca da viabilidade desta em uma “modernidade” cada vez mais “líquida”.

Ética em “tempos líquidos”

Lindo (2000) explana dois eixos da evolução da humanidade a partir do século XVI, denominados exteriorização e interiorização; o primeiro, basicamente, relacionado ao desenvolvimento tecnológico, à conquista do espaço e às demandas econômicas da sociedade; o segundo, ligado ao (auto) conhecimento, às percepções individuais, à valorização da dignidade humana. O autor destaca a limitação dos modelos de pensamento do passado diante da complexidade das mutações atuais e reitera a necessidade de compreendermos “as razões e os sentidos da nossa história”.

Falar de ética e de moral é necessário e inevitável na vida em sociedade, pois “nenhum homem é uma ilha”. Nossas ações sempre serão determinadas pela realidade circundante e sempre terão implicações — direta ou indiretamente — na vida de outrem. Como defende Durkheim (2008), o ser

humano é limitado; ele é parte de um todo, física e moralmente.

Trata-se de dois termos intrincados, os quais se (con)fundem, afinal, nas palavras do poeta barroco Gregório de Matos, “O todo sem a parte não é todo, / A parte sem o todo não é parte”. Têm significados distintos, entretanto.

Boff (2003) apresenta os sentidos dos vocábulos “ética” e “moral”, ressaltando o fato de não serem sinônimos, e acrescenta que da moral (ação) advém a ética (perfil) da sociedade. Ora, se a mensagem da moral capitalista é da exploração desmedida, a consequência será uma ética individualista. Nas palavras do autor, temos uma “crise de ótica que gera uma crise de ética”.

Vivenciar esses valores em um contexto no qual o coletivo é sobrepujado pelo individual e o outro, quase sempre, representa um obstáculo à nossa realização pessoal torna-se praticamente impossível. Mas o curioso é que, a despeito disso, paradoxalmente, “As promessas da modernidade — a liberdade, a igualdade e a solidariedade — continuam sendo uma aspiração para a população mundial”. (ASSMANN, 2001, p. 19).

Na atualidade, os indivíduos assumem um discurso altruísta, demonstram preocupação com o próximo e até se comovem, verdadeiramente, com o sofrimento alheio — assim, reconhecem a existência do outro — mas, invariavelmente, não se veem como responsáveis por ele, isto é, mesmo quando buscam colocar-se no lugar do outro, têm como referência os interesses pessoais.

Tal quadro constitui um grande desafio à própria filosofia. Segundo Santos (2007), o problema tem uma dimensão ainda maior, já que, no contexto da globalização, faz-se mais clara a debilidade das teorias sociais existentes.

Em seu paradoxo da negra claridade, Levinas argumenta que “a absurdidade existente resulta de toda uma lógica egocentrada, alérgica e indiferente à alteridade que, desde sempre, vem de um contexto de interessamento e egoísmo”. E acrescenta que, “se há crise e se padecemos de algum mal, esse não se deve à falta de lucidez ou de esclarecimento: a absurdidade tem seu esteio no próprio contexto em que é produzida a verdade”.

(SAYÃO, 2011, p. 103).

O fato é que vilipendiamos o outro e assistimos, estupefatos, à nossa própria coisificação, ao deixarmos nosso senso de humanidade mergulhado na “liquidez da modernidade, do amor, do tempo”. Desejamos, sim, uma sociedade mais humana e justa, todavia nos sentimos impotentes diante da realidade e não nos vemos em condição de modificá-la por meio da nossa ação.

E, conforme expõe Freire,

Constatar esta preocupação [com o problema de sua humanização] implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade — a de sua humanização. (1983, p. 16)

Bauman propõe, como título de sua obra, a pergunta crucial: **A ética é possível num mundo de consumidores?** Em um mundo em que as relações pessoais se estabelecem com base em interesses mútuos e se tornam cada vez mais efêmeras; em que as pessoas são tratadas como mercadorias; em que, frequentemente, consumidor e produto se confundem?

A esse respeito, não como resposta a essa indagação, mas como sinal de mudança, encontramos em Assmann uma importante constatação:

a ética [...] já não pode ser entendida como uma espécie de intencionalidade subjetiva soberana inteiramente liberada para, desde o patamar individual, “conferir sentido às ações”; ou seja, uma imantização de nossos atos por uma “semântica da história”, soberanamente ativada por nós mesmos, enquanto sujeitos cognitivos e éticos autônomos, como se nossos atos derivassem, primordial ou até exclusivamente, de nossa autodeterminação consciente e livre. (2001, p. 82).

A ética emana naturalmente do encontro entre indivíduos que se respeitam reciprocamente e conseguem transpor as barreiras do egocentrismo. Ela é,

sim, possível em um mundo de consumidores, mas somente entre aqueles que não se deixam consumir pelas coisas que possuem; que têm consciência da solidez do valor máximo nas relações sociais, que é “amar o próximo como a si mesmo”.

Dualidade: eu e o outro

Na vida em sociedade, toda ação gera uma reação. Dificilmente, nossas escolhas são completamente autônomas e livres de qualquer interferência da/na realidade do outro. Por essa razão, não é raro que os atores sociais se vejam em situação de antagonismo. Sobretudo nas relações capitalistas, quando conquisto algo, tiro-o de outrem, o que explica o caráter altamente competitivo do mundo contemporâneo. Até mesmo na dita globalização, subentende-se a ideia de que um país explora e é explorado por outro, prevalecendo o princípio do “uma mão lava a outra”.

Bauman argumenta que

Os conceitos de responsabilidade e escolha responsável, que costumavam residir no campo semântico do dever ético e da preocupação moral com o Outro, se moveram ou foram deslocados para a esfera da autossatisfação e do cálculo de riscos. Nesse processo, o Outro, como gatilho, alvo e medida de uma responsabilidade aceita, assumida e cumprida, quase desapareceu do horizonte, expulso a cotoveladas ou simplesmente ofuscado pelo self do próprio ator. (2011, p. 59).

Assim, no mundo atual, impregnado pelo egocentrismo, parece inevitável que esse antagonismo se estabeleça. Naturalmente, os indivíduos se encaram como concorrentes, como inimigos, o que dificulta a iniciativa verdadeiramente altruísta. Não é por menos que as pessoas, de modo geral, tendem a vislumbrar segundas intenções nos gestos de amizade e de solidariedade que testemunham.

Para Buber (1974, p. 43), “O mundo é duplo para o homem, segundo

a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir”. O indivíduo comunica sua visão de mundo por meio das suas ações. Nem sempre, porém, isso se dá de forma explícita; na maioria das vezes, ocorrem inferências, o que revela o caráter dual das interações sociais.

Situação similar encontramos nos trabalhos de *configuração/refiguração* do texto, propostos por Paul Ricoeur (1994), os quais se diferem em função da experiência temporal dos envolvidos, evidenciando, assim, a dualidade do processo comunicativo.

Em **A Pedagogia do oprimido**, Freire destaca que

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é individualista. (1983, p. 18).

Nessa perspectiva, fica evidente a perpetuação das relações de opressão entre os atores sociais. Aquele que antes lutava para transformar a realidade e se libertar das injustiças do sistema, comumente, ao superá-las, passa de oprimido a opressor, de vítima a algoz, e assume comportamentos outrora por ele condenados.

E, como diz Bauman (2005, p. 159), “Onde não há pensamento a longo prazo, nenhuma expectativa de ‘vamos nos ver novamente’, dificilmente pode haver um senso de destino compartilhado, um sentimento de irmandade, um impulso de cerrar fileiras, ficar ombro a ombro ou marchar no mesmo passo”.

Desse modo, fica evidente que, enquanto não houver uma mudança profunda de paradigma, em que o “eu contra o outro” dê lugar “ao eu com o/para o/pelo outro”, a ética tornar-se-á um sonho cada vez mais distante e a sociedade, uma realidade cada vez mais desumana e individualista.

Ética: uma relação dialógica

A pessoa “não é o ser, é o movimento do ser para o ser”. (MOUNIER, 2004, p.87) Comprova essa assertiva o fato de, em um contexto de apresentação pessoal, na vida adulta, não nos atermos aos atributos físicos: invariavelmente falamos do nosso modo de ser, o qual é definido pelas nossas atitudes e ditado, em grande parte, pelo que os outros pensam de nós. Por exemplo, quando alguém se diz inteligente, não o faz exclusivamente com base em uma visão particular, mas a partir de referências interpessoais — mesmo porque necessita de parâmetros para essa conclusão.

Do mesmo modo, o ser ou o não ser ético, ainda que, em princípio, se constitua um valor intrapessoal, sempre será relativizado. Minha ação — ética, a meu ver, como reflexo de valores e crenças pessoais — será julgada pelo/em função do outro, que talvez jamais venha a ter certeza dos meus reais motivos e cujos valores e crenças podem ser, em certos momentos, antagônicos aos meus.

Ética implica diálogo, complementaridade:

Para realizar plenamente o seu Eu, o homem precisa entrar em relação dialógica com o mundo — ele precisa dizer Tu ao outro, e este dizer-Tu só se faz com a totalidade do ser. É preciso perceber e aceitar o outro “na sua totalidade, na sua unidade e sua unicidade”. (BUBER, 1982, p. 8).

Corroborar essa visão Levinas, referido em Sayão (2011), ao postular que nossa razão de ser e de estar no mundo deve transcender a “própria verbosidade do verbo *ser*” por meio da ética da alteridade — nas palavras de Bauman (2011, p.47), “[...] essa irreduzível *outridade* do Outro que desperta o self para suas próprias e singulares responsabilidades, e, assim contribui, [...], para o nascimento da subjetividade”.

Como se pode notar, não se trata simplesmente de reconhecer a

existência do outro, como objeto, mas de enxergá-lo como sujeito, íntegro e autônomo, agente social em franco convívio com seus pares, em igualdade de condições. É o inestimável reconhecimento da reciprocidade, valor que tem sido negligenciado pela sociedade contemporânea, que frequentemente se faz palco de cenas — por vezes, selvagens — de intolerância nos mais diversos níveis: religioso, étnico, cultural.

Necessitamos, segundo Morin (2005, p. 143), da “auto-ética”, que nos religa

à nossa humanidade: incita-nos a assumir a identidade humana no seu nível complexo e convidativo para a dialógica razão/paixão, sabedoria/loucura. Reclama a nossa compreensão da condição humana, com seus desvios, ilusões, delírios.

Estimula-nos à reforma, a que reformemos nossas vidas.

Entrega-se ao amor, à compaixão, à fraternidade, ao perdão e à redenção.

Esse exercício de autoconhecimento desperta em nós a consciência de nossas virtudes, de nossos limites, de nossos acertos, de nossas falhas, como humanos que somos, e, ao nos conhecermos bem, entendemos melhor o outro, colocamo-nos em seu lugar; por meio dele, é possível a passagem da comunicação para a comunhão, naquilo que Buber (1982) define como a “corporificação da palavra dialógica”.

Assim, assimilamos o caráter dialógico da ética e passamos a concebê-la como uma via de mão dupla, de modo que é um erro considerá-la com base exclusivamente em opiniões e impressões particulares. Como não vivemos ilhados, importam-nos os reflexos do nosso discurso e das nossas atitudes na vida do outro.

Para tanto, todavia, a fim de que façamos da alteridade verdadeiramente um modo de ser, precisamos nos imbuir do espírito de fraternidade e compreender que

Aceitar o preceito de amar o próximo é o ato fundador da humanidade. Todas as outras rotinas de coabitação humana, assim como as normas e

regras preconcebidas ou retroativamente descobertas, são apenas uma lista sempre incompleta de notas de rodapé a esse preceito. (BAUMAN, 2011, p. 38).

Cabe ressaltar, por fim, que não é o caso de ninguém se anular por causa do outro, mas sim de se reconhecer que a existência de um é o que dá sentido à do outro. Em uma analogia pedagógica, é o velho caso do jogo de futebol no qual o dono da bola se recusa a compartilhá-la com os amigos: ninguém se diverte — e o possuir a bola chega a perder o sentido. Muito mais interessante, portanto, é emprestá-la e comprazer-se com a alegria alheia.

Considerações

Não é fácil mudar o paradigma da “ética egocentrada” instalado em nossa sociedade, segundo a qual — retomando nossa analogia inicial — somos vistos como linhas, agulhas e alfinetes e valorizados ou não de acordo com a nossa utilidade na tessitura social. É fato que a sociedade, como organismo vivo e complexo, necessita estruturar-se com base em uma divisão coesa de papéis; diferentemente do que se dá em um espetáculo teatral, porém, cada ator deve se reconhecer e ser reconhecido como protagonista e exercer, harmonicamente com o elenco, suas funções.

Nesse sentido, a estratificação social, marca indelével do sistema capitalista, presta um desserviço ao projeto de construção de um mundo mais humano, uma vez que, na visão de conjunto, é impossível mensurar a importância dos diversos ofícios e hierarquizá-los. Qual profissão é mais importante: a de médico, a de professor, a de gari? Todas são decisivas para a viabilização da própria vida em sociedade.

Como mudar essa mentalidade? Trata-se de uma tarefa que exige o esforço individual de vivenciar, nas situações mais elementares do cotidiano, o cuidado com o outro, isto é, de fazer valer o princípio da alteridade, bem como

reavivar os valores familiares que se perderam na configuração da nova ordem social, alicerçada na efemeridade das relações de consumo. Como defende Bauman (2011), quem estiver realmente disposto a encarar esse desafio deve partir de uma reflexão profunda sobre as raízes do consumismo e seus reflexos nos ambientes de trabalho e nos lares, nas relações familiares.

Que continuemos, então, a nos ver como linhas, agulhas e alfinetes, mas entendamos que dependemos uns dos outros para o tecimento de uma sociedade mais justa e feliz; compreendamos que o sentido da nossa existência está exatamente na beleza desse encontro e nas possibilidades que surgem quando respeitamos nossas diferenças e reconhecemos a importância do outro.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a Educação** — epistemologia e didática. 3 ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1974.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982.

DURKHEIM, Emile. **A educação moral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LINDO, Augusto Pérez. **A era das mutações**: cenários e filosofias de mudanças no mundo. Piracicaba, SP: Unimep, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1998.

MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. Trad. Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.

MORIN, Edgar. **O método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Trad. Constança Marcondes César. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAYÃO, Sandro Cozza. Entre o dizer e o dito: sobre a precariedade e a finitude de nosso saber em Emmanuel Levinas. In: **Conjectura**: filosofia e educação. UCS. v. 7, n. 1 (jan./dez. 2002). RS: Edues, 2011, p. 98-119.

O BEM, O BOM E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Ana Paula Bernardes de Lima*

Resumo: O presente artigo busca uma melhor compreensão da necessidade de qualificação educacional e as consequências das práticas docentes, bem como da necessidade de se auto-avaliar para que se tenha um reflexo educacional adequado, dentro e fora do âmbito escolar. Os significados do tema proposto estão diretamente ligados aos aprendizados oferecidos àqueles que propagarão as lições adquiridas. Embora se tenha uma prévia noção do que é certo, bom ou necessário na educação, verifica-se que muitos docentes empoeiram-se no conformismo e definições de velhos conceitos, estagnando-se na inércia de novas metodologias. O texto, através das revisões bibliográficas, propõe uma reflexão sobre a importância de sua qualificação e dos reflexos de suas visões, práticas e ensinamentos.

Palavras-chave: Qualificação, aprendizado, práticas, reflexos.

Abstract: This article seeks a better understanding of the need for educational qualification and consequences of teaching practices, as well as the need to self-evaluate in order to have a reflection adequate educational, inside and outside the school. The meanings and antagonisms of the proposed topic are directly linked to the learning offered to those who propagate the lessons understood. Although it was a previous notion of what is right, good or necessary, it appears that many teachers dusty in the conformism of old concepts and definitions, stagnating in the inertia of new methodologies. The text, through literature reviews, does not seek to point techniques or recipe to be used by teachers, but proposes a reflection on the importance of their skills and reflexes of his visions, practices and teachings.

Keywords: Qualification, learning, exercise, reflection.

* Advogada, Especialista em Ciências Criminais (UGF); Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade FINOM. Aluna da disciplina Filosofia e Ética na Educação do Mestrado em Educação da UCB. E-mail: anabernardes01@gmail.com

Introdução

Em 15 de outubro de 1827, através de um decreto de D. Pedro I, estabeleceu-se que em “todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras”. (BRASIL, 2013).

Mas nesse período o acesso à educação brasileira não era abrangente, limitando-se a algumas famílias com demasiados poderes aquisitivos, que podiam financeiramente contratar profissionais do ensino para propagarem os ensinamentos a seus filhos. Esses professores repassavam seus conhecimentos de forma independente ou em alguns locais privados, haja vista que naquela época não havia escolas públicas destinadas para o ensino e aprendizado.

Com o passar dos tempos grandes nomes surgiram em defesa da diversidade do ensino no Brasil. Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro entre tantos outros, foram marcos pedagógicos e servem de exemplo incondicional para àqueles que desejam aprender sobre esse fantástico mundo das técnicas e métodos pedagógicos do ensino.

Com as facilidades do acesso aos estudos, em todos os níveis educacionais, proporcionou-se um aglomerado de profissionais da educação mal qualificados que desempenham funções indispensáveis a qualquer ser humano, sem preocupação, cautela e zelo necessários. Esses ensinamentos estigmatizam-se na vida dos aprendizes, crianças ou adultos, sendo-lhes transmitidos, inconscientemente ao longo dos anos, àqueles que se submeterem as suas lições.

Eis aí a problemática existencial da educação. A herança educacional adquirida será repassada aos herdeiros, que a transmitirá a novos herdeiros. O mais gravoso nesta logística é que estes ensinamentos consolidados estarão definindo muitos valores culturais e educacionais, haja vista a amplitude do processo educacional de um ser humano.

O olhar do mestre será a visão dos seus alunos, de tal forma que os reflexos de seu ensinamento poderão definir todo o caminho e percurso na

vida de seu aprendiz.

Segundo Alves (2007, p.10), “[...] a educação é um caminho e um percurso.” Cabe a cada educador ampliar seu horizonte visual de possibilidades para a adequação de seus ensinamentos, conscientizando-se de que suas práticas não só revelarão as definições pragmatizadas de quem se é, mas certamente, estabelecerão a qualidade, dinamicidade e repercussão dos ensinamentos de seus aprendizes.

Esta pesquisa, através das revisões bibliográficas, não busca apontar técnicas ou fórmulas para serem utilizadas pelos docentes, mas propõe uma reflexão sobre a importância de sua qualificação e dos reflexos de suas visões, práticas e ensinamentos na educação.

A formação e a informação

Porque eu só preciso de pés livres (...)
Guimarães Rosa

Adentrando ao fantástico e apaixonante mundo do conhecimento, a maior lição aprendida é que “tudo passa pela educação” (DEMO, 2006, p.21). Dessa forma, o início do processo de aprendizado deve ser considerado necessariamente qualitativo para qualquer classe educativa, tanto para o docente, quanto para o discente.

Conduzidos pela necessidade mercantilizada da educação, a escolha do percurso educacional dos jovens se dá, muitas vezes, através da pseudo maturidade cognitiva. Dessa forma, escolhem suas profissões consubstanciadas em suas possibilidades financeiras para mercantilizar algum nível de conhecimento, e não por suas aptidões e desejos de se tornar professores.

Com uma concepção primária de educação, surge no mercado de trabalho uma massa conglomerada de professores, com a finalidade de obter uma formação básica que não está restrita às marcas clássicas da cultura,

pois é preciso “saber de tudo pelo menos um pouco”. Segundo Demo (2006, p.29), “a formação básica adquire, cada vez mais, o tom de especificidade moderna, no sentido de unir a horizontalidade com a verticalidade do saber”, não podendo se saber de tudo um pouco, mas aquilo que é necessariamente preciso dentro de sua verticalização do conhecimento.

Ainda neste diapasão, Demo (2006, p.195) nos remete ao equilíbrio das utilidades concretas com as aptidões acadêmicas, de tal sorte que o docente deve sempre se ater ao processo de modernização e ampliação de seu conhecimento, permitindo a competitividade sadia em busca de qualificação educacional.

Todavia, o processo de aprendizagem atual não se define apenas por títulos expostos em quadros para a ciência da sociedade. Tampouco se remonta a papéis comprovando sua especialidade em assuntos isolados. Conhecer, aprender ou educar-se está mais diretamente ligado ao que se ensina do que de fato, ao que se adquire.

Com efeito, Boff (2003) adentra ao pensamento filosófico em torno da necessidade de se buscar respostas a questionamentos educacionais para outras visões de futuro da humanidade. Quais seriam efetivamente os caminhos certos a seguir? Quais as técnicas necessárias a um bom educador? O que de fato é necessário saber para ensinar? “Estas respostas não se encontram prontas em algum recanto privilegiado da Terra” (BOFF, 2006 p. 25).

Faz-se indispensável a busca interminável pelo conhecimento, das experiências educacionais diversificadas, da curiosidade pelo ensino-aprendizado, e não menos importante, a consciência de que a educação precisa de uma nova ótica diante da evolução social do processo de mutação educacional (LINDO, 2000).

Ainda neste sentido, Alves (2006, p.09) em sua incansável vertente de curiosidade pelo conhecimento, traz à baila a reflexão de que “o que não existe precisa do que existe como se fosse a sua face mais oculta”. Assim, torna-se inquestionável a visão de que o educador precisa ir mais a fundo nos

caminhos visualizados em seu processo educativo, para que transcenda aos limites conhecidos das práticas metodológicas utilizadas por seus mestres, de tal sorte a desbravar os caminhos ocultos do saber, permitindo o despertar de seus discípulos.

A ciência do ensino

Porque eu só preciso (...) de mãos dadas (...)
Guimarães Rosa

Seguindo os parâmetros da educação, identifica-se a imprescindibilidade do professor como sendo o único norteador dos requisitos educacionais necessários.

No entanto, o educador pode ser qualquer pessoa - os pais, os tios, os amigos, e seu papel “é dar raízes para saber de onde a pessoa vem e asas para ela poder voar. Se o indivíduo tiver raízes e as asas, sempre vai fazer da vida um ato criativo” (DIMENSTEIN e ALVES, 2004 p. 84).

A potencialidade do ensino-aprendizado é inerente ao ser humano que aprende e ensina cotidianamente, mas a capacidade de melhorar o mundo educativo a sua volta é que transforma o professor em educador. “Pode ser que educadores sejam confundidos com professores, da mesma forma como se pode dizer: jequitibá e eucalipto, não é tudo árvore, madeira?” (ALVES, 2000b p.18). Mas a essência originada de cada um é que notadamente se torna o diferencial. Eucaliptos são produzidos para um determinado fim comercial, enquanto jequitibás nascem sem uma finalidade definida, sem se saber como, tornam-se nessa magnitude resplandecente da força da natureza. “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais [...]” (ALVES, 2000a p.5).

Quando se educa qualitativamente com o coração, não importa a

categoria funcional que se encontra na sociedade. O educador sempre será reconhecido pelas práticas e técnicas diferenciadas, pelas quais se permite uma aproximação da magia utópica de ensino com a realidade existencialmente possível. Assim o sendo, tornar-se-á fruto memorável no imenso jardim de saberes de seus aprendizes, fomentados pelo encantamento das práticas almeçadas em teorias subjetivistas.

Ao educar de forma significativa, o professor elevava seu aluno a um nível mais humanitário. Fazendo uma analogia sobre os ensinamentos de Rogers (*apud* PUEBLA 1997, p. 23), educar com o coração seria uma forma de desenvolver uma ciência baseada em conceitos de menor rigidez, de tal modo que o alvo da tecnologia enriqueceria as pessoas e a natureza, ao invés de disseminá-las. A criatividade seria desencadeada quando os indivíduos se tornassem conscientes de seu poder, de sua capacidade e de sua liberdade.

Síveres (2010, p.606) ensina que a partir do momento em que o conhecimento alcançar espaços e processos mais amplos, tornar-se-á possível assemelhar-se com o projeto arquitetônico de uma casa, no sentido de acolhida, cuidado e com princípios sociais básicos de justiça, responsabilidade e sustentabilidade.

Assim deve se pautar o verdadeiro educador. Deve-se ter em mente que o conhecimento pode estar metaforicamente relacionado a uma casa, na qual visualizamos a porta como sendo uma troca de saberes que convergem em si através de conhecimentos comuns, ou até mesmo uma janela, que possibilita as diversas formas de visão e aquisição de conhecimentos dos paradigmas atuais (SÍVERES, 2010).

Os laços que permeiam o aprendizado escolar e familiar são tão congruentes que se confundem quando, de fato, são analisados por uma ótica padronizada em conceitos históricos. Os professores deveriam ter o mesmo segmento educacional que os pais ensinam os filhos. A forma enfadonha que alguns professores utilizam, tangencia uma nítida descrença do aluno à iniciativa de aprendizado diversificado, pois ao se relacionar com o novo

ensinamento, o aprendiz se remete ao período de dor para adquirir tal conhecimento, esquivando-se de novos aprendizados.

Alves (2000a p. 86) traz a reflexão de que “o seu saber é um pássaro engaiolado, que pula de poleiro em poleiro, e que você leva aonde quiser. (...) Meu saber o ensinou a andar por caminhos sólidos. Indiquei-lhe as pedras firmes, onde você poderá colocar seus pés, sem medo.” Assim deveria ensinar os professores! A busca do conhecimento está ávida nos jovens, não se deve capturá-la, desmembrá-la, aquebrantá-la. O professor deveria ver com olhares infantis os caminhos, de tal forma a criar novas rotas quando todas as outras lhes parecerem sofríveis ou impercoríveis.

[...] se me tivessem perguntado na primeira juventude se preferia lidar apenas com homens ou apenas com livros, eu teria certamente me pronunciado a favos dos últimos. Mais tarde, isso modificou-se cada vez mais. (BARTHOLO JR. *Apud* BUBER, 2001 p. 42).

O educador não precisa de papéis, livros, ensinamentos decorados de uma vida inteira de propagação da publicidade de outros autores. O educador precisa de um novo olhar, de uma nova forma de desmistificar as dificuldades do aprendizado, tornando-se prazeroso o caminho que leva ao verdadeiro conhecimento. Mas, “tendemos a ver o que não existe, frequentemente, o que desejaríamos que existisse [...]” (ALVES, 2007).

Se pudesse existir uma forma sensata de se ensinar em conjunto, veríamos metaforicamente uma grande roda, na qual todos, de mãos dadas, fariam seu percurso de forma a permitir que os outros passassem pelos mesmos caminhos percorridos, visualizando sempre à frente, uma nova possibilidade de troca de conhecimentos.

Dessa forma, professores, gestores, pais, amigos, familiares, enfim, todos estariam em busca da troca de aprendizado e de ensino constante e inacabável. Não haveria um currículo melhor do que este, em sua enormidade de possibilidades cognitivas. “O currículo não seria o professor, mas o aluno”

(ALVES, 2007 p.16).

Métodos reflexivos e refletores do conhecimento

*Porque eu só preciso (...) de olhos bem abertos.
Guimarães Rosa*

Segundo Vigotski (1998 p. 77) “a criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de se colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos.” Com isso, aprende-se que independentemente dos métodos utilizados na educação, é preciso se voltar para as práticas usuais a fim de refletir a adequação de metodologias que possivelmente estigmatizam os discentes.

A formação de uma comunidade educativa pensante, talvez seja um ideal não tão distante da realidade. Assim o é na Escola da Ponte, aonde a formação é uma vontade e saber coletivos (ALVES, 2007). “Nenhuma mudança se funda no nada, na negação da história ou da realidade ou de suas aparências, por mais efêmeras que se apresentem aos nossos olhos, quando eles veem para fora”. (ALVES, 2007, p. 8 e 9).

Buscar uma modificação de postura docente, em vista das práticas pedagógicas questionáveis na educação, mais se relaciona com a formação do docente do que com o próprio conhecimento disseminado. Isso porque depende dos ensinamentos que são efetivamente adquiridos e sujeitos às avaliações do aprendiz. Somente o conhecimento que se auto identifica é que se impregna no ser e exala-se em sua posteridade.

Demo (2001 p. 89) coloca com clareza o desafio de que o “professor deve ser a imagem viva do “aprender a aprender”, estabelecendo que o centro desta expressão é o cerne da educação.” Se um professor não possuir a capacidade evolutiva de se adequar a novas propostas de ensino, de nada adiantará técnicas e métodos evolutivos do ensino. Não evoluir humanisticamente significa estar

enraizado de saberes teóricos que de nada servirão para sua existência. O vazio da ignorância preencherá as lacunas daqueles que nada buscam através de seus ensinamentos.

Buscam-se incansavelmente ideais de ensino educacional, mas olvidam-se dos conceitos valorativos, implícitos nos ensinamentos básicos do ser humano. “Quando as crianças, desde a iniciação, habituam-se a pedir a palavra para falar e habituam-se a ouvir os outros em silêncio e com a devida atenção [...] Quando as crianças todos os dias vivem o exemplo [...] de seus professores- a educação na cidadania é o próprio respirar e sentir da comunidade.” (ALVES, 2007, p.16).

Repensar as práticas de forma a refletir os próprios aprendizados seria como citar Boff (2003 p. 28) em sua visão filosófica de que “devemos todos beber da própria fonte.” Com isto, saber-se-ia dos sabores oferecidos através dos métodos educacionais utilizados. Saber-se-ia da herança oferecida àqueles que buscam aprimorar-se e serem propagadores dos conhecimentos adquiridos. Essa, talvez, seria a forma mais sensata de transmitir conhecimentos, “consultar nosso coração verdadeiro” (BOFF, 2003, p. 28), a fim de descobrir o que realmente deveria ser refletido e disseminado enquanto os educadores eternizam seus saberes.

Considerações

Considerando os caminhos de formação do docente, com as inúmeras técnicas metodológicas adquiridas ao longo de seu aprendizado, pode-se concluir que nenhum professor se tornará um educador sem a prática reflexiva de seu próprio aprendizado.

O professor, um ser inacabado por excelência, deve se ater às inúmeras inquietações das necessidades de seus aprendizes, de tal sorte a oferecer caminhos mais amplos e possibilidades educacionais que reflitam os valores

essenciais do ser, respaldados na justiça, respeito, moral e ética.

Metodologias revolucionárias do ensino se tornarão uma constante para se visualizar, utopicamente, uma civilização de mestres e discípulos frustrados pela repetição de conceitos pedagógicos. Mas o verdadeiro educador saberá que sua essência é oriunda de jequitibás, e que suas práticas serão transmitidas através de uma visão realista e simples dos métodos de ensino-aprendizado.

Alves (2007, p.13) concretiza a concepção de idealismo do modelo educacional quando menciona “parece romântico e fora de moda num tempo em que nas escolas e na sociedade tantas vozes supostamente preocupadas com a agressividade e a indisciplina dos alunos se erguem a reclamar rigorosamente o contrário”.

Enfim, e sem finalizar, deveria ser simples o modelo ideal de educação. Bastaria, para ser um educador nato, compreender os ensinamentos poéticos das entrelinhas de um escritor brasileiro, sibilando em letras românticas que o educador precisa somente de pés livres que contemplem a escolha firme do caminho a seguir; de mãos dadas com toda a civilização em busca de um único propósito ético de educação; sem se olvidar, é claro, da necessidade de olhos abertos para visualizar ao longe, os caminhos de uma nova ótica educacional, e que estes simples ensinamentos pudessem ser transmitidos de geração para geração.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000a.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+ qualidade total na educação)**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000b.

_____. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, São Paulo: Papirus, 10ª edição, 2007.

ANTUNES, Celso. **O diário de um educador: Temas e questões atuais**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

BARTHOLO JR., Roberto. **Você e eu: Martin Buber, presença palavra**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRASIL. MEC, 2013. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=comoSurgiu>. Acesso em 01 junho 2013.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LINDO, Augusto Pérez. **A era das mutações: Cenários e filosofias de mudanças no mundo**. Piracicaba, São Paulo: Unimep, 2000.

PUEBLA, Eugênia. **Educar com o coração: uma educação que desenvolve a intuição**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1997.

SÍVERES, Luiz. A janela, a porta e a casa do conhecimento. **Revista de Ciências da Educação**: Nº 22- 1º semestre/2010. 593-608 p.

VIGOTSKI, Lev Semyonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO, A TECNOLOGIA E A ÉTICA: ABORDAGEM TRIÁDICA DA CRISE CONTEMPORÂNEA

Giorlando da Silva Santana*

Resumo: O presente ensaio desenvolve um diálogo multirreferencial entre conhecimento científico, tecnologia e ética. Embasado em princípios epistemológicos e educativos, o texto busca inferir algumas reflexões sobre a práxis social do homem e sua relação com a crise que atinge a sociedade contemporânea. Valendo-se de uma análise bibliográfica sistêmica e integradora, o autor busca estabelecer uma interface entre o saber, o pensar e o agir, de modo a justificar a responsabilidade que a evolução tecnocientífica possui no alastramento da crise ora vivenciada, já que tal processo estimula a miopia epistemológica e a transgressão de valores morais, necessários ao enfrentamento da crise e dos conflitos planetários contemporâneos. Todavia, através de uma abordagem triádica, o trabalho busca evidenciar como a filosofia, ciência e ética, num contexto educacional paradigmático, explicam a problemática social do novo século, considerada de natureza complexa e dimensão transcendente.

Palavras-chave: Epistemologia do conhecimento, desenvolvimento tecnológico, crise contemporânea, comportamento humano e educação.

Abstract: This paper develops a multi-referential dialogue between scientific knowledge, technology and ethics. Grounded in epistemological and educational principles, the text searches to infer some reflections on the social praxis of the man and his relationship with the crisis in contemporary society. Drawing on a systemic and integrative literature review, the author seeks to establish an interface between the knowledge, the thinking and the acting in order to justify the responsibility which the techno-scientific developments has in spreading the crisis now experienced, as this process stimulates the epistemological myopia and the transgression of moral values, needed to face

* Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

the crisis and the planetary contemporary conflicts. However, through a triadic approach, the paper seeks to show how the Philosophy, Science and Ethics, in an educational paradigmatic context, explain the social problems of the new century, considered a complex in nature and transcendent dimension.

Keywords: Epistemology of the knowledge, technological development, contemporary crisis, human behavior and education.

Introdução

Atualmente vivemos na sociedade do conhecimento, onde o maior desafio da humanidade neste novo século é transformar toda fonte de informação em riqueza comportamental que permita ao indivíduo desenvolver os seus princípios científico, ético político e social em prol da sustentabilidade planetária. Contudo, no que se refere ao conhecimento científico e sua relação com o avanço tecnológico e a ação humana, ainda há inúmeros princípios e atitudes que somente a ética eudemonológica e a nova política de civilização (defendida por Zoya e Gabriel-2011), conseguem explicar.

A abordagem “trialógica” desenvolvida neste trabalho contém três polos conversacionais e mutuamente interativos: saber, sentimento e ação; que, amparadas em princípios etnocêntricos, ajuda-nos a refletir sobre a abrangência da crise social contemporânea. Refletir sobre tal questão significa dizer que a humanidade só superará os conflitos advindos da perigosa relação entre ciência e desenvolvimento tecnológico se, e somente se, seus indivíduos estiverem aptos a incorporarem a felicidade como um conceito que transcende o prazer e complementa o ser.

Acerca da instituição de uma nova política de civilização proposta por Zoya e Gabriel, o estudo reconhece o processo de saneamento dos conflitos atuais e envolve uma sistêmica relação entre conhecimento política, na tentativa de proporcionar a humanidade maior aproveitamento educativo e

efetiva garantia das suas prerrogativas cidadãs, de modo que o homem possa compreender, sob uma ótica multirreferencial, o contexto político e ideológico dessa conjuntura social, caracterizada por uma evidente “diversidade cultural” e ecológica. Pois, segundo Santos (1995), somos “rede de subjetividade”, constituída por relações estabelecidas nos múltiplos contextos tecidos no cotidiano da vida e sua plenitude. Isso nos leva a inferir que qualquer reflexão relativa à dimensão planetária, em virtude da sua natureza complexa, não deve puramente fundamentar-se em concepções antropocêntricas.

Dimensão social do conhecimento científico

Falar sobre o conhecimento científico é também reconhecê-lo como uma importante modalidade do saber humano, contemplando assim a sua característica histórica, cultural e social. O conhecimento como objeto de contemplação e interpretação do universo sempre fascinou o homem, pela sua beleza x sensibilidade; dúvida x investigação. Na Grécia Antiga, o processo histórico filosófico referendou-se por uma concepção de conhecimento clássico na qual se fundamentou todo arcabouço ideológico e político da época. A natureza tinha uma ordem, uma causa e um efeito e tudo se explicava como parte dela. A busca da verdade se dava pela razão e a descoberta da razão, do *logos*, decorria do reconhecimento e contemplação das coisas existentes no universo. Nesse período, o conhecimento científico caracterizou-se pela abordagem racional, discursiva e demonstrativa, ou seja, buscava-se entender a natureza apenas em sua essência, sem olhar as circunstâncias e o contexto.

Durante a Idade Média (século I ao Século XIII), a elaboração do conhecimento científico não gozava de plena liberdade. O acesso a esse modelo de saber mantinha-se condicionado aos princípios teológicos e, portanto, restritos aos mosteiros e igrejas da cristandade daquela época. Conhecida como idade das trevas, esse período foi marcado por uma forte

estagnação, especialmente no que tange à explicação da realidade e dos fenômenos naturais. Porém, com as profundas transformações trazidas pelo renascimento urbano-comercial, o desenvolvimento científico e tecnológico acarretou grandes contribuições ao “iluminismo social” da época.

No período Renascentista, se caracterizou pela recusa em aceitar a focalização no mito, as fontes de conhecimento privilegiavam a razão e a fê, de modo que, a visão Teocêntrica foi superada pela visão Antropocêntrica, onde o homem era considerado o senhor do cosmo e da natureza, capaz de exercer sua individualidade e liberdade.

O conhecimento científico contemporâneo apresenta, entre outras características, o crescimento acelerado, maior complexidade e tendência à rápida obsolescência. Para David Harvey, em seu livro *Condição Pós-Moderna* (2005), a análise da sociedade contemporânea baseia-se na modernidade, época em que o conhecimento científico alinhou-se à acumulação flexível do capital, favorecendo a fragmentação e a dispersão da produção econômica, tendo como consequência o surgimento de novas tecnologias e da *explosão epistemológica*.

Diante do histórico acerca do conhecimento e sua evolução social, admite-se que o conhecimento científico sempre foi construído seletivamente. Porém, enquanto elemento de apropriação legitimado coletivamente transformou-se num instrumento social de grande poder, capaz de promover as mudanças universais, porém, inertes à solução das crises vivenciadas na atualidade.

Portanto, na busca por melhor situar a concepção de conhecimento científico e seu alinhamento político e histórico com as ideologias hegemônicas, conforme objetiva este trabalho, nada mais coerente aceitar o auxílio de Lakatos, que diz: “A investigação científica se inicia quando se descobre que, o conhecimento existente, originário quer das crenças do senso comum, das religiões ou da mitologia, quer das teorias filosóficas ou científicas, são insuficientes e imponentes para explicar os problemas e as dúvidas que surgem”. Isto explica porque o Morin define conhecimento como

“um fenômeno complexo e multidimensional, oriundo necessariamente de uma atividade cognitiva que determina uma competência de ação.” (MORIN, 1986, p. 16).

Portanto, com ênfase na evolução histórico-cultural do conhecimento e sua interface com o processo social, o modelo de conhecimento científico por mim defendido, além de natureza antropocêntrica, deve-se caracterizar pelo princípio do eudemonismo aristotélico, o qual coloca a felicidade na satisfação ligada à contemplação da verdade pelo espírito, valorizando assim o “todo humanitário” e sua preparação política, cognitiva, filosófica, biológica, tecnológica, emotiva [...], para enfrentamento e superação do caos que nos assola.

A natureza epistemológica do conhecimento científico

Considerado o principal elemento dessa abordagem triádica, o conhecimento científico será analisado como construção resultante do diálogo complexo entre o saber e o fazer, sem perder de vista o seu caráter epistemológico, metodológico, ontológico e ético, por demais, necessários à lida com a crise que abala a sociedade moderna. O conhecimento científico procura conhecer não só o fenômeno, mas suas relações de causa e efeito. Porém, a construção e a resignificação desse instrumento de transformação social e tecnológico, além de ocorrer de modo sistêmico, deve estar profundamente comprometida com os limites da ética e das possibilidades de uma vida digna que propicie a sobrevivência de nosso Planeta e das espécies que nela habitam e interagem.

No seu processo histórico e evolutivo, a ciência, através do conhecimento elaborado, sempre demonstrou capacidade de explicar as crises sem se dá conta da fatídica contribuição que presta ao desequilíbrio planetário quando insiste em tratar essas crises como algo decorrente do “progresso” que a humanidade

vivência. Por sua vez, a necessidade do ser humano de inventar e reinventar o seu fazer científico, usando para isso os avanços tecnológicos sem limites e sem respeito aos valores morais e humanos, representa, portanto, a mais clara comprovação de que estamos convivendo com uma “evolução” ameaçada e ameaçadora, onde a ideia de progresso torna-se utopia da mídia e elemento de discurso político.

Sendo assim, a abordagem epistemológica adquirida aqui pelo conhecimento científico, retrata não só a sua importância como elemento central da analogia, bem como a sua natureza sistêmica na relação com a tecnologia e a ética, visto que, somente amparada em bases moral e antológica, tal processo contribuirá para melhor aperfeiçoar, no âmbito social, as atitudes humanas do Eu com o Outro, superando assim os medos do progresso real.

O papel da tecnologia no contexto contemporâneo

O ápice do desenvolvimento tecnológico na história da humanidade tem início com declínio do Absolutismo e na ascensão do Iluminismo, movimento filosófico que teve uma dimensão literária, artística e política, caracterizada pela defesa da ciência e da racionalidade científica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001).

Na sociedade moderna as conquistas tecnológicas utilizam-se dos meios de comunicação para reacender, diariamente, o desejo de usufruir riquezas e proporcionar prazer, bem como difundir o conhecimento de como melhorar a qualidade de vida do homem pós-moderno. Essas mudanças e inovações acabam por provocar transformações sociais, que passam a dominar a sociedade do conhecimento e a conduta do indivíduo, alterando significativamente o comportamento e a vida das pessoas, cujo as consequência são a crise, a desordem social e a desagregação civilizatória.

Tal premissa, está mais bem fundamentada no raciocínio do Fusaro(2007),

ao inferir que tecnologia é poder. É o poder de controlar, de criar, de aplicar a razão sobre a natureza, sobre as pessoas, gerando a instabilidade coletiva. Com isso infere-se que numa sociedade tecnologicamente desenvolvida, o poder tende a torna-se absoluto e passível de atitudes desumanizadoras.

Contudo, mesmo sendo algo assustador, o mais importante não é saber “quem” teria acesso a esse poder, mas sim conhecer quais os fatores que delimitam esse poder e qual a sua abrangência social, uma vez que quando se fala em “poder absoluto”, está-se referindo a algo acima de qualquer lei.

Contraditoriamente, esse contexto assume quase sempre uma tendência corporativa e egocêntrica, onde prevalece a onipotência e a onisciência como fatores de manipulação e degradação da natureza, estabelecendo, portanto, uma nítida dicotomia entre a elaboração do conhecimento científico e sua aplicabilidade no desenvolvimento social e tecnológico. Contudo, fica a reflexão: a modernização da atual civilização humana não está condenada ao colapso por conta da submissão científica e da ausência de cuidados do homem para com seu semelhante e o planeta;

Tecnologia: des-humanização do conhecimento científico e ameaça ética

A história da civilização tem demonstrado, em alguns dos capítulos, que desenvolvimento tecnológico levou a humanidade a situações merecedoras de maior atenção no campo ético. Como exemplo disso, podemos citar momentos em que o uso de novas tecnologias, principalmente nas guerras, levou a uma mudança no equilíbrio do poder e provocou severa destruição ambiental, inclusive com a dizimação de vidas.

A promessa da tecnologia moderna se converteu em ameaça, impedindo assim que a ética tradicional nos instrua sobre as normas do ‘bem’ e do ‘mal’ e nos instrumentalize de amor próprio, pois o novo continente da práxis coletiva

que adentramos com a alta tecnologia ainda constitui, para a teoria ética, uma terra de ninguém (JONAS, 2006, p. 21).

Sem dúvida, acreditamos que o futuro da humanidade vai se tornar mais dependente da produção, distribuição e uso equitativo do conhecimento do que jamais foi. Onde a ciência busca o saber, a tecnologia busca o controle. A ciência e a tecnologia partem do mesmo tipo de pensamento racional baseado na observação empírica e conhecimento de causalidade natural, mas a tecnologia não está relacionada com a verdade e, sim, com a utilidade. De certa forma essa relação destoante entre o saber e o tecnicismo representa uma verdadeira ameaça aos valores humanos e à vida no mundo contemporâneo, visto que os princípios éticos tornam-se ineficientes.

Segundo Dalla Zen (2010), no seu artigo que discute a produção do conhecimento no século XXI, esse panorama expressa no campo da ciência um novo paradigma. Baseado em valores, modelos e padrões sociais mais solidários, o novo modelo de conhecimento globalizado busca alternativas para superar a contraditória realidade atual, em que convivem tecnologias sofisticadas, frutos de um avanço científico extraordinário, com as mais cruéis, degradantes e paradoxais condições de sobrevivência da espécie humana.

Concomitante a essa crise, iniciou-se um processo de destruição da natureza pela ação predatória do homem, que vem sendo justificada pelo progresso científico, através da geração de tecnologias sujas e das ações de atentado aos princípios éticos e morais envolvidos, provocando assim, uma evidente deterioração da relação homem x meio e uma evidente obsolescência da vida.

A ética como elemento aglutinador da tríade

A palavra ética vem do grego *ethos*, originalmente tinha o sentido de “morada”, “lugar em que se vive” e posteriormente significou “caráter”, “modo de ser” que se vai adquirindo durante a vida. Segundo Nussbaum

(2009), Aristóteles viu na tragédia a possibilidade de postular uma verdade ética que parte da compreensão de casos particulares avaliados sob a teoria da *eudaimonia*. Tal premissa sugere, necessariamente, a escolha pessoal pela melhor ação e pela felicidade, atitudes que estarão bem enunciadas pelo diálogo entre o saber, o fazer e o princípio moral que envolve a atuação do homem moderno.

Em respeito filosófico ao tema e a metodologia estrutural do trabalho, achei necessário identificar algumas funções da ética para melhor fundamentar a temática: explicitar o conceito de moral; evidenciar o princípio da moralidade; preparar a conduta humana para lidar com a crise em diferentes dimensões.

Mediante os conceitos de Ética e Felicidade, discutidos na obra aristotélica, suscitamos um dos mais importantes tratados sobre a condutas e o agir humano perante a sociedade, destacando a relevância da racionalidade, prudência e moderação como forma de educação do caráter: *Ética a Nicômaco*.

Com a construção do “eu pensante”, resultante da visão Aristotélica, surge então uma ética antropocêntrica: O Homem é o centro do universo; o senhor da natureza. Tudo existe unicamente em função dele. Detentor da razão científica e tecnológica o Homem as utiliza para “dominar” a natureza e instaurar a crise generalizada, valendo-se dos instrumentos da modernização. Em consequência disso o indivíduo reprime o seu Daimon e não consegue incorporar valores e hábitos universais em prol da sustentabilidade humana e ecológica.

Para Grün (1996), “se a razão é autônoma, a natureza não pode sê-lo”. Então a natureza precisa ser dominada. A questão é simples: Como posso dominar alguma coisa da qual faço parte? A resposta é que não posso; consequentemente, não posso fazer parte da natureza. Isso expressa um pouco da complexidade que caracteriza a sociedade moderna e justifica a crise de natureza ética e existencial que a atinge, ou seja, como posso existir sem a natureza ou com esta extremamente submissa aos meus caprichos e interesses?

Outro sim, entender como a ética responderá aos desafios impostos pela

nova ordem intelectual, claramente influenciada pelos “avanços tecnológicos” e seus reflexos na vida cotidiana dos sujeitos sociais, requer pautar essa discussão no campo da complexidade. Pois, através dela, é possível considerar que parte da desordem e do imprevisto observado nesses fenômenos, diz respeito ao princípio da incerteza ou do erro no conhecimento, fatores predominantes da crise generalizada que atinge a sociedade contemporânea.

De acordo com Fusaro (2007) - diferentemente dos antigos que puderam se abster de uma manifestação mais premente da ética - dado o estágio epistemológico e tecnocientífico em que se encontravam, a geração atual não pode mais se permitir tal indulto. Pois, essa permissividade seria uma espécie de “suicídio” por “asfixia tecnológica”, já que as atitudes éticas sem a axiológica e a dialógica poderia levar a humanidade a consequências desastrosas e irreparáveis.

Para Morin e Le Moigne (2000), a saída está numa ética de responsabilidade, onde a discussão acerca da inovação e aplicação tecnológica deve permear o diálogo científico nos anos vindouros. Essa nova dimensão aqui assumida pela ética, onde se questiona o caráter pragmático e ontológico da ciência, advém dos desafios gigantescos que a tecnociência impõem ao indivíduo e a modernidade científica. De fato, concebe-se a ideia de que o mundo científico e o mundo tecnológico, ainda que, preservando analogias próprias de cada cultura ao longo de séculos, fundiram-se, constituindo-se numa unidade tecnocientífica, capaz de sobrepor diversos princípios éticos e ideológicos.

Para gerir tal situação, as normas éticas tradicionais tornaram-se insuficientes e, por vezes, inadequadas ao cumprimento das demandas contemporâneas. Para tanto, exige-se uma nova ética, baseada, por um lado, na objetividade e, por outro, no serviço à vida.

Em face da exigência de uma nova postura ética por parte da humanidade como alternativa para enfrentar as mazelas do progresso científico e tecnológico, resta admitir que a visão aristotélica, por considerar o Homem

racionalmente imbuído da busca pela felicidade, não prevê a construção dessas ações em ambiente escolar, responsáveis pela formação do indivíduo como ser integral, proporcionando-lhe uma visão menos distorcida acerca dos níveis de realidade existentes.

Da tríade ao conhecimento sistêmico

Como é de praxe, a ciência se ocupa da elaboração e difusão de conhecimento nas mais diversas áreas, na tentativa de justificar o progresso nos vários sentidos e interesses e consolidar o avanço tecnológico, que tanto tem contribuído para aumentar o fosso entre essas culturas e promover os mais sérios desequilíbrios históricos nas sociedades contemporâneas. Por outro lado, se a ética compromete-se com a discussão das ações humanas, no que diz respeito às suas repercussões sobre a felicidade e o bem-estar social supostamente resultante do progresso tecnocientífico, havemos de valorizá-la na expectativa de que possa funcionar como elemento humanizador na superação da crise civilizatória que enfrentamos.

A tripla relação entre técnica, saber, e agir, retrata uma investigação que já fora realizada tanto por filósofos da ciência como por filósofos que se especializam em ética. Porém, se pretendemos refletir sobre a postura do indivíduo frente à crise que aflige a humanidade no século XXI, torna-se imprescindível dotá-lo de uma capacidade sistêmica, permitindo-o compreender a intrínseca relação entre o todo e suas partes. Nesse sentido, como a escola poderá contribuir com o desenvolvimento de tal habilidade?

Está evidente que a crise reinante na sociedade moderna preocupa pela sua desordem. Essa provoca degradação, morte, destruição, ruínas e outras emergências que a humanidade nem sempre supera por completo. Tais desequilíbrios precisam ser estartados e para isso a mente humana precisa entender que a ordem e a desordem não são coisas adversas e

sim complementares. Portanto, como o homem pode compreender essa complexidade a ponto de superar o caos do dia a dia? Como agir diante do imprevisível? De que forma iremos lidar com os diversos níveis de realidade existentes?

Segundo Edgar Morin, no seu livro “Ciência com Consciência”, a problemática da complexidade ainda é marginal no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico. Para o autor, a teoria complexa é considerada uma das facetas da modernização e, portanto, da globalização. Isso quer dizer que o exemplo mais concreto dessa dicotomia estar no desenvolvimento científico e tecnológico, onde todos os processos são elaborados e executados de modo fragmentado, aumentando assim a necessidade de uso da complexidade.

Como a complexidade reconhece parte da desordem e do imprevisto em todas as coisas, também prevê uma parte inevitável de incerteza no conhecimento. Isso talvez sirva como princípio para entendermos a exigência do pensar multirreferencial e da sua importância para o contexto social, atualmente ameaçado pelo caos. Enfim, explica porque a tríade valoriza a interação nas ações entre o ambiente de elaboração do conhecimento e o setor onde esse conhecimento é transformado, ou seja, tecnicizado.

Talvez agora você compreenda onde a ética ganha espaço na abordagem e também qual a importância do conhecimento sistêmico na identificação das interações existentes entre os elementos da tríade. Observe que a ética resguarda o princípio moral para que o conhecimento científico não seja tecnologizado com vista a atender interesses hegemônicas que atentam contra a humanidade e a natureza, desencadeando assim a crise universal. Isso é denominado complexidade (não como teoria complicada, mas como algo que valoriza a interação entre outros elementos), permitindo desvelar as incompletudes deixadas pela fragmentação entre o saber, o fazer, e o ser, enquanto elementos considerados pelo texto, inseparáveis e complementares.

Finalmente, nesse momento posso responder as indagações que

apresentei no início desse tópico. No tocante a contribuição da escola na formação do indivíduo, acredito que somente o desenvolvimento de visão sistêmica pode prepará-lo para melhor entender e superar a crise, decorrente da miopia científica, da incoerência tecnológica e da obsolescência da vida, resultado do desvio de conduto parte do próprio homem.

Portanto, no que se refere ao conhecimento consciente, além de um instrumento de compreensão do mundo, ele soa como reação ao senso comum. Ele diferencia os sujeitos de outras espécies e proporciona chance de compreender o mundo por meio do pensamento sistêmico. O conhecimento consciente fundamenta a ação sobre o mundo, isto é, ele se apresenta como um paradigma emergente, capaz de salvar o homem da utopia e da desordem promovidas pelo avanço científico e tecnológico.

Uma contribuição da educação à tríade

A sociedade moderna globalizada vivencia rápidas transformações no que se refere ao conhecimento e a expansão dos processos tecnológicos e de comunicação. Há uma nítida contestação dos valores estabelecidos e uma inversão na lógica das relações, exigindo do mundo com novas alternativas educativas. Segundo Gadotti (2008), educar para a sustentabilidade significa desenvolver uma perspectiva cósmica que proporcione ao indivíduo a aquisição de uma visão holística que o permita compreender a complexa relação entre os problemas contemporâneos que atingem humanos e não humanos. Tal contribuição educativa prestada à tríade emerge um novo paradigma, não só no que se refere aos indivíduos, mas também no que se refere às necessárias mudanças do sistema educacional vigente.

Por compreender a educação como um processo político e filosófico que deve respeitar a integridade do aprendiz, a abordagem triádica ora apresentada considera fundamental que, ao estimular a mudança

comportamental e epistemológica do homem, a ação educacional assegure seu efetivo desenvolvimento cognitivo, tecnocientífico e ético. Para melhor compreensão da ideia que exponho, ratifico a importância da formação humana multirreferencial na sociedade globalizada, pois, somente ela, responde como tirar o planeta da rota do extermínio e do rumo da cruel utopia desenvolvimentista.

Acredito que a civilização moderna não poderá mais contar com o predominante modelo de educação tradicional e nem tão pouco aceitar um novo padrão educativo que não priorize a reconstrução dos diálogos, a felicidade plena do ser, a valorização do existir para servir e a sustentabilidade humana, como princípios norteadores para superação dos paradigmas clássicos e consolidação de uma consciência planetária.

Porém, em defesa do desenvolvimento de um projeto educacional que esteja fundamentado na ética da austeridade e no princípio da eudaimonia - onde o conhecimento priorize o 'ser' e respeite valores - acredito que a superação do caos que assola a humanidade depende apenas da conectividade das relações entre os animais, algo que só é possível através de uma preparação complexa. Portanto, a reflexão que a tripla relação entre saber, pensar e agir, levanta nessa temática, diz respeito, sobretudo aos níveis de realidade social e sua evolução filosófica histórica científica e cultural.

Tecendo algumas considerações finais

Um dos obstáculos epistemológico para a construção socialmente referendada do conhecimento científico hoje, diz respeito ao compromisso ético que o seu processo de transformação e aplicação deve respeitar. Porém, numa dimensão filosófica, onde a ética não deva ser vista apenas como norma de conduta ou código moral, mas sim como um conceito antropocêntrico pautado na complexidade existencialista, a investigação acadêmica e o uso

de conhecimento científico devem respeitar os direitos humanos, a dignidade dos indivíduos e os requisitos éticos apropriados. Em tese, isso quer dizer que o problema da ciência e da consciência contemporânea configura-se como questão ética e como problema de consciência reflexiva, postulando ambos a reintrodução do sujeito às diferentes realidades que o circunda.

O avanço da tecnociência é um fenômeno por essência irreversível e tem a particularidade de ser uma construção social, tornando-se o fator dominante da mudança no comportamento humano. As suas orientações são determinadas pelo progresso do conhecimento científico e pela vontade de responder às necessidades - reais ou imaginárias - de uma sociedade em transe. Essa trilogia multirreferencial entre conhecimento científico, tecnologia e ética, por ser considerada alvo de pesquisa, reflexão e criticidade por parte do sistema educacional vigente, evidencia a natureza complexa e epistemológica da crise humanitária e acende uma discussão de caráter ontológico acerca das suas consequências e das formas como lidar com as incertezas do mundo.

Em meio a isso, torna-se importante e urgente que os novos paradigmas educacionais estejam constituídos da teoria transdisciplinar, permitindo aos seus aprendizes: resgate da epistemologia, análise ontológica; formação integral e uso da ética como um sinal de alerta. Desse modo, se “Todo o conhecimento científico-natural é científico-social; Todo o conhecimento é local e total; Todo o conhecimento é autoconhecimento; Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”, conforme Santos(1996), o indivíduo não poderá superar os problemas resultantes da crise epistemológica, científica e social e nem tão pouco saber entendê-la nos seus diversos contextos, se não lhes for assegurado formação humana numa perspectiva ontológica com sustentabilidade intelectual, social, ecológica e filosófica, permitindo-lhe assim superação do paradigma tradicional e extrapolação do senso comum, principais responsáveis pelo agravamento da crise moderna.

Portanto, avalio que uma das principais reflexões da trilogia epistemológica apresentada na temática que aqui caminho para fechar, trata-se de compreender

a sistêmica interação entre conhecer, pensar e agir, sua abrangência e resultados. Contudo, sendo a educação um processo que instrumentaliza a construção de relações entre o indivíduo e o meio, ampliando os princípios antropocêntricos com fundamento na eudaimonia aristotélica, não tenho dúvida de que seu principal papel é de fato potencializar a sustentabilidade planetária, extirpando da consciência humanitária a compreensão corriqueira da crise que lhe abala e dos problemas que lhe aflige.

Referências

AMARAL, A eudaimonía aristotélica: a felicidade como fim ético. **Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas. Reg.: 120.2.095–2011 – PROEXC/UFVJM – Nº 01 – Ano I – 05/2012. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM – Minas Gerais.

ANGOTTI, J. A. **Fragmentos e totalidades no conhecimento científico e no ensino de ciências**. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1991.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livro 1 e livro 2; **Ética a Nicômaco**; **Poética**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução de Vincenzo Cocco et al. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

_____. **Ética a Nicômaco**. 2.ed. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas. Sobre a teoria da ação**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2004.

BUNGE, M. **Ética, Ciência y Técnica**. Buenos Aires: Sudamericana, 1996.

CACHAPUZ, A; PRAIA, J. **Ciência-Tecnologia-Sociedade: um compromisso ético**. Lisboa, 2005.

CASTORIADIS, Cornelius. **Uma sociedade à deriva**. Entrevistas e debates 1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

DALLA ZEN, Ana Maria. A Crise de paradigmas e a ressignificação do conhecimento para o século XXI. **Em Questão**. Universidade Federal do Rio grande do Sul - Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 49 - 63, jul./dez. 2010.

DAVENPORT, Thomas H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. Tradução de Bernadette Siqueira Abrão. São Paulo: Futura, 1998.

FELIPE, André Anderson Cavalcante. **Reflexões sobre as mudanças sociais motivadas pelo desenvolvimento tecnológico**: a necessidade de instituir uma reflexão ética na utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Biblionline, João Pessoa - PB - v. 8, n. 2, p. 16-26 - 2012.

FUSARO, Alberto Cabral - Ética na Tecnologia: **Uma Abordagem Histórica**: Papel para o módulo de informática do Regime de Iniciação Científica da Universidade São Judas Tadeu, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: uma conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: 2001.

JONAS, H. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KAPLAN, E. (Org.) **O Mal-estar no pós-modernismo**. Teorias, práticas. Rio de Janeiro: JZE, 1993.

LAKATOS I; MUSGRAVE, A. **Crítica e o desenvolvimento do conhecimento**. São Paulo: Cultrix, 1979.

LYOTARD, J-F. **A Condição pós-moderna**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2004.

MIRANDA, A. L. **Da natureza da tecnologia**: uma análise filosófica sobre as dimensões ontológica, epistemológica e axiológica da tecnologia moderna. 2002 pp. 161 (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR)

MORAES, Maria Cândida. Contribuições para um pensamento do sul. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL. Agosto 2011. Rio de Janeiro: SESC, **Anais...** 2011. p. 222-226.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. Para um pensamento do sul. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL. Agosto 2011. Rio de Janeiro: SESC, **Anais...** 2011. p. 21-28

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NUSSBAUM, M. 'Interlúdio 2: A fortuna e as emoções trágicas'. In: _____. **A fragilidade da bondade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 331-345.

PETRAGLIA, Izabel. Um pensamento do Sul e a esperança de uma nova política de civilização. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL. Agosto 2011. Rio de Janeiro: SESC, **Anais...** 2011. p. 252-254.

POPPER, K. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PORTO, Luísa de Melo. **Tecnologia determina ou condiciona?** Fonte: www.faac.unesp.br Disponível em: 11 jul. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1996.

SÍVERES, Luiz. **A polinização e politização do conhecimento**, DF – 2013 (Prelo)

UNESCO. **Ciência para o século XXI**- Um novo compromisso, Comissão Nacional da UNESCO, Lisboa. Disponível em: <http://www.unesco.org/science/wcs>. 1999.

ZOYA, Rodrigues; GABRIEL, Leonardo. Temas centrais que inspiram o pensamento do sul. In: ENCONTRO INTERNACIONAL PARA UM PENSAMENTO DO SUL. Agosto 2011. Rio de Janeiro: SESC, *Anais...* 2011. p. 262-264.

O PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO E SEUS DIFERENCIAIS

Patrícia Ferreira da Silva Costa*

Resumo: O profissional de Educação hoje assume em sala de aula questões que muitas vezes não são propriamente de responsabilidade dele, como, por exemplo, questões sociais, às quais a família e a sociedade deveriam atender. Dessa forma, se espera e se cobra do professor um posicionamento de formador, educador, orientador e instrutor do aluno. Esse profissional se vê desvalorizado, culpado pelo fracasso ou pela dificuldade do seu aluno, centralizando em si ainda a expectativa de resolver questões e problematizações familiares, sociais e psicológicas. O presente artigo busca contextualizar o papel do professor na educação e sua responsabilidade social, ética e moral no desenvolvimento do seu trabalho, buscando realizar uma reflexão sobre como a atuação e as relações sociais entre professor, alunos, pais e demais profissionais da área interferem e influenciam em uma educação de qualidade, trazendo ainda questões como o desencantamento da profissão e a crise de identidade que os profissionais da área têm sofrido, destacando que muitos são percebidos como portadores da Síndrome de Burnout. Os aspectos acima são fatores que influenciam e demonstram uma necessidade de transformação na relação profissional, educacional e social que o professor desempenha em relação ao seu educando.

Palavras-chave: Pedagogia. Aprendizagem. Comunidade escolar. Sociedade.

Abstract: The education professional today takes classroom issues that often are not properly their responsibility, as, for example, social issues, to which the family and society should attend. Thus, it is expected and charged from the teacher a position of trainer, educator, supervisor and instructor of the student. This professional is seen devalued, blamed for the failure or difficulty of their student, centralizing in itself the hope to resolve the family, the social and the psychological issues and problematizations. This article seeks to contextualize the teacher's role in the education and in the social responsibility, ethics and

* Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

moral development of their work. It seeks to make a reflection on how the actions and social relations between teacher, students, parents and other professionals interfere and influence on a quality education, still bringing issues such as the disenchantment of the profession and the identity crisis that these professionals have suffered, noting that many are seen as bearers of the Burnout Syndrome. The factors above influence and demonstrate the need of a transformation in the professional, educational and social relation between teachers and their students.

Keywords: Education. Learning. Community School. Society.

Introdução

Ao falarmos do professor hoje e as dificuldades que este profissional enfrenta no desempenho da sua profissão, passamos por áreas como a relação professor e aluno, a relação dos pais com a escola e a própria comunidade escolar como um todo.

Observa-se que a classe tem sofrido um desencantamento para com a profissão, muitas vezes se sentindo desvalorizada, seja no âmbito salarial, como na representatividade da profissão na sociedade, o que tem causado um profundo desinteresse nos jovens para seguirem ou escolherem a profissão de educador. Sendo assim, como essa realidade tem afetado o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, ela é um dos pontos discutidos nesse texto.

Considerando que o olhar e a relação humana fazem toda a diferença, o texto procura relatar e entender a educação de hoje e como esta precisa estar conectada com a realidade do seu aluno para ser uma aprendizagem significativa e relacional com o dia a dia, criando no aluno uma consciência ética do valor do ensino e contribuindo para a construção desse homem. Enxerga-se, portanto, o ensino como uma ferramenta, uma possibilidade de criação e troca em um processo contínuo de aprendizagem que possibilita o

conhecimento e o crescimento como pessoa, e não como algo comercial ou uma troca de serviços.

Por fim, este artigo aborda ainda a importância de uma educação que desenvolva a autonomia e a responsabilidade social, trabalhando sempre com a esperança e a alegria de ensinar em direção à liberdade e à criação.

O desencanto da profissão

Inicialmente precisamos realizar uma breve reflexão sobre a educação brasileira. Sabemos que somente em meados do século XX, por volta do fim dos anos 70 e durante os anos 80, se iniciou no Brasil um programa de expansão da educação básica e das escolas públicas. Temos ainda que, segundo pesquisa realizada pelo IBOPE (2009), 20% dos jovens que concluem o Ensino Fundamental no Brasil não dominam o uso da leitura e da escrita, conhecidos assim como analfabetos funcionais. Observa-se, portanto, que se a escola não tem acompanhado a evolução da sociedade, ela perde também sua significação e respeito, recaindo sobre o professor uma expectativa de suprir todas as necessidades sociais e o culpando pela realidade do ensino no País.

A sociedade busca responsabilizar a educação por todas as brechas e faltas sociais. Esse quadro, aliado ao desrespeito pelo profissional, seja ele de escola particular ou pública, tem produzido no docente uma crise muito grande de identidade e falta de desejo de continuar no desenvolvimento da profissão. Mas, como bem afirma FREIRE (1980, p.67):

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

A qualidade da educação passa principalmente pela qualidade da formação do docente. O professor precisa ter uma formação continuada e para isso é necessário tempo e disponibilidade para realizar o trabalho de reflexão, pois é fato que se o professor trabalha focado na práxis ele tem uma grande possibilidade de desvio, tornando-se tecnicista, o que o impossibilita de ter o momento de reflexão e reelaboração da sua práxis educativa. Sendo assim, o Pedagogo é um profissional que trabalha com a reflexão e pesquisa para desenvolvimento da sua prática, e se assim não for ele passa a ser um profissional condicionado e que condiciona outros: “Toda formação supõe uma reflexão sobre o sistema de valores que a fundamenta e requer que se coloque em ação aquilo que foi adquirido de maneira teórica e prática. É a pessoa inteira, nos fundamentos da sua própria personalidade, que é envolvida pelo ato de formação”. (MEIRIEU, 1998, p.191).

A formação dos professores é algo pensado e desenvolvido, é necessário entender para quê e com quais objetivos ela está sendo realizada. Muito se cobra da figura do educador, porém é necessário realizar uma leitura mais ampla, pois ele também é fruto do seu próprio processo de aprendizagem e das intervenções que vivenciou. Dessa forma, vale indagar que tipo de professor o ensino superior está querendo formar, de modo que essa pergunta também irá nos responder que tipo de aluno a escola está formando.

A sociedade está em constante transformação, e com ela novas necessidades surgem. A tecnologia e a globalização são pontos que estão inseridos na formação dos professores hoje, mas durante muito tempo o ensino sem significado tinha um objetivo. Colocar os alunos em situação de confronto com conteúdos insignificantes era uma meta, pois, não sabendo dar sentido, distanciando esse conteúdo da vida do aluno, instaurava-se, salvo raras exceções, a ignorância crítica. Aliás, dominar as teorias nas mais diversas áreas era função dos grandes políticos, economistas ou doutores. Para esse modelo, poderíamos chamar de domesticação a formação dos professores. (HENGEMUHLE, 2004, p. 135).

O professor precisa entender e saber que nunca estará pronto. O espírito pesquisador, investigativo e questionador não pode ser eliminado durante a sua trajetória. Para isso, ele tem que estar aberto ao novo, ainda que esse novo lhe traga desconforto no início, pois novos desafios significam novas aprendizagens. É importante passar pelo processo de desequilíbrio, assimilação e acomodação, no entanto estamos cientes de que a mudança gera no professor e nos alunos resistências a serem vencidas, pois avanços significativos podem ocorrer se houver engajamento do professor e da escola como um todo, se houver autodisciplina, motivação e se o professor conseguir dar um sentido pessoal ao que faz. (HENGEMUHLE, p. 144).

O País precisa passar por uma reforma educacional. Novos investimentos e uma reelaboração do PNE (Plano Nacional de Educação) são necessários. Temos através do PNE um indicativo de enviar 10% do Produto Interno Bruto – PIB para o financiamento da educação, porém isso precisa estar interligado com uma formação diferenciada de professores, visando atender a uma sociedade com necessidades também diferenciadas.

Cada país tem sua realidade, e o Brasil, em sua imensidão, tem grandes e diferentes desafios em relação à educação, como a recuperação do piso salarial dos professores, que durante as últimas cinco décadas teve perdas significativas que influenciam na escolha da profissão, na continuidade nesta profissão e no desenvolvimento para uma educação de qualidade.

O professor, para trabalhar com um aluno reflexivo, precisa ser e ter em sua prática e na sua pedagogia essa formação, ou seja, é preciso que o educador tenha condições de estudar, pesquisar e investir na sua formação continuada, ou como irá criar e desenvolver essas qualidades no aluno se não as possui? Assim, ainda falando da formação dos professores, observamos que alguns cursos de graduação não se preocupam muito na formação do pedagogo, que é o elemento fundamental na construção da identidade do homem e deve ser preparado não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida. Infelizmente, a grande maioria dos educadores não tem na sua

formação a oportunidade e a qualidade necessárias para construir uma visão ampla de sua atuação profissional.

A escola é o lugar onde os indivíduos são educados e deve prepará-los para vida e não apenas para o mercado de trabalho, como se eles fossem máquinas de produção. A escola deve oferecer a oportunidade de reflexão e realização de nossas escolhas, dando significado à própria existência, significado esse que vai além do saber, do conhecimento sistêmico ou do que o indivíduo possa oferecer como ferramenta de trabalho. A escola é o lugar que deve desenvolver no homem a condição de criador, de protagonista da sua própria história, e para isso é importante que “propicie atividades extremamente diferentes e, desta forma, possa fazer nascer em alunos com características pessoais diferentes os sentimentos de que podem não ser excelentes em tudo, mas são certamente muito bons em muitas coisas”. (ANTUNES, 2013, p. 94).

A escola deve ser um lugar de ambiente saudável, limpo, organizado, referência para seus alunos, ainda que eles não tenham em casa essas referências. Deve dar aos alunos a oportunidade de conhecer outras possibilidades de vida e assim eles realizarão suas próprias escolhas, a partir de suas reflexões, e neste processo o educador tem uma participação muito importante.

O professor e o que o mercado espera desse profissional

É necessário ter professores conscientes e autônomos para ter alunos também conscientes e autônomos, por isso a formação dos professores é tão importante.

Existem países, como a Alemanha, a Bélgica e a Inglaterra, onde a figura do pedagogo é muito respeitada e tem uma aposentadoria diferenciada dos outros profissionais, pois essas sociedades têm consciência da importância dessa profissão e de que ela requer um trabalho intelectual e físico diferenciados.

O pedagogo forma o homem e vai desenvolver com a criança e o

adolescente suas primeiras relações sociais fora da família. É com ele que o indivíduo vai passar a maior parte do tempo, mais do que com os próprios familiares, e é por isso que o pedagogo tem uma responsabilidade muito grande e precisa de uma formação sólida, com valores bem definidos, como ética, socialização e humanização: “A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem seu aluno”. (FREIRE, 1996, p. 65).

A pedagogia não pode ser vista apenas como um instrumento para desenvolver conteúdos e sistematizar a aprendizagem. Ela é responsável por despertar no homem o espírito crítico para a sua atuação como cidadão, como indivíduo, como componente de um núcleo familiar e como profissional. E para estimular esse espírito crítico, útil em qualquer outra área de atuação, os professores precisam ter tempo para se capacitar, para atualizar e trocar novos conhecimentos, além de desenvolver novas pesquisas.

A formação de qualidade faz toda a diferença no desenvolvimento do trabalho educacional. A escola só irá progredir se possuir um corpo docente capaz de ler sua forma de trabalhar na escola e na sociedade, compreendendo sua profissão como um processo de humanização, pois a sala de aula é o lugar onde se produz o homem para a vida, por isso a necessidade de reflexão sobre a escola de hoje e a relação entre professor e aluno e vice e versa. O que os pais enxergam na educação de seus filhos em sala de aula? Como esses pais visualizam a figura do professor? Como a própria comunidade escolar elabora e reconhece essa figura? Segundo ASSMAN (2001, p. 26), “A educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade”.

O professor, assim como o aluno, não pode se permitir ser usado pelo sistema como um objeto descartável, pois é parte necessária e imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem. Muito se fala hoje na educação mercadológica. As escolas particulares cada vez mais atraem o público

estudantil. Mas a grande preocupação é que vem sendo criada nessas instituições uma rede de funcionários com objetivos e metas somente quantitativas a serem cumpridas.

Observamos, também, que durante a educação infantil os sonhos ainda são possíveis, assim como a criatividade e as perguntas, afinal a criança, na sua disposição e curiosidade do saber, questiona e questiona através dos porquês. Porém, com o passar dos anos, as séries vão acumulando mais conteúdo e o foco passa a ser exclusivamente a preparação para entrar na universidade, com avaliações cada vez mais rigorosas, impossibilitando qualquer oportunidade de reflexão e questionamento. Dessa forma, ALVES (2000, p. 95) defende que “O rigor metodológico pode, frequentemente, deixar de se um ideal científico válido e se transformar num artifício institucional pelo qual as instituições mais criativas são bloqueadas”.

A escola pública no Brasil é considerada de baixa qualidade. A classe média e a classe alta buscam nas escolas particulares outra opção de educação, avaliando o padrão de qualidade dessas instituições por meio do número de alunos que passam no vestibular, já que todo ano são investidos valores consideráveis em propaganda e marketing para divulgação do sucesso da instituição neste quesito.

A preocupação se deve ao fato da educação ser tratada como objeto de lucro e comercialização, adequando-se à procura e à necessidade da clientela. Segundo FREIRE (1996, p. 51), “O dinheiro é a medida de todas as coisas, e o lucro, seu objetivo principal”. Vivemos em uma sociedade que pensa que o dinheiro compra tudo, até mesmo o conhecimento, a capacidade de criar, a construção da autonomia do sujeito, a alegria de saber qual é o motivo da existência, a interação do eu com o outro e o meio. Mas todas essas coisas não podem estar à venda.

Sabemos que não são poucas as pessoas que chegam às universidades como analfabetos funcionais. Muitos até passaram por instituições de nome e tradição. Para onde vai a educação se não compreendemos o processo de

ensino e aprendizagem, se desconsideramos a construção do indivíduo durante toda a sua existência como educando?

O conhecimento hoje muitas vezes está sendo considerado como mercadoria. O professor é o fornecedor e o aluno o usuário do conhecimento, como se o saber estivesse sendo produzido para ser vendido, mas, como defende LYORTD (2002, p. 45), “Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu valor de uso”. Esse cliente/aluno, no entanto, quando se vê em dificuldades, culpa a figura do professor, que muitas vezes é até agredido, ameaçado com palavras e atitudes grotescas. Tudo isso porque a relação mudou seu eixo e passou a ser uma relação de cliente e prestador de serviços:

A expansão da Educação, que tinha por objetivo tornar as massas mais críticas com relação à autoridade estabelecida, encorajou o cinismo diante das declarações oficiais, mas também transformou as massas em ávidas consumidoras da publicidade e da propaganda, que a deixaram em um estado crônico de insatisfação e incerteza. (LASCH, 1991, p. 145)

Quando a figura do professor trás um diálogo com palavras diferenciadas daquele vocabulário já conhecido pelos alunos, estes se sentem profundamente ofendidos e desafiados, como se o novo fosse uma problematização e o processo educacional não fosse a possibilidade de descobrir o desconhecido. A clientela mais uma vez dita as regras e comanda o processo.

Este é o cenário para o qual estamos caminhando. Se algo não for feito em relação à educação, temos um grande risco de perder uma geração em meio ao consumo do conhecimento, que não gera sabedoria alguma, pelo contrário, cria um indivíduo alienado, empobrecido, que aprendeu a ser apenas um espectador da aula, prisioneiro de um universo achatado, incapaz de ir além ou de agir de forma diferenciada, crítica:

Na oferta educacional contemporânea, busca-se oferecer um serviço adequado a cada perfil de público, proporcionando-lhe recursos para que cada um possa triunfar nas árduas disputas de mercado. Isso

não é para todos, como lei, mas tem uma distribuição desigual como o dinheiro: todos os consumidores querem ser distintos e únicos, singulares, capazes de competir com os demais para se destacar com suas vantagens diferenciadas num mundo globalizado no qual impera um capitalismo cada vez mais jovial, embora também feroz. (SIBILIA, 2012, p. 132).

A educação não pode e nem deve ser vista como um produto a ser consumido, comprado ou vendido. Se assim for, estamos retrocedendo da maneira mais inoportuna para uma triste realidade da educação bancária, no mais verdadeiro sentido da palavra.

O valor que estamos dando à educação dos nossos filhos

Nesse quadro temos uma classe de profissionais que está em crise, que ao se perceberem desmerecidos, mal remunerados e cobrados ao extremo acabam ficando fadigados, desestimulados e acabam por desenvolver, em muitos casos, a Síndrome de Burnout. Essa síndrome se caracteriza por estresse ligado ao trabalho, levando o indivíduo ao estado de exaustão emocional, falta de energia, sensação de sobrecarga emocional constante, esgotamento físico e mental, ou seja, um conjunto de sintomas que podem ser físicos, psíquicos e comportamentais. Tudo isso gera no indivíduo impaciência, irritabilidade, baixa autoestima, desconfiança, depressão e em alguns casos até mesmo paranoia.

Em 2009 foi realizada uma pesquisa pela psicóloga Nádia Maria B. Leite, da Universidade de Brasília – UNB, com mais de oito mil professores do Ensino Fundamental, onde foi diagnosticado que 15,7% dos professores sofriam da síndrome. Com isso é possível constatar que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem está totalmente comprometida, uma vez que o trabalho é realizado baseado nas relações sociais e humanas. Segundo a Psicóloga, “A enfermidade acomete principalmente em profissionais idealistas

e com altas expectativas em relação ao seu trabalho”.

O trabalho do professor não pode ser considerado uma função qualquer, pois ele marca vidas, constrói a história. Em um país que busca o seu desenvolvimento financeiro, político e social a educação precisa ser vista e considerada de forma diferenciada, com qualidade de vida, para que as necessidades desse País sejam sanadas através do seu próprio povo, da capacidade de ajudar por meio da sua existência, do seu trabalho, dos núcleos familiares saudáveis, enfim, de uma sociedade que produz não como máquinas mergulhadas na ignorância, mas como pessoas conscientes e criativas que ajudam a sua nação, afinal, como diz Paulo Freire (1980), “A Educação não muda o mundo. A Educação muda o homem e o homem muda o mundo”.

Considerações

A educação no Brasil ainda tem muitos desafios a serem vencidos. É possível compreender que o processo de ensino e aprendizagem não acontece de forma real sem o fator humano estar inserido nele. A relação professor e aluno sempre será muito importante em todo esse processo, o que possibilita a reflexão da importância de um professor saudável fisicamente, mentalmente e preparado para os desafios da educação, porém a responsabilidade não está focada somente na figura do educador, mas em toda a comunidade escolar e a sociedade como um todo.

Concluimos que a profissão de educador não pode ser realizada somente de forma técnica. É necessário sim ter planejamento, normas, objetivos e intencionalidade, como qualquer outra profissão, mas está intrínseca a necessidade da afetividade, do respeito, os valores e da ética, afinal, o professor está presente e é um elemento de intervenção na vida do aluno e em sua formação.

Referências

ALVES, Rubens. **A Alegria de quem gosta de Ensinar**. Campinas: Papirus, 2000.

ANTUNES, CELSO. **A prática dos quatro pilares da Educação em sala de aula**. Fascículo 17. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BITTENCOURT, Renato. Conhecimento à venda. **Revista Filosofia Ciência e Vida**. Janeiro de 2013.

FÁBIO, Torres. O mapa do tesouro educacional. **Revista Gestão Educacional**. Abril de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

LASCH, C. **Refúgio em um mundo sem coração**. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LYORTD, J-F. **A Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PORTAL DO PROFESSOR: banco de dados. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=38>>.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

O LÚDICO NA VIDA E NA EDUCAÇÃO

Camille Anjos de Oliveira*

Resumo: A temática que apresentamos neste trabalho é o lúdico na vida e na educação. Assim, consideramos os processos históricos da humanidade na qual encontramos o lúdico como um elemento presente. Apreciamos também a conceituação do lúdico, ludicidade e cultura lúdica. O lúdico possui relevante importância na vida cotidiana, pois promove prazer, induz à criatividade e assim possibilita o descanso físico, cognitivo e da alma. A utilização do lúdico no ambiente escolar promove uma aprendizagem prazerosa, significativa e que é sempre motivadora. Contudo, os professores precisam de uma formação específica para atuar a partir desta condição. Por fim, consideramos que o lúdico é um fator presente na educação, que precisa de atenção e precede formação a fim de constituir uma cultura lúdica que viabilize um trabalho mais adequado para cada etapa do desenvolvimento.

Palavras-chave: Lúdico. Ludicidade. Jogo. Prazer. Educação.

Abstract: The issue presented in this work is playful in life and in education. Thus, we consider the historical processes of humanity in which we find the playful element as a gift. We also analyze the concept of playful, playfulness and playful culture. The playful has significant importance in everyday life, it promotes pleasure, induces creativity and so enables the physical rest, cognitive and soul. The use of the playful in the school environment promotes learning enjoyable, meaningful, and it is always motivating. However, teachers need specific training to act from this condition. Finally, we consider that the playful is a factor factor present in education that needs attention and precedes training in order to be a playful culture that allows for a more suitable for each stage of development.

* Aluna especial do Mestrado em Educação - Universidade Católica de Brasília (UCB) SGAN 916 Módulo B Avenida W5 – 70790-160 – Brasília – DF - Brasil. Analista Pedagógica do Curso de Pedagogia da UCB – atuação na Brinquedoteca do curso. E-mail: camilleanjos@gmail.com

Keywords: Playful. Playfulness. Game. Pleasure. Education.

Introdução

O lúdico é uma temática muito discutida no campo da educação, contudo, apesar dos vários estudos existentes, ainda verificamos a resistência de alguns em relação à sua validade e a aplicabilidade. O lúdico é um elemento que está presente na vida de todos os seres humanos, principalmente na fase da infância. Um dos erros que cometemos é deixá-lo trancafiado nesta fase, e não o carregamos ao nosso lado durante toda a nossa caminhada.

O prazer que tanto buscamos nas nossas atividades cotidianas pode ser encontrado na ludicidade, pois quando o lúdico tem uma carga representativa nas nossas práticas, ficamos mais motivados e a sensação de prazer transparece mais facilmente. Isso não é diferente no âmbito educacional.

Sendo assim, a principal motivação para a concepção deste artigo foi o trabalho desenvolvido em uma Brinquedoteca que visa, principalmente, a realização de atividades que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico, social e motor. O objetivo do trabalho realizado neste espaço é a integração de cada criança ao contexto social de maneira cidadã, além de valorizar o brincar como um aspecto essencial no desenvolvimento infantil.

A questão que compreende este estudo é conhecer como o lúdico emergiu na humanidade, pois ele é tão antigo quanto o que sabemos sobre a construção do conhecimento, explicação esta que podemos encontrar na antiga Grécia. Além de verificar a importância deste elemento tanto na nossa constituição como ser humano, como na educação. Para isso, foi realizado um resgate bibliográfico a respeito dos vestígios do lúdico desde Platão, passando pela era Medieval até a contemporaneidade.

Buscamos também compreender o que é o lúdico, a ludicidade e a

cultura lúdica. Com estas conceituações foi possível observar que o lúdico se representa, na maioria das vezes, como jogo ou brincadeira. A questão referente à importância do lúdico na vida e na educação também foi um tema abordado que constatou a necessidade de uma Revolução do Lúdico, proposta por Lorenzetto (1995).

No tópico final deste referencial teórico, encontramos o lúdico inserido na educação, olhando diretamente para a escola. Neste momento é possível observar a introdução do lúdico nas atividades educacionais da antiguidade, a prática deste elemento no âmbito escolar atual e a formação de professores para a atuação docente aliada à prática lúdica. Estas são algumas questões que poderão ser melhor compreendidas com a prazerosa leitura deste trabalho.

Histórico e conceituação do lúdico.

As ocorrências do aspecto lúdico, seja na esfera social ou educacional, são muito antigas e compreende o período da Grécia de Platão até a contemporaneidade, além de estarem imbricadas à cultura. Santo (2012) coloca o lúdico como uma posição de brincadeira e salienta que ela era muito importante nas concepções pedagógicas e de aprendizagem de “Platão, Sócrates, Sêneca, Tomás de Aquino, Rousseau entre outros” (p. 160).

Aristóteles considerava que a educação contribuía para a apropriação inicial da ética pela criança, e para ser um cidadão efetivo e de bem o respeito à ética era, e ainda é, imprescindível. Ética, de acordo com Boff (2004), se relaciona com o aspecto filosófico, e significa os princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Assim, uma atitude lúdica nesse ambiente contribuiria positivamente para o desenvolvimento intelectual e social das pessoas.

Huizinga (2001) relaciona o lúdico ao jogo, na sua concepção o jogo “é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente

aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material.” (p. 147).

Este mesmo autor se refere ao enigma como uma forma inicial de expressão lúdica, sendo que este tinha um sentido filosófico místico e também era direcionado ao simples divertimento. O enigma era um jogo sagrado interrogativo com bases filosóficas ou teológicas. Outro elemento envolto pelo lúdico, de acordo com Huizinga (2001), eram os próprios diálogos de Platão, que tinham uma profundidade totalmente filosófica, mas também se caracterizava como um jogo.

O lúdico permeou a era medieval por meio das competições, eventos sociais, rituais, a poesia, a música e a dança. Ele embasou a guerra e os acordos aristocráticos, assim como as competições filosóficas, que nesta época se detinham à religião. Bornheim (2001) afirma que o pensamento filosófico se caracteriza como crítico, assim o filosofar está presente nos questionamentos com intencionalidade que se constituem como um jogo lúdico quando praticado com duas ou mais pessoas.

Ainda neste período, os mestres sábios e os discípulos tinham uma relação arrogada ao lúdico, este era imprescindível à vida social, chegando a ser considerado uma virtude (SANTO, 2012). Sua decadência foi percebida por volta do século XVIII (HUIZINGA, 2001), pois com a supervalorização do racional e instrucional, o pragmatismo se sobrepôs ao sensorial e emocional.

Tomás de Aquino, um padre, ícone no que diz respeito à filosofia e à ética de sua época, também fez considerações acerca da ludicidade. Na sua concepção havia o *Deus Ludens*, que seria aquele que cria brincando e o *ludus* era o brincar do adulto, considerado uma virtude moral que proporcionava um convívio humano mais agradável, para ele brincar era algo muito sério que deveria ser considerado em todos os aspectos (LAUAND, 2000). Cabe ressaltar que, a moral se relaciona com a vida concreta e está voltada para os costumes e valores consagrados (BOFF, 2004).

Outro autor que trata o lúdico na perspectiva do jogo é Santo (2012), ele utiliza a língua latina para significar o termo *ludus* (que significa basicamente

jogo). Para Leão (2011), o jogo se origina “nos costumes e ritos ligados ao passado longínquo do homem” (p.107). Ele arrola a poesia ao jogo, assim como faz Huizinga (2001), pois ela seria um jogo de palavras que se revestem de um caráter lúdico a partir de sua idealização, concepção e declamação.

É possível verificar que Huizinga (2001) e Leão (2011) se complementam no que diz respeito à observação da origem do jogo desde a constituição social humana. Assim, podemos perceber que o lúdico caracterizado pelo jogo, esteve presente desde os primórdios da humanidade, e era valorizado, pois a cultura precedia o jogo, este estava totalmente enraizado a ela e acometia a todos que dela participavam.

Na perspectiva de Sales (2010), o jogo contribuiu para a concepção de costumes, ou seja, por meio de suas regras, diversidade e maneiras de jogar, o jogo pode ser um elemento arraigado à constituição de um *ethos*, que é a morada, algo globalizante que influencia o modo de ser das coisas e das pessoas e emerge nas relações humanas com o meio (BOFF, 2004). Com efeito, o fator lúdico não pode existir fora da cultura humana.

No âmbito do lúdico, não podemos esquecer o termo ludicidade, para Sales (2010) ela é “a expressão do sentimento de prazer e alegria; uma noção total de liberdade e autonomia, que impulsiona a atividade de jogar” (p. 242). Já para Soares e Porto (2006) a ludicidade é um “fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação” (p. 56).

Sendo assim, a presença da ludicidade possibilita a ascendência da autonomia, que consequentemente favorece o desenvolvimento social e cognitivo seja da criança, do jovem ou do adulto. A sua inserção nas atividades diárias viabiliza a sensação de prazer, que é um combustível motivacional para a realização das ações e tarefas cotidianas. A ludicidade, ao proporcionar o prazer, proporciona também, significado, logo, tudo se torna mais concebível e realizável, na medida em que o aprendizado se torna válido e poderá perpetuar e ser utilizado em diferentes momentos da vida.

Existe, ainda, a cultura lúdica, que como coloca Brougère (1998) é composta de brincadeiras já conhecidas e que estão a disposição de todos, da própria cultura construída historicamente que se transpõe em forma de jogo, e também possibilita a elaboração de uma realidade que difere da cotidiana. São as experiências lúdicas da criança que irá constituir sua própria cultura lúdica.

Os termos, lúdico, ludicidade e cultura lúdica estão imbricados, e como podemos observar este é um caráter presente na história da humanidade. Sendo assim, não cabe uma cultura da pura e simples racionalidade, atribulada pelos afazeres cotidianos que não se preste a realizar a inserção do elemento lúdico em grande parte das atividades. Em um primeiro momento, o conhecimento na história da humanidade esteve enlaçado ao filosofar, assim como a concepção ética. Esses dois elementos, a ética e o conhecimento, estiveram presentes em todo o percurso histórico de constituição da humanidade, e tiveram como pano de fundo a filosofia.

Como exposto anteriormente, a filosofia também se reveste de um caráter lúdico, na medida em que, ao inserir o lúdico o produto que temos é o prazer, para filosofar é necessária uma liberdade consciente que pode vir a ser proveniente do lúdico, logo do prazer. A liberdade por certo tempo foi compreendida de maneira equivocada, como algo absoluto, contudo, na verdade não existe liberdade absoluta, ela deve possuir em si mesma, considerando seus limites e objetivos (BORNHEIM, 2001). O símbolo maior da filosofia é a reflexão e o questionamento, estes fazem parte dos elementos existentes no jogo, o jogo é cultural, e sendo assim, o lúdico é um fator existente em todas as esferas da humanidade e essencial.

A importância do lúdico

O lúdico tem um papel muito importante na vida das pessoas. Por meio da brincadeira o corpo pode repousar e se restabelecer, já que o ser humano

precisa dessa recarga para sua sobrevivência, sendo assim, o lúdico contribuiu para um repouso da alma e promove a descontração, algo que nos retira da realidade e nos confere uma dinâmica diferenciada de sonho e realização, estes eram alguns princípios que Tomás de Aquino acreditava (LAUAND, 2000).

Jean Lauand (2000) afirma que a quando a atividade humana está ligada à alegria e ao prazer acontece uma dilatação, esta que pode ser compreendida como a ampliação da capacidade de aprender, tanto no aspecto intelectual, quando no quesito motivacional. Ao ampliar tais capacidades as pessoas podem ter mais interesse na realização das atividades, ao se interessar o aprendizado se torna significativo e contextualizado.

Ao tratar da importância do lúdico na esfera humana, Verástegui (2012), coloca que “o impulso lúdico é o equilíbrio que o homem consegue quando se libera das limitações da sensibilidade e da razão, a partir de um salto dialético que supera esta oposição” (p. 1264). Assim, evidenciamos a necessidade da razão, mas sem que ela seja contraposta à emoção, com a balança equiparada é possível que o racional, se relacione nas atividades cotidianas, ao emocional, que é um aspecto imerso na ludicidade.

A brincadeira é um fator destinado à criança, quando ela brinca se sente bela, pois toma decisões e faz suas escolhas, assim ela percebe que esta fazendo alguma coisa. Sendo assim, a brincadeira é uma expressão estética, que ressalta a simbologia (CARMO JUNIOR, 1999). Contudo, a brincadeira se instalou apenas neste período da vida, e na verdade ela é necessária a vida inteira, assim como apontado acima.

A criatividade é um elemento que necessita do lúdico e está presente em diferentes contextos da vida adulta. O relacionamento entre as pessoas também é algo lúdico, pois em grande parte das vezes acontece por meio de jogos. O homem antes de ser um *homo-faber* é um *homo-ludens*, pois para fazer/fabricar ele precisa da criatividade que o fator lúdico lhe confere (CARMO JUNIOR, 1999).

A criação e a invenção se relacionam com a criatividade, estes fatores contribuem para a evolução do conhecimento, logo a dimensão lúdica do homem também se insere nessa atmosfera. O jogo é uma das condições do desenvolvimento humano, de acordo com Fortuna (2000), assim, a atividade lúdica também participa do progresso mental dos sujeitos. Quando se brinca a apropriação do conhecimento e do meio é muito mais ativa, a brincadeira “é um meio de compreender e relacionar-se com o meio” (FORTUNA, 2000, p. 152).

O lúdico precisa estar presente não apenas no espírito humano, mas também na condição humana de existência e atividade no mundo (LEÃO, 2011). Ele estimula o imaginário e ultrapassa as necessidades imediatas, é um processo de construção que para ser finalizado precede sua execução na vida cotidiana (BALIULEVICIUS; MACÁRIO, 2006).

A dimensão lúdica, quando utilizada no cotidiano, não deve ter um caráter de liberdade deliberada, assim como aconteceu num período histórico da filosofia, e sim uma organização (ordem), pois dessa maneira é possível um envolvimento coletivo para que a realização do que foi proposto aconteça efetivamente de maneira lúdica (SOARES; PORTO, 2006).

Na vida prática, por diversas vezes, a dimensão lúdica é abdicada, pois para sua efetiva utilização é necessário romper com o rigor e os papéis estereotipados (SOARES; PORTO, 2006). Na escola, isso acontece com grande frequência, pois nunca se tem tempo suficiente para fazer tudo e o elemento lúdico pode ser confundido com o fato de o professor não dar aula.

Após todo o exposto, Lorenzetto (1995), afirma que precisamos urgentemente de uma Revolução do Lúdico. Esta deve considerar todas as fases do desenvolvimento humano, crianças, jovens, adultos e idosos. Precisa também trazer consigo a disciplina do jogo, as regras, estas que também comungam de uma concepção ética da convivência em sociedade. O autor coloca ainda, que esta revolução tem a ver com a poesia, pois ela opera no imaginário, sendo assim, atrelada à filosofia.

A Revolução do Lúdico, também nos proporcionará uma melhor qualidade de vida, pois a dimensão lúdica possibilita um contato mais franco com o outro, e assim atingimos o campo da admiração, algo imprescindível ao ato de filosofar e à alteridade, uma condição humana essencial para a convivência que é pouco, ou quase nada, praticada nos dias de hoje. Como uma dimensão ética, a alteridade se apoia no cuidado com o outro, ela implica em uma *práxis*, que contribui com a validação da significação da existência humana (SAYÃO, 2011).

Com isso, verificamos a necessidade de inserção do lúdico no campo educacional e existencial do próprio ser em si e na sociedade. Na educação principalmente, pois a ludicidade proporciona prazer, o prazer induz a alegria e a motivação, esses elementos em conjunto alcançam uma aprendizagem significativa que faz sentido a quem bebe da fonte do conhecimento em qualquer fase da vida.

O lúdico na educação

A educação está presente em todos os lugares, existe a educação da família, da escola, das igrejas e da sociedade. Brandão (1997) afirma que a educação é inevitável e que ela não se destina apenas à escola. Já para Almeida (1995) a educação se constitui pela busca, interação, trocas de experiências e apropriação de conhecimentos. Toda pessoa deve ser educada, pois essa é uma condição exigida pela sociedade para a inserção e convivência dentro dela.

A escola, como um altar para a educação tem a função de educar as pessoas, mas como se encontra esse processo educacional atualmente? Os meios de ensino são satisfatórios e as crianças, adolescentes e adultos, conseguem de fato aprender? Respostas para essas perguntas são investigadas em diversos trabalhos e buscadas em diferentes práticas pedagógicas. Com efeito, uma vertente que precisa de atenção e que pode contribuir para um

melhor processo de ensino e aprendizagem passa pelo lúdico.

Diferentes educadores do passado já utilizavam o lúdico em suas metodologias de ensino. Lauand (2000) aponta que nas escolas monásticas o lúdico era utilizado como um caráter motivacional, a formação do clero utilizava anedotas que serviam como exemplos para as pregações, Rosvita, uma educadora que se dedicava também à cultura, compôs seis peças educativas que tinham o lúdico como pano de fundo aliado à comédia e ao drama. Assim, observamos tentativas de incluir o lúdico nos atos educativos do passado.

Alguns autores como Santo (2012) e Gimenes (2011), afirmam que atualmente se tem tentado inserir o lúdico de maneira mais concreta e valorizada, revelam que isto é fruto de uma reflexão histórica, na qual, observou-se que com o lúdico, o processo de ensino e aprendizagem se tornava mais agradável. Contudo, na prática pedagógica cotidiana, podemos perceber, ainda, uma negação deste caráter na conduta docente e nas atividades escolares.

Existe uma crença nas escolas, assim como aponta Fortuna (2000), que só se brinca se sobrar tempo ou na hora do recreio, ou seja, nesta concepção o lúdico só é possível nos pátios estéreis das escolas e como algo sem valor nos momentos que não existem atividades a serem realizadas. Existem ainda, aqueles professores que tem receio de utilizar o lúdico na sala de aula e serem considerados irresponsáveis e incapazes por ficarem promovendo brincadeiras demasiadamente, ao invés de “passar o conteúdo”, outros professores justificam a não utilização do lúdico em suas aulas, com o fato de que as atividades com este caráter ocasionam a bagunça (SOARES; PORTO, 2006).

Questões relacionadas à lógica de produtividade de mercado e a separação entre a razão e a emoção, inseriram a seriedade suprema na escola e expulsaram a ludicidade, pois tal caráter não poderia trazer contribuições positivas para uma escola que deseja apenas preparar pessoas para o mercado de trabalho (SANTO, 2012). A cada nível que a criança vai atingindo na escola as obrigações vão se tornando mais complexas e as vivências lúdicas, que já

eram poucas em sua infância, vão ficando cada vez mais faltosas. É como se tudo o que acontece na escola fosse alheio aos reais objetivos da criança nessa sua específica fase de desenvolvimento (SOARES; PORTO, 2006).

Sabemos que o ensino não pode ser tedioso, pois dessa maneira ele se torna um grave empecilho para a aprendizagem. Sendo assim, o método lúdico é um mecanismo que auxilia e facilita a condução deste processo. Frobel foi muito importante para o fortalecimento dos métodos lúdicos na educação (ALMEIDA, 1995). Soares e Porto (2006) afirmam que o lúdico viabiliza um processo educativo mais agradável e significativo. Nesta mesma linha, Santos (2010) afirma que “a metodologia lúdica faz com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento” (p. 7).

A alegria na escola é um tema abordado enfaticamente por George Snyders, um ícone no campo da educação. Ele afirma que a escola desejável é aquela que “tem como objetivo extrair alegria do obrigatório. O que justifica que se vá à escola (...) é que ela suscita uma alegria específica: a alegria da cultura elaborada” (SNYDERS, 1988, p. 277).

A partir desta colocação, fica claro que o ensino do conhecimento científico, que seria a cultura elaborada, perpassa a utilização do lúdico. É transformar o currículo em aulas que promovam uma alegria e motivem os estudantes, assim como o professor, além de serem revestidas de significados e se baseiem nas vivências dos estudantes. Caso contrário, assim como aponta Snyders (1988), o que irá ocorrer é um processo baseado no autoritarismo.

As inserções do lúdico no ambiente e nas atividades escolares não se configuram como algo alienante sem intencionalidade. A brincadeira é uma atividade análoga à aprendizagem. O ensino por meio de jogos significa a aprendizagem com prazer, este que é produto da espontaneidade, investigação e interatividade (FORTUNA, 2000).

A brincadeira é um fator constituinte da Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky. Brincando o sujeito aprende coisas novas com o outro e começa a separação do real para o simbólico o que auxilia

na aprendizagem (POZAS, 2011). Piaget, em suas obras, também utiliza o elemento lúdico em seus experimentos, como nos testes realizados com suas filhas e na questão do jogo simbólico, uma corrente muito forte em toda sua obra (ALMEIDA, 1995).

A condição de perder ou ganhar nos jogos, também contribui na constituição da personalidade do sujeito que aprende. A frustração causada pelo jogo, de acordo com Gimenes (2001), nos ajuda a enfrentar as dificuldades e a perceber que nem sempre as coisas acontecerão tal como desejamos, isso reflete diretamente na questão da indisciplina escolar. Mas uma vez o lúdico se apresenta como um instrumento positivo na educação, com ele o estudante e o docente se tornam agentes ativos na elaboração do conhecimento (SOARES; PORTO, 2006).

Alguns autores como Almeida (1995) e Santo (2012), apontam para uma educação lúdica. Ela se caracteriza como uma filosofia pedagógica, ou seja, uma maneira diferente de conceber o processo de ensino e aprendizagem inserindo o lúdico para emergir o prazer de aprender. Trabalhar com a educação lúdica não é apenas inserir jogos e brincadeiras nas atividades escolares, mais ter uma atitude lúdica que em geral é proporcionada pela interação entre professor e aluno (SANTO, 2012). Ao conceituar a educação lúdica, Almeida (1995) afirma que:

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (p. 41)

O mesmo autor afirma, ainda, que seu objetivo é a

Estimulação das relações cognitivas, afetivas, verbais, psicomotoras, sociais, a mediação socializadora do conhecimento e a provocação

para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos. Eles fazem do ato de educar um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade (ALMEIDA, 1995, p. 22).

Sendo assim, podemos observar que ao aliar o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem, estaremos criando pontes significativas de conhecimento, que farão com que o estudante compreenda de fato para que serve aquele conhecimento, pois ele o aprendeu com prazer, mas um elemento essencial nesta caminhada é o professor.

A questão da formação do professor para o exercício lúdico é algo que não podemos deixar passar em branco. Sua formação, de maneira geral, não permite que ele vivencie atividades com esse caráter, assim ele também não consegue enxergar a importância disso para seus futuros alunos. O professor em formação precisa adquirir conhecimentos sobre a ludicidade, pois a utilização do lúdico em sala de aula está impregnada a adoção de uma nova atitude em relação ao próprio trabalho docente (SOARES; PORTO, 2006).

Severino (2002) escreve sobre formação de professores, e afirma que nesta instância é essencial aprender fazendo. Sendo assim o professor precisa reviver a criança que existe dentro dele para compreender a dimensão criativa e produtiva de seus estudantes. Ele precisa vivenciar situações lúdicas e observar brincadeiras para que então elas façam parte de seus planejamentos (FORTUNA, 2000).

Formar o professor para tudo o que ele deve fazer, e ainda acrescentar o lúdico a sua futura prática docente é a tarefa mais difícil, segundo Almeida (1995). Com efeito, esta é uma temática necessária para um trabalho significativo no campo da educação. Pois ensinar de maneira lúdica é proporcionar a aprendizagem prazerosa. Uma aula lúdica começa na maneira de ensinar do professor, passa pelos conteúdos por ele selecionados e não o considera centralizador, ou seja, atuar ludicamente precede uma atitude, uma cultura lúdica.

Considerações

O lúdico é intrínseco a existência humana, todas as pessoas o possui dentro de si, mas nem sempre o exteriorizam. Como podemos observar, existem considerações sobre ele desde o período clássico, e o mesmo permeou todos os períodos vividos pela humanidade. O lúdico, na história da humanidade, se caracterizou como jogo, brincadeira e criatividade. Tomás de Aquino nos apresenta o Deus *Ludens*, o que cria brincando, os questionamentos reflexivos do tempo filosófico, realizados por Platão e Sócrates, configurou-se como um jogo de perguntas e respostas, ou melhor, de perguntas e perguntas.

A importância do lúdico é inegável, seja na vida prática cotidiana, seja na escola. O lúdico está muito relacionado ao prazer. O prazer na fase infantil é conquistado com as descobertas que a brincadeira proporciona, na fase adulta ele é conhecido como algo que causa satisfação e que dá vontade de fazer mais. Contudo, o adulto esquece-o em uma caixa fechada. Nesta condição, o professor, como o adulto que ensina e aprende, não pode permanecer com esta caixa fechada.

O professor precisa aliar sua prática à utilização do lúdico no seu cotidiano. Usar o elemento lúdico em suas atividades, não é apenas fazer com que elas aconteçam por meio de jogos ou brincadeiras. É se revestir de atitude lúdica que compreenda todo o seu fazer pedagógico, assim como o seu ser interior. Dessa maneira, não se fará um falso lúdico, mas se trabalhará com a pura ludicidade, sendo diretamente inserido na cultura lúdica. É claro que o professor precisa dessas instruções em sua formação, caso isso não aconteça, sua chama lúdica continuará adormecida.

A temática envolta ao lúdico nos possibilita discussões muito amplas que seguem caminhos completamente diferentes. Com este trabalho, é possível perceber que a formação de professores precisa dar mais atenção ao caráter lúdico na docência. Se isso não acontece nesta instância, não poderá acontecer depois, pois este adulto que se forma professor esqueceu como a ludicidade é

benéfica no âmbito da aprendizagem.

Outra questão que este tema pode nos oferecer, é sobre quais os reais benefícios que o elemento lúdico proporciona quando aliado a prática pedagógica. Podemos discutir ainda, as metodologias que recorrem ao lúdico como suporte para uma melhor atividade docente. Enfim, o lúdico, por se fazer presente na educação como um todo, pode ser estudado a partir de diferentes olhares. Sendo assim, devemos nos disponibilizar e procurar a ludicidade presente dentro do nosso ser interior, para utilizá-la em nossa prática docente, a fim de que nosso trabalho seja mais significativo e prazeroso para nossos estudantes e para nós mesmos.

Referências

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

BALIULEVICIUS, N. L. P.; MACÁRIO, N. M. Jogos cooperativos e valores humanos: perspectiva de transformação pelo lúdico. **Fitness & Performance Journal**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 50-56, 2006.

BOFF, Leonardo. Genealogias da ética. In: BOFF, Leonardo. **Ética e moral**. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 27-41.

BORNHEIM, G. A., **Introdução ao filosofar**: pensamento filosófico em bases existenciais. São Paulo: Globo, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ**, São Paulo. vol. 24 n.2 July/Dec. 1998

CARMO JUNIOR, Wilson do. A brincadeira de corpo e alma numa escola sem fim: reflexões sobre o belo e o lúdico no ato de aprender. **Motriz**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 15-24. Jun. 1999.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

GIMENES, Beatriz Piccolo. **Brinquedoteca: manual em educação e saúde**. São Paulo: Cortez, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 243 p.

LAUAND, Jean. Deus ludens – o lúdico no pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval. **Hottopos**, São Paulo. dez. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2013

LEÃO, Jacqueline Oliveira. Mobilidade do conceito de jogo no discurso da literatura, da filosofia e da cultura. **Urutágua**, Paraná, n.25, p. 106-121, nov. 2011.

LORENZETTO, Luiz Alberto. Uma revolução do lúdico e a qualidade de vida. **Motriz**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 116-119. Dez. 1995.

POZAS, Denise. **Criança que brinca mais aprende mais: a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil**. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2011. 116p.

SALES, Fabiano Sampaio. **Eutrpelia – o caráter de formação ética da diversão**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://sbgames.org/sbgames2010/proceedings/culture/short/short5.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2013

SANTO, Eniel do Espírito. Educação lúdica da Paideia à contemporaneidade: elementos para uma práxis educativa no ensino de jovens e adultos. **Intersaberes**, v. 7, n. 13, p. 159-177. jan./jun. 2012.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. In: **FÓRUM DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: Educação e Diversidade:**

“diferentes, (des) iguais e desconectados”, n. 4, 2010. Mato Grosso. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/elia.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2012.

SAYÃO, Sandro Cozza. Entre o Dizer e o Dito: sobre a precariedade e a finitude de nosso saber em Emmanuel Levinas. In: **Conjectura: filosofia e Educação**. UCS, v. 7, n. 1, Caxias do Sul, RS: Educs, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e prática do educador. In: **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos d'água, 2002. p. 139-162.

SOARES, Ima Maria Fernandes; PORTO, Bernadete de Souza. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre ludicidade e atividades lúdicas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun. 2006.

SNYDERS, Georges. **Alegria na escola**. São Paulo, SP: Manole, 1988. 284 p.

VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. **Educação equilibradora: uma proposta estética e ética**. Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/temasdepesquisaemeducacao/educacaoequilibradora.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2013.

O PRINCÍPIO DA ALTERIDADE NA PRÁXIS DA INCLUSÃO

Luíza de Fátima dos Santos Nucci*

Resumo: O presente artigo busca uma reflexão acerca do princípio da alteridade inserido na educação inclusiva. A alteridade é compreendida como a capacidade de conviver com o outro de maneira plena, considerando suas particularidades e diferenças. Décadas já se passaram desde a inserção de um novo modelo de educação em que pudéssemos incluir os indivíduos, antes escondidos pela nossa sociedade. Entretanto, a dificuldade em lidar com as diferenças existentes ainda persiste em um modelo de educação exclusiva. Repensar uma práxis faz-se necessário a partir de um diálogo em que os anseios, as necessidades e o potencial do outro seja realmente considerado, trazendo à tona uma formação humana e não somente profissional.

Palavras-chave: Alteridade. Inclusão. Práxis educativa.

Abstract: This article aims to reflect about the principle of otherness inserted in inclusive education. The otherness is understood as the ability of getting along with each other fully considering ones particularities and differences. Decades have passed since the insertion of a new model of education which could include individuals, previously hidden by our society. However, the difficulty in dealing with differences still persists in a exclusive model of education. Rethinking praxis is necessary for a dialogue in which the desires, needs and potential of others are actually considered bringing out a human formation and not just professional.

Keywords: Otherness. Inclusion. Educational praxis.

* Aluna do Mestrado em Educação da UCB. E-mail: luizanucci@hotmail.com

Introdução

Após o advento da globalização, a educação mundial passou por um extenso processo de inserção. Tornou-se impossível ignorar a diversidade de culturas, de modos de vida e de habilidades frente à enorme variedade de informações. Dentro desse processo, o olhar frente ao “diferente” começou a ganhar força. Como ignorar a maneira diferenciada em que a “Educação Especial” era coordenada? Por que separar como excluídos alunos com necessidades especiais em um mundo que já não ignora mais essa massa?

A educação como parte da sociedade, não poderia desacompanhar esse processo de mudança, criando então as leis para uma Educação Inclusiva. Entretanto, décadas já se passaram após a modificação dessas leis e ainda hoje, o que podemos observar é um processo de integração desses alunos e não a desejável inclusão. Abenhaim explica que:

Na integração, o sujeito tem que se preparar para estar com os outros, existem características estabelecidas e o sujeito é avaliado, podendo ser ou não ser aceito no grupo (...). Na inclusão, o sujeito é visto como potencialidade e há um esforço social para ajudá-lo a desenvolver seu potencial. (2005, p. 44).

A necessidade da mudança persiste, pois a visão de escola para todos ainda é vista de maneira distorcida pela população em geral e principalmente pelos responsáveis por tornar esse modelo de educação possível. “Quando propomos a escola para todos, pensando apenas na identidade, na igualdade, excluímos a todos pela diferença” (ABENHAIM, 2005, p. 48).

Frente à essas colocações, torna-se visível a perspectiva equivocada em que os alunos portadores de necessidades especiais ainda são submetidos. Como evoluir efetivamente em uma visão referente ao diferente? A educação e a população brasileira está pronta para esse processo? Lévinas afirma que fazemos parte de um todo, sendo assim não temos uma visão de elementos

isolados. “Os elementos significam a partir do ‘mundo’ e da posição daquele que olha”. (1972, p. 24). Transparecendo assim uma necessidade de mudança maior. A escola como continuidade da sociedade deveria dar o primeiro passo para essa mudança.

A visão da alteridade na comunidade escolar

Ao início de cada ano, o educador se depara com novos desafios. Cada turma traz consigo novas experiências e dinâmicas de comportamento. Desde o momento em que foi-se integrado a educação inclusiva no Brasil, tornou-se comum também a probabilidade de que em cada turma, exista um aluno com necessidades especiais, algumas relacionadas ao aspecto cognitivo, outros comportamentais ou até mesmo físicos.

A escola enquanto parte desse processo de inclusão rapidamente providencia as modificações físicas para a adaptação desses alunos. Entretanto, sabemos que toda essa estrutura torna-se mínima frente às verdadeiras necessidades destinadas a esses alunos. O olhar e a aceitação sobre esses estudantes muitas vezes sofre uma inaceitação pelo fato de termos dificuldade de olhar para o outro, desconsiderando as nossas próprias expectativas. Lévinas explica um pouco mais sobre esse comportamento quando afirma que “o fato da totalidade transpor o dado sensível como fato da visão ser encarnada, pertencem à essência da visão. Sua função original e última não consistiria em refletir o ser como num espelho”(1972, p. 28).

Para essa discussão não podemos deixar de considerar dois aspectos muito importantes para esse trabalho realmente inclusivo:

Igualdade x diferença

Pensando nos direitos a que cada um desses alunos incluídos possuem, criaram-se diferentes formas de se minimizar as diferenças. Não raro,

encontramos campanhas e discursos que afirmam essa forma de inclusão: “na escola cabem todos os mundos”, “somos todos iguais” (NETO, 2005, p. 57). Entretanto devemos repensar sobre essa maneira generalizada em que procuram frequentemente equalizar tais diferenças. A escola é realmente um lugar para todos e não para um grupo de iguais. Abenham (2005) confirma essa afirmação quando relata que “para pensar em inclusão é fundamental romper com o conceito de normal como igual e adotar que normal é a diversidade”.

Ao discutir a questão da alteridade, Lévinas complementa a discussão afirmando que:

É preciso pensar na obra não como uma aparente agitação do fundo que acaba por permanecer idêntico a si mesmo, como uma energia que, através de todas as suas manifestações, fica igual a ela mesma. (...) Essa concepção continua afirmando o ser como idêntico a ele mesmo e reduzem seu acontecimento fundamental ao pensamento que é - e esta é a indelével lição do idealismo. (1972, p. 44).

Tais citações nos remetem ao fato de que para Lévinas, assim como para Abenham, precisamos considerar o outro como um ser independente, isto é, sem relacionar à ele as nossas próprias características e semelhanças.

A partir desses questionamentos podemos repensar em como tornar possível esse espaço de diversidade na escola. Muitas discussões já foram abordadas nesse sentido em todo o Brasil, levando inclusive as escolas a investirem em algumas alterações físicas e pedagógicas. Entretanto, Neto (2005) afirma que “tratar a questão da inclusão escolar como uma questão de ordem econômica, psicológica ou mesmo pedagógica é uma redução e, enquanto tal, como qualquer outra redução, leva a equívocos muito complicados”.

Uma vez que a origem do problema não se encontra em simples adaptações remetemo-nos novamente à questões epistemológicas, na origem do olhar do ser humano. Nesse caso, podemos encontrar em Lévinas (1972) e Buber (1979), uma discussão interessante sobre a ética necessária na prática

do educador considerando o fator da alteridade:

A ética não se sustenta apenas por relações entre o eu e o tu, como diz, por exemplo, Martin Buber, mas pela experiência ética que leve o eu a sair da órbita do si mesmo. O reconhecimento da alteridade do outro supõe, assim, um encontro do eu com o outro, em que o rosto do outro é um mandamento de amor e de entrega total, de forma desinteressada. (ESTEVAM, 2009, p. 177).

As ações do educador que trabalha com a educação inclusiva, necessitam de uma consideração para o outro. Essas ações visam uma ética não só profissional como também social. Bonis e Costa complementam essa afirmação quando dizem que:

A ética da alteridade pode construir uma cultura norteada na percepção do “outro” como o complemento de “si mesmo”. Essa dimensão da alteridade, ainda que leve tempo para produzir resultado, é uma via para que as relações vividas no cotidiano possam tornar-se mais humanitárias. (2009, p. 99).

Não podemos deixar de considerar que a tarefa destinada a alteridade não é fácil, uma vez que a própria sociedade não demonstra estar pronta para tal ato. Entretanto, a prática deve surgir como um exercício, onde a teoria não pode afastar-se da prática. Freire (2007) afirma inclusive que “o próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Uma vez que o educador aceita-se como parte integrante desse processo, onde ele pode considerar as particularidades desse aluno considerando as suas limitações, inclusive em sua avaliação, o olhar para o outro começa a ser considerado.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais,

estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.
(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

A partir desse aspecto, reafirmamos mais uma vez a necessidade do olhar diferenciado para o outro, que como podemos observar em muitas escolas, ainda encontra obstáculos. Podemos destacar então, a necessidade da formação desses profissionais da educação para um trabalho adequado a partir dessa inclusão.

Uma formação para a inclusão

Apesar das políticas para uma educação inclusiva já estarem inseridas no contexto da educação, elas são pouco praticadas. Parte dessa consequência se remete ao despreparo por parte dos profissionais da educação em lidar com esse desafio. Por trás desse aspecto, Casarin observa mais uma vez o conceito da alteridade inserida nesse processo, quando afirma que “quando o diferente se torna divergente, a dificuldade é grande e a maioria das pessoas está pouco preparada para lidar com a oposição e essa divergência” (2011, p. 129).

Taveira (apud CASARIN, 2011, p. 130), ao estudar as representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, afirma que “o quadro de estigmatização do aluno com deficiência costuma decorrer das expectativas, valores e crenças do professor em relação à aprendizagem desse aluno”. A autora constatou ainda que “os professores utilizam modelos normativos que estão de acordo com padrões de cultura escolar ligados a um aluno ideal e para que o aluno frequente a sala de aula regular é necessário que possa atender às expectativas do modelo”.

A partir de tais afirmações podemos concluir que os professores, mesmo enquanto peças fundamentais para o processo de inclusão, desconhecem possíveis estratégias para lidar com “o outro”, com “o diferente”. Macedo afirma, ainda, que:

Todos os envolvidos no ato educativo podem desenvolver a condição e a aprendizagem. O currículo deve ser tecido em coalizão, efetivando a construção de algo dialógico. No diálogo, as pessoas sempre buscam compreender o que cada um quer dizer e os contextos culturais a partir dos quais atos e palavras adquirem significados (apud CASARIN, 2011, p. 129).

O diálogo pode ser nesse sentido uma estratégia viável a uma proposta inclusiva. Uma vez que os indivíduos envolvidos podem estabelecer uma comunicação que insira um envolvimento, a relação passa a ser, de fato, significativa. Buber (1979) ao analisar os diferentes tipos de relações, diferencia-as como eu-tu ou eu - isso:

A relação Eu-Tu, reflete a atitude do encontro com o outro, expressão do significado mais profundo da existência humana, que se revela no engajamento, na solidariedade com o mundo; reflete o comprometimento incondicional com o outro. Já o relacionamento Eu-Isso expressa o distanciamento, a objetividade; reflete a atividade do saber, do experimentar, do utilizar. (SANTIAGO, 2004, p. 2).

As relações com o outro então, devem-se estabelecer idealmente para uma relação de totalidade em uma relação eu-tu. Buber esclarece que as duas relações têm o seu momento e o seu papel “o Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato do meu ser, meu ato essencial” (1979, p. 12).

Discutindo sobre os aspectos fundamentais para uma educação inclusiva, podemos perceber que se faz necessária muito mais uma formação humana do que profissional. Nesse sentido, podemos repensar sobre o papel do afeto envolvido nas relações interpessoais e até mesmo com o comprometimento com a sua prática. Meira e Pillotto, afirmam que “uma prática sem a relação afetiva com sua própria obra pedagógica, sem a relação afetiva com suas cognições, seus sentimentos, emoções e ações, acaba lamentavelmente em

desencantamento” (2010, p. 11).

O contato com os nossos alunos no cotidiano é essencial para uma boa convivência e prática de alteridade. “É preciso haver um entrosamento entre o ser profissional e o sentido responsabilidade de cada educador para com a profissão que exerce, respeitando sempre os saberes que os discentes trazem como algo próprio da sua realidade” (ALBUQUERQUE. SOUKI, 2005, p. 6).

Meire e Pillotto intensificam ainda essa discussão afirmando que muitas vezes sentimentos mais profundos da criança são internalizados, transparecendo apenas em pequenos gestos, nas suas opiniões, invisíveis à uma pessoa insensível ao afeto. “A leitura desses gestos permite ao professor compreender os indícios individuais, articulando-os aos aspectos sociais e às dinâmicas de grupo” (2010, p. 19).

Não seriam nesse caso, as dinâmicas de grupo, uma boa estratégia para se externalizar sentimentos ligados à dificuldade dessa alteridade? “Às vezes, a vida proporciona um plano de aula muito melhor do que aquele que o professor havia preparado e ele deve sempre embarcar nessa oportunidade” (MALI, 2013, p.42).

O cotidiano escolar traz consigo o imprevisível. Não é possível prever quando tais oportunidades ligadas ao relacionamento com o outro poderá surgir. É importante que o professor esteja preparado para tais situações, afinal, ele, tem o papel fundamental de mediar situações que colaborem com a convivência dos seus alunos em sociedade. “Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço. Entre os homens, uns com os outros”. (FREIRE, 2007, p. 2).

A necessidade de uma nova práxis

Considerando tais fatores vistos anteriormente, podemos concluir que a educação não pode se reduzir em metas e pressupostos generalizados. A visão do educador nesse sentido torna-se fundamental para o cumprimento

dessa tarefa. O cotidiano escolar e as tarefas propostas nesse meio, de fato inclusivo, deveria considerar a capacidade e a formação unicamente do outro, sem visar uma gratificação ou gratidão a si próprio, recaindo assim, sob uma reformulação da práxis educativa.

Imbert, entretanto, analisa que

A mudança dessas práticas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores em sua dupla dimensão; ideológica e narcísica. Segundo o autor, a práxis visa à desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da intuição. (2003, p. 73).

Para que ocorra de fato uma mudança, é necessário que primeiramente, os educadores acreditem nessa mudança. Sem um propósito inicial, a mudança corre o risco de jamais acontecer. “Fazê-lo refletir sobre sua prática, será por certo encaminhá-lo a analisar a construção/desconstrução/reconstrução de sua própria identidade profissional”. (FRANCO, 2005, p.15).

Inseridos nesse aspecto, podemos ver a práxis educativa como um combustível para a busca de novos sentidos. Noronha (2010) explica sobre a importância de entendermos a práxis, como o conceito central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação.

Transportando o conceito de Noronha para a realidade da Educação Inclusiva, podemos visualizar uma mudança significativa dessa prática, onde ela é vista com a importância e significação dela própria, distanciando assim, a avaliação equivocada em uma comparação com o ideal.

A Teoria do Conhecimento fundamenta-se, a partir da categoria práxis na atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados e não em um sujeito e objeto tomados abstratamente. O conceito de práxis como atividade produtiva implica na consideração das relações do homem com a natureza rompendo com a metafísica clássica e com o antropologismo colocando a atividade prática humana como o centro de uma filosofia da práxis humana. (NORONHA, 2010, p. 9).

Somente poderemos cumprir os ideais de uma educação inclusiva que considere a alteridade, quando também exercermos uma práxis ligada à inclusão. A prática do cotidiano também precisa estar considerando a diversidade de capacidades e intenções.

Considerações

A sociedade assim como a escola vem evoluindo ano, após ano. Considerando o aspecto humano, não podemos deixar de citar como propulsora desse desenvolvimento a questão do olhar da sociedade para as diferenças, para o outro, considerando toda a sua alteridade.

Aceitar as diferenças de toda uma sociedade não é uma tarefa fácil e a escola reflete essa dificuldade ao encarar com notório despreparo os alunos com comprometimentos mentais, físicos ou comportamentais inseridos a partir de uma nova proposta em uma educação considerada até então ideal ou até mesmo normal.

Nesse contexto, inclusão e inserção confundem-se tanto na proposta, quanto na práxis cotidiana. Pensar em até que ponto estamos considerando essas diferenças em uma mesma sala de aula nos faz concluir uma série de equívocos inseridos nessa prática.

Em contrapartida, as leis que asseguram os direitos desses alunos inclusos existem desde a sua origem. O fato de não acontecerem em sua prática remete-nos a uma necessidade de formação humana e não somente profissional transparecida mais uma vez em uma necessidade do olhar para a alteridade.

Para conquistarmos finalmente a melhoria desse contexto, precisamos considerar a reflexão de nossas próprias práxis, reformulando inclusive as nossas metas enquanto educadores. A ideia do reflexo de nossos ideais transmitidos em nossos alunos precisa acabar.

Cada ser é único e assim, merece ser considerado. Tanto em sua socialização, como no seu desempenho do âmbito escolar.

Referências

ABENHAIM, Evanir, Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: Silva, Marcus (Org). **Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva - direitos humanos na escola**. São Paulo, SP: Casa do psicólogo, 2005. p. 39-54.

ALBUQUERQUE, Cícera. SOUKI, Fadhia. **A prática docente: ensinar e aprender**. Belém, PA, v. 3, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/119.pdf>. Acesso em: 05 agosto. 2013.

BONIS, Marcos. COSTA, Marco Antônio. **Ética da alteridade nas relações entre biossegurança em saúde e bioética**. Rio de Janeiro, RJ: Ciências e Cognição, 2009.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1979.

CASARIN, Sonia. **Alteridade: o encontro com o outro na escola inclusiva**. Veras, v 1, n 2, 2011. Disponível em: <<http://iseveracruz.edu.br/revistas/index.php/revistaveras/article/viewFile/49/33>> Acesso em: 05 de agosto de 2013.

ESTEVAM, José Geraldo. **Reconhecimento da alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma na cultura ocidental em Joel Birman e Emmanuel Lévinas**. Horizonte, PUC Minas, v. 6, n. 12, p 169-179, março, 2009.

FRANCO. Maria Amélia. **A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente**. Santos. SP: Amped, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. RJ: Paz e terra, 2007.

IMBERT, Francis. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, DF: Palno, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

MALI, Taylor. **Um bom professor faz toda a diferença**. Rio de Janeiro. RJ: Sextante, 2013.

MEIRA, Marli. PILLOTTO, Silvia. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre, RS: Meditação, 2010.

NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: Silva, Marcus (Org). **Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva - direitos humanos na escola**. São Paulo, SP: Casa do psicólogo, 2005. p. 55-70.

NORONHA, Olinda. **Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora**. Sorocaba, SP: Quæstio, 2010.

SANTIAGO, Maria Betânia. **Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber**. Caxambu, MG. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2672--Int.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Ministério da Educação e Cultura, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>, Acesso em: 05 ago. 2013.

O ATO DE OUVIR NA EDUCAÇÃO: A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Sandra Dutra*

Resumo: O ato de aprender acontece entre sujeitos humanos. Considerando a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e as necessidades de uma prática educativa que possibilite a reflexão, a crítica e a construção do conhecimento pautada nos problemas que ocorrem em sala de aula, diariamente, e no decorrer do processo ensino-aprendizagem, o presente artigo tem como finalidade abordar a interação professor-aluno, observando como o professor deve trabalhar interagindo com o aluno, para que a estruturação do conhecimento seja obtida e ajude o aluno a sair de sua dependência intelectual podendo, através do conhecimento, alcançar a sua maioria intelectual. O professor procura encontrar a melhor forma de comunicação com seus alunos, usando de sua autoridade, sem autoritarismo, para obter, com essa interação, seu objetivo principal que é a autonomia de pensar dos seus discípulos.

Palavras-chave: Interação. Diálogo. Afetividade.

Abstract: The act of learning happens among human beings. Considering the importance of the teacher-student relationship in the process of teaching and learning and the need for an educational practice that enables reflection, critiques and construction of knowledge. The present article aims the teacher-student interaction, in order to obtain the knowledge structure for helping the student out of his intellectual dependence, and allowing him to reach his intellectual maturity through knowledge. The teacher tries to find the best way to communicate with students, using his authority without authoritarianism, in order to get, through such interaction, his main goal, which is the thinking autonomy from his disciples.

* Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Key words: Interaction. Dialogue. Affection.

Introdução

A referência professor-aluno é uma exigência do processo de ensino-aprendizagem, pois essa relação movimenta e dá sentido ao processo educativo. Embora dependa de um programa, das normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno constitui o ponto de convergência do processo educativo. A relação professor-aluno pode parecer uma luta armada, pois baseia-se no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferenciados. É possível observar dois pontos importantes da interação professor-aluno: o primeiro está baseado na transmissão de conhecimento e a própria relação pessoal entre professor e aluno; e o segundo é baseado nas normas disciplinares impostas. Esse relacionamento deve estar pautado na confiança, afetividade e respeito, cabendo ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, ou seja, fortalecer suas bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser ministrado.

A relação professor-aluno, por melhor que seja trabalhada, não deixa de enfrentar conflitos, que aparecem no desenrolar de todo relacionamento humano. Como exemplo, podemos citar os alunos do ensino médio, que em sua quase totalidade, são adolescentes, e estão em uma fase de grandes conflitos interiores e de autoafirmação. Neste contexto, é importante e necessário que o professor esteja preparado para manter a disciplina, o aluno atento ao conteúdo e despertar seu interesse.

É importante lembrar que a aula não pode ser considerada uma mera transferência de conhecimentos, devemos nos preocupar com o conteúdo emocional e afetivo, pois fazem parte da facilitação da aprendizagem. Na visão de Libâneo (1994), o professor não transmite apenas informações ou faz perguntas, também deve ouvir os alunos. Mais do que ouvir, saber ouvir.

As relações humanas, embora complexas, são fundamentais para a realização comportamental e profissional do indivíduo. Desta forma, a análise ou o estudo dos relacionamentos entre professor-aluno envolve interesses e intenções, sendo esta intervenção o expoente das consequências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e agregação de valores da humanidade.

Desenvolvimento

A escola, de uma maneira geral, passa por uma forte crise de sentido: os alunos não tem noção porque vão a ela; a falta de saber o significado de estudar; a evasão; a reprovação; e a violência, existente nas mais variadas, formas acabam por transformar a relação professor-aluno num conflito ainda maior e difícil de ser trabalhado. Por sua vez o professor pode vir a acalmar este conflito preocupando-se com a relação emocional e afetiva. A afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se mais do professor, trocam ideias e experiências, expressam opiniões e criam situações que, depois, pode ser utilizadas em sala de aula. A relação pautada na afetividade é uma relação produtiva que auxilia professores e alunos na construção do conhecimento. A afetividade faz com que a relação entre os dois fique menos conflituosa, permitindo assim que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer um aprendendo com o outro, ensinando um ao outro.

Ao professor, cabe propiciar ao aluno a condição de fazer uso do seu pensamento para crescer, se libertar e sair da menoridade, da submissão do seu pensamento ao pensamento de outra pessoa. Na relação professor-aluno, o professor, se valendo da afetividade, poderá entender com mais propriedade seus alunos e conseguir elementos para alcançar seus objetivos. Uma forma de o professor interferir, melhorar e consolidar a relação entre educador e

educando está no sentido de explorar as possibilidades, discutir e compreender os pressupostos e as concepções que estão presentes na prática. Constantemente o professor deve buscar estas possibilidades e tentar uma discussão de vários temas trazendo-os para os dias de hoje, para os problemas atuais, tornando assim o ensino e a relação professor-aluno proveitosos e saudáveis.

Segundo Libâneo (1994) o papel do professor não é apenas transmitir informações e fazer perguntas, mas, também, ouvir os alunos, devendo dar-lhes atenção e cuidado, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de expressão de forma a que possam expor suas opiniões e dar respostas. A reação dos alunos à atuação do professor e as dificuldades encontradas na assimilação dos conhecimentos são demonstradas em suas respostas e opiniões, que contribuem, ainda, para o diagnóstico das causas que originam tais dificuldades.

O professor não pode ser autoritário a ponto de achar que sua palavra é a lei, pois quando isso ocorre e há uma falha na comunicação entre professor-aluno, aluno-professor, é possível acontecer o distanciamento de ambas as partes, o que pode ocasionar o prejuízo da relação, uma vez que o diálogo é parte fundamental da aprendizagem. De acordo com Haydt (1995), o diálogo é fundamental na relação professor-aluno. Por esse processo, a explicação ou solução de uma situação-problema é alcançada a partir da atitude dialógica, que começa com uma questão problematizada, com vistas a desenvolver um diálogo no qual o professor transmite o seu saber, por meio do aproveitamento dos conhecimentos prévios e das experiências anteriores do aluno.

O educador deve ter consciência da importância do seu trabalho e mesclar afetividade e sua autoridade, recorrendo ao diálogo como forma de chegar ao lugar pretendido. Dialogar implica em um ouvir o outro. Segundo Freire (1996) para estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com essa ou aquela pergunta, é fundamental que professor e alunos tenham conhecimento que sua postura deve ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não passiva, enquanto falam ou ouvem.

É importante considerar a relação entre professor-aluno a partir do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre seu conhecimento e o deles. Nesse contexto, a participação dos alunos nas aulas é de fundamental importância, pois estará expressando seus conhecimentos, interesses, preocupações, desejos e vivências de movimento podendo dessa maneira, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive.

Na afirmação de Abreu e Masseto (1990), mais do que as características de personalidade do professor, é o seu modo de agir em sala de aula que colabora para a aprendizagem adequada por parte dos alunos, fundamentado em determinada concepção do seu papel de professor, que reflete valores e padrões da sociedade. Nesse contexto, fica entendido que a qualidade e a maneira de atuação da escola não dependem, necessariamente, da vontade do professor. É fundamental e imprescindível a participação efetiva e conjunta da escola e da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação, de forma que o professor também entenda que o aluno não é somente um receptor dos conhecimentos.

A função do professor é de facilitador, de mediador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que só acontece através da interação. Rey (1995) defende a ideia de que a relação professor-aluno é afetada pelas ideias que um tem do outro e até mesmo as representações mútuas entre os mesmos. A interação professor-aluno não pode e não deve ser reduzida ao processo cognitivo para a construção de conhecimentos, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

Freire (1996) diz que o bom professor é o que, ao falar, consegue trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não

dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O professor não é o “dono do saber”, deve ser o orientador, alguém que acompanha e participa do processo de construção e das novas aprendizagens do aluno em seu processo de formação. O diálogo transforma e humaniza o mundo. A ação pedagógica do professor em sala de aula é fundamental, desde que o mesmo assuma seu papel como mediador e não como condutor.

A relação estabelecida entre professores e alunos constitui o auge do processo pedagógico. Não há como separar a realidade escolar da realidade de mundo vivenciada pelos alunos e, sendo essa relação uma via de mão dupla, tanto o professor como o aluno pode ensinar e aprender com suas experiências. Segundo Gadotti (1999) para praticar o diálogo, não pode colocar-se na posição de detentor de todo o conhecimento, deve ter a humildade de saber que não sabe, reconhecendo que o analfabeto não é um home perdido ou fora da realidade, ele é alguém que, com sua bagagem de vida, também possui um saber, o seu próprio saber.

Cabe ao professor aprender que para exercer sua função necessita combinar autoridade, respeito e afetividade. Ou seja, ainda que o educador precise atender um aluno em particular, a ação estará direcionada para a atividade de todos do grupo em torno dos mesmos objetivos e do conteúdo da aula ministrada. Ressalta-se a atuação de alguns professores não como modelo indiscutível de docência, mas como fonte de inspiração para buscar um novo caminho para chegar aos alunos. Para isso é importante o diálogo. O professor não apenas transmite uma informação ou questiona, ele também ouve os alunos, devendo dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a se expressar, a expor suas opiniões e dar respostas, seu trabalho, como educador, não deve ser unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles reagem à atuação do professor.

O professor deve usar do diálogo, pois o diálogo pode ser uma fonte de riquezas e alegrias, é uma arte a ser cultivada e ensinada. O professor deve

ensinar que o diálogo só acontece quando os interlocutores têm voz ativa e que se os mesmos se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo.

Os laços estabelecidos entre professor e aluno são muito fortes para o desenvolvimento pessoal e intelectual do aluno. Sabemos que o processo ensino-aprendizagem inclui tanto aquele que aprende como aquele que ensina. O ato de ensinar e aprender acontece entre sujeitos humanos. Nesse contexto podemos dizer que não há ensino e aprendizagem sem que haja uma relação entre esses dois sujeitos e que a aprendizagem depende do relacionamento entre eles e dos fatores que envolvem essa relação, tais com a afetividade, o carinho e uma boa comunicação. E mais, os alunos trazem com eles elementos muito importantes, que são o desejo de saber, de ser valorizado, de ser amado. Por outro lado, o professor também tem desejos, como o de ser valorizado e de ter seu conhecimento reconhecido pelos alunos.

Nesse sentido, Perrenoud (1993) fala da docência como uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada. A cada momento ou em cada ação desencadeada, conhecimentos e afetos são mobilizados e mudanças ocorrem de parte a parte nos sujeitos envolvidos na relação. O saber relacionar-se, contudo, não é inerente à condição humana. Aprende-se. É uma arte que exige disciplina, treino e dedicação.

Embora estejam limitados por um programa, um conteúdo, um tempo determinado e normas institucionais, o professor e o aluno interagindo chegam à finalidade do ensino, que é a aprendizagem do educando. O professor também deve facilitar ao aluno o entendimento do que é fazer parte de um grupo ou de uma comunidade, ajudando-o a conhecer as normas que regem a conduta aceita nos mais variados âmbitos, como o social, o cultural e o político. O respeito mútuo é a valorização de cada pessoa, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo ou opinião, é poder revelar seus conhecimentos, expressar sentimentos e emoções, admitir dúvidas sem ter medo de ser ridicularizado, exigir seus direitos.

Considerações

Segundo Davis (apud Carvalho, 1997) negociar e buscar normas que atendam o coletivo e que contemplem a relação professor-aluno não significa abrir mão da autoridade, significa, apenas, abrir mão do autoritarismo, contrariando o que muitos professores podem pensar. Nesse sentido, o estabelecimento de um clima favorável, caracterizado por uma série de comportamentos de professores e alunos constitui-se uma verdadeira chave para que os problemas que sempre acompanham aos professores sejam minimizados no ambiente de aprendizagem. O clima dispõe-se de acordo com o comportamento dominador (autoritário) ou integrador (democrático).

O espaço da sala de aula deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante, de modo a favorecer o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências e ao mesmo tempo, promover a interação entre os significados apreendidos pelos alunos, ou criados por eles, a partir das propostas que realizarem e dos desafios que vencerem.

A relação entre professor e aluno depende, principalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão por parte dos educandos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles, ou seja, estabelecer uma relação de proximidade, um ato de ouvir o outro.

Sabemos que o ato de ensinar consiste na transmissão e troca de conhecimento. E é por meio da relação com o professor e entre eles que os alunos, usando as suas funções mentais e mobilizando os seus afetos, os seus desejos, as suas expectativas, se apropriarão do conteúdo que lhes é passado pela cultura e pela escola em conhecimento próprio, apreendê-lo para transformá-lo.

O professor como facilitador do aprendizado deverá buscar a motivação de seus alunos. Não é uma tarefa fácil, pois a falta de motivação pode ter origem em problemas particulares do aluno. O docente deverá centrar os

seus esforços na aprendizagem e, ao trabalhar com ela, tornar o ensinamento significativo para o aluno, fazendo-o sentir que a matéria tem significância para sua vida.

No que foi exposto, podemos ver que o relacionamento professor-aluno é dinâmico, cabendo ao professor ter sabedoria para lidar com cada situação que se apresente e ter em mente que deverá estar ligado no fato de que ensinar não é apenas transmissão de conhecimentos, mas também um total envolvimento com situações inesperadas e, principalmente, buscar a formação de seus alunos como seres pensantes e atuantes, capazes de construir o seu próprio conhecimento.

Devemos pensar de uma maneira construtivista e repensar o papel do professor/educador, pelo qual ele, na sua relação com os alunos/educandos, buscará formas de facilitar o aprendizado e fazer com que seus alunos se interessem, busquem e construam o seu conhecimento. Na visão de Chauí (1980) cabe ao professor dizer “faça comigo” e não “faça como eu”, de forma a levar o aluno a aprender a coexistir com o ambiente que o acolhe e repele, mostrando que o diálogo do aluno é travado não com ele, professor, mas com o mundo à sua volta.

Nesta visão o aluno é o centro, devendo estar sempre mobilizado para pensar e construir o seu conhecimento, contudo esse enfoque não coloca o professor em segundo plano, pelo contrário, seu papel é de vital importância no processo de ensino, não sendo aluno e professor considerados iguais, pois aos professores cabe a direção, a definição de objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica, não se utilizando da autoridade arbitrariamente, mas exercendo uma autoridade própria de quem tem cuidado profissional e se responsabiliza pela qualidade do seu trabalho, não deixando os alunos à deriva, sem diretividade e organização.

Se o interesse dos profissionais de educação for, de fato, com o foco nas reais necessidades, como expectativas da educação na formação de indivíduos críticos-reflexivos, são necessárias mudanças não apenas nas palavras, mas

nas atitudes. É preciso estar comprometido com o aluno, a escola, a sociedade e professores com uma educação de qualidade, vendo o aluno como indivíduo ativo do processo ensino-aprendizagem. Só assim os docentes estarão cumprindo o papel de orientador realizando mais que o simples papel de ensinar.

Referências

ABREU, Maria C. e MASSETTO, M.T.O. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

BOLZAN, D. **A formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, P. A indisciplina nossa de cada dia. **Revista Educação**. n. 23, 1997.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. n. 5. São Paulo: Cortez Editora/ Associados, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIPMAN, M. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LOYOLA, Marcia Rocha. **A importância da relação da afetividade do professor/aluno para o desenvolvimento da educação infantil**. Universidade Cândido Mendes – Projeto a Vez do Mestre. Niterói, 2004.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno**. São Paulo: Cortez, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MORAIS, R. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

RIBEIRO, Laura C. **Interação em sala de aula**. Londrina: Midiograf, 1986.

SANT'ANA, F.M. **Dimensões básicas do ensino**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo**. São Paulo: Editora Gente, 1998.

A MERCADORIZAÇÃO DO SABER E A CRISE DE IDENTIDADE DO EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO DISTRITO FEDERAL

Alessandra Guedes Ribeiro*

Resumo: Este artigo tem como objetivo problematizar a formação de pedagogos e a crise de identidade que egressos do curso de formação de professores vêm enfrentando ao término da graduação. Busca analisar as inferências pragmáticas da mercadorização do ensino superior, a crise existente na construção e desenvolvimento do perfil do egresso, o entendimento deste a respeito da profissão e a prática docente, bem como sua postura no cotidiano profissional. Ao refletir sobre o referencial que fundamenta a pesquisa, torna-se inevitável questionar para que contexto a formação docente está voltada: para os louros da mercadorização ou para o bem viver da sociedade? Em meio às exigências generalistas que recaem sobre o ser pedagógico do Século XXI, o estudo aponta para a necessidade de uma formação mais prática, segura e humanizadora e menos mecânica, competitiva e excludente.

Palavras-Chave: Formação docente. Perfil do egresso. Mercadorização. Humanização.

Abstract: This article has to discuss the training of teachers and the crisis of identity that students who graduated from teacher training are facing the end of graduation. Seeks to analyze the pragmatic inferences commodification of higher education, the ongoing crisis in the construction and development of the profile of students, this understanding about the profession and teaching practice, as well as your posture in daily work. Reflecting on the framework that underlies the research, it becomes inevitable to ask what context teacher education faces: for the laurels of commodification or the good life of society? Amid the general requirements to be passed on to the teaching of the XXI Century, the study points to the need for more practical training, safe and humanizing and less mechanical, competitive and exclusionary.

* Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Keywords: Formation teaching. Profile of graduates. Commodification. Humanizing.

Introdução

O presente artigo resulta de revisão bibliográfica e pesquisa documental, cujo objetivo é discorrer sobre a mercadorização do saber em detrimento à construção do perfil do egresso do curso de Pedagogia, ofertado em uma Instituição Privada de Ensino Superior (IES) do Distrito Federal (DF).

Considerando os desafios complexos que perpassam a formação de professores, oriunda de aplicações de conteúdos desvinculados do aprende a *ser* professor e ao *fazer* pedagógico, fundamentais para a formação do profissional do educador no século XXI, foi realizada, também, em uma das Regiões Administrativa do DF, observação de como ocorre a formação de professores no curso de Pedagogia, em uma rede de ensino privada, com base nos princípios norteiam a construção e desenvolvimento de um perfil de egresso arraigado de habilidades, competências e expectativas.

Em meio às exigências criadas por uma sociedade neoliberal, a formação de professores deve superar a transmissão simplista de saberes e valores que sustentam o histórico da prática docente no país. Deve alinhar-se na construção do perfil do egresso por meio de princípios que humanizem o processo pedagógico e norteie a prática *in locu*.

Segundo Santos (2010), não é de hoje que se discute os impactos das transformações sociais, econômicas e tecnológicas sobre a sociedade atual e do sistema educacional. Mesmo com tantos subsídios fornecidos pelos contextos social, histórico e político, para validação de uma formação de qualidade, as regras do mercado financeiro vem dominando a oferta de cursos superiores e especializações promovidas no país.

Desde que a educação se transformou, após a Revolução Industrial,

em um comércio (a exemplo das diversas faculdades que abrem e fecham todos os anos) e, lentamente, vem criando projetos voltados para a construção da competência humana, visando atender às exigências do mercado contemporâneo em detrimento das responsabilidades dos membros escolares com a formação humanizadora e ética do homem, que autores como Santos (2010) e Ferreira (Org., 2005) discutem em suas obras a formação de professores e as competências que estão sendo desenvolvidas nos egressos, desde o século passado, principalmente, por instituições privadas de ensino.

A mercadorização na formação de pedagogos

Com a globalização, os avanços tecnológicos e as cobranças do mercado profissional, e da própria sociedade contemporânea, o trabalho do professor está cada vez mais difícil, pois, diante de inúmeros desafios didático-pedagógicos proporcionados por uma dinâmica voraz e de um constante bombardeio de informações oriundas, entre outros, da internet, se faz necessário não somente acumular dados, como também interpretá-los, aprimorando o senso crítico do professor. É necessário que os cursos de graduação estejam efetivamente preparados para conduzir seus alunos de maneira adequada, por meio de intervenções e práticas que promovam a reflexão e, outrora, o acerto.

Entretanto, os egressos dos cursos de licenciatura, na visão de Pimenta (1999), estão saindo da vida acadêmica desprovidos das habilidades, competências e conhecimentos teórico-práticos básicos, necessários para o ingresso na vida profissional, pois somente no período do estágio supervisionado obrigatório que entram em contato com a realidade profissional.

Para Pimenta (1999), as IES, os professores e os alunos entendem o estágio como uma atividade que propicia o conhecimento necessário da realidade na qual irão atuar. Mas, neste sentido, muitas instituições de ensino superior valorizam o estágio supervisionado curricular como sendo a prática

mais efetiva da grade que norteia o curso de Pedagogia, pois é na fase do estágio (com carga mínima de 200h), de acordo com o Plano de Curso da IES observada, que o acadêmico coloca em prática o que acredita ter aprendido ao longo da graduação, e sana (ou aumenta mais) suas dúvidas com relação à profissão escolhida e a forma de atuar num cenário tão diversificado.

Sob a ótica de Bastos (2004), questões como o pragmatismo das profissões têm levado as instituições de ensino a uma organização curricular universitária comprometida com o mercado. Contudo, será que as IES têm discutido sobre o tipo de profissional que estão formando? Esta é a pergunta que norteia a construção textual deste artigo com a intenção de ascender a reflexão acerca do perfil do egresso dos cursos de Pedagogia.

Nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. De acordo com o fragmento, extraído do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a formação inicial, assim como a graduação, está distante de ser a mais efetiva na criação de profissionais qualificados para atender as demandas existentes na sociedade neoliberal.

A formação de professores, por si, não é garantia de qualidade profissional, considerando os moldes da legislação educacional atual e o perfil da sociedade emergente, que primam por mudanças significativas na prática de formação de professores.

Com a intensificação das discussões referentes à formação inicial de professores no Brasil, em meados do século XX com a instauração da primeira universidade brasileira, fundada em 1920 no Rio de Janeiro; a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior, realizada, através do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19852); com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932; a reforma Capanema em meados de 1942; e, em tempos hodiernos, com a Lei 9394-96, atual LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 2009) e as Resoluções do Conselho

Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2002 /nº 01/2006, respectivamente, é possível extrair, destes cenários, momentos importantes da educação brasileira de nível superior, da República Velha ao Século XXI.

Segundo Tanuri (2000), as universidades eram extremamente elitistas, com forte orientação profissional. Os pré-requisitos básicos necessários ao magistério eram “ser cidadão brasileiro, ou naturalizado, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”, além de habilidades especiais e, sobretudo, atributos morais e princípios religiosos. O candidato deveria passar por uma seleção que levava em conta a moral, que era avaliada, através de um documento que atestasse adequada conduta social, prática de princípios religiosos, que se sobrepunham à competência teórica e didática da professora.

Ressalta-se que a função docente deveria ser exercida com abnegação, cuidado, zelo, embora fossem precárias as condições salariais e de trabalho. [...] A escola desde esse período, no país, serviu para acentuar a diferença cultural entre a elite e a grande maioria da sociedade. Dessa forma, a escola era, e continua sendo, excludente e elitista, promovendo uma grande diferença, no que tange ao acesso à educação (CABRAL, 2005, p. 78-79).

O interesse maior era o de capacitar os educandos para o exercício profissional, e não para a absorção do saber.

Entre 1930 e 1964, mais de 20 universidades federais foram criadas e professores europeus foram contratados. A criação destas universidades resultou da demanda do mercado que sinaliza para a necessidade de formação de profissionais com qualificação fundamentalmente em áreas das engenharias, medicina e direito; favorecendo pequenos grupos sociais que residiam em grandes metrópoles, economicamente mais importantes da época.

Em 1968, surge o Movimento da Reforma Universitária (Lei 5540/68), tendo como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de ensino universitário. Nessa época, foram criadas as licenciaturas de curta duração, que visavam a formação dos professores polivalentes. Este modelo

de formação, também, foi muito criticada, pois era marcado pela precariedade empírica, teórica e conceitual que perduram em tempos hodiernos.

A economia, a política, a sociedade e o mercado tendem a mudar com o tempo; ora por conta de uma necessidade mercadológica ora por uma cobrança social de se reavaliar o papel “destes” em prol do processo de ensino-aprendizagem e de uma educação de qualidade. Entretanto, os órgãos fiscalizadores e a maioria das instituições financeiras, conhecidas como mantenedoras, não estão preocupados em garantir uma educação básica de qualidade, mas sim lucrar com a mercadorização do saber.

O contexto da década de 70 impulsionou o desenvolvimento de cursos de pós-graduação no país e no exterior, com vista à capacitação avançada do corpo docente brasileiro. Ao observarem a faixa salarial que poderiam almejar em um ensino superior, graduandos e egressos buscam melhorias qualificadoras através de facilidades de certificação e, novamente, seguem frustrados pela inaptidão de sua qualificação experiente, o que no mínimo se torna exigível para a docência no ensino superior (CRUZ et al, 2012, p.41).

O crescimento indiscriminado de IES particulares no País sem um efetivo controle e fiscalização dos órgãos superiores da educação. O surgimento indiscriminado dos cursos de *lato sensu* frente à exigência mínima de especialização para melhoria salarial ou empregabilidade, tornou-se um chamariz para alguns alunos, que por sua vez, buscam a facilidade de aquisição da certificação, bem como a multiplicidade de cursos paralelos. Dessa forma, a qualificação profissional adentra numa seara onde a titulação torna-se ineficaz frente a falta de requisitos mínimos do aprendizado devido a venda de diplomas proporcionado pela mercadorização do saber.

Nesse sentido, a maioria dos recém-formados busca a docência como forma de iniciar sua vida profissional, e a maior facilidade desse início, infelizmente, está na docência das séries iniciais ou ensino médio. Esses professores, intitulados especialistas vão para salas de aula não por motivação, entusiasmo ou prazer sem ser educador, mas sim por necessidade

mercadológica (CRUZ et al, p.41).

A partir dos anos 90, com base no texto da Constituição Federal de 1988, e as leis homologadas entre o século XX e XXI passaram a regular a educação. De acordo com o Currículo Básico da Educação do Distrito Federal “É necessário, pois, repensar a escola, refletir sobre a atuação de seus membros e levá-los a assumir sua responsabilidade pela aprendizagem de todos os seus alunos, de acordo com suas atribuições. [...] Para tanto, necessita erradicar de suas práticas, [...] a não-aprendizagem e não como problema que denota sua pouca eficiência (BRASIL, 2002, p. 17)”.

Torna-se importante ressaltar que estes momentos oportunizaram a elaboração das Diretrizes Curriculares para formação inicial de professores para a educação básica em nível superior. A construção destas diretrizes curriculares “Tratou-se de um processo menos democrático, trazendo de volta a elaboração de currículos por grupos de trabalhos integrados por representantes das diferentes secretarias do MEC, sem a participação dos profissionais da IES [...] e da Comissão de Especialistas de Formação de Professores” (DIAS, 2003, p. 52).

Essas Diretrizes e os documentos que viabilizam a formação inicial de professores enfatizam o desenvolvimento das competências e habilidades pedagógicas e dos conhecimentos específicos, tendo como “base comum” disciplinas que favorecem uma reflexão maior quanto à atuação destes profissionais, proporcionando uma mudança no modelo tecnicista anteriormente aplicado, dando prioridade ao caráter prático da formação docente e às experiências profissionais. Prática esta que não vem sendo adotada por algumas instituições da atualidade.

De acordo com o explorado por Rivero e Gallo (2004) e Reis (2009), acerca do artigo 61 da LDBEN (1996), a formação de profissionais da educação, deverá estar assentada sobre a associação entre teoria e prática, via capacitação em serviço sobre o aproveitamento de experiências na área de formação em instituição de ensino e outras instituições.

Ainda sobre a LDBEN, é possível interpretar que tal formação deverá ser feita em curso de licenciatura plena, em nível superior, levando o efeito nas IES, embora admita a formação em nível médio, na modalidade normal, para o exercício profissional na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe lembrar, que desde a extinção da formação em nível médio, na modalidade normal, os professores com formação em nível médio, não podendo mais integrar os quadros docentes da rede oficial de ensino, superlotaram, por medo de perderem seus empregos, os cursos de licenciatura plena, ofertados nas redes privadas de ensino que, além de fornecerem programas de formação inicial, comercializaram, no termo literal, cursos de extensão, formação complementar em outra área, formação continuada em nível de pós-graduação etc.

Dados apresentados no Resumo Técnico do Censo do Ensino Superior, realizado pelo Instituto de Nacional de estudos e pesquisa Anísio Teixeira (INEP), departamento do MEC, os censos de 2002 a 2008 vem apresentando uma baixa no crescimento de IES, tendo como possível razão a recorrente integração de instituições, por difusão ou compra, observada nos últimos anos, além do fechamento integral de instituições que não condiziam com o regulamentado pelo Ministério da Educação. Mas esse declínio não afetou na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes, que mantiveram um crescimento relativamente maior [...]” (INEP/MEC, 2007, p. 6).

Cerca de 7,5% do território pertencente ao Centro-Oeste apresentou crescimento acima da média brasileira. (INEP/MEC, 2008, p. 10). De 2008 a 2011, último censo disponibilizado pelo INEP, a região Centro-Oeste apresenta um percentual de 81,5% das faculdades privadas do país. (INEP/MEC, 2011, p. 35). Com o passar dos anos, nota-se uma crescente e constante evolução de instituições privadas que multiplicam suas unidades matrizes por meio de filiais. O total de instituições passou de 1.391 em 2001, para 2.378 em 2010; sendo a oferta concentrada na rede privada de ensino superior com

2.100 instituições de ensino. Particularmente, em Brasília, este número está representado em aproximadamente 28 instituições privadas (sem contar as filiais instaladas em Regiões Administrativas variadas).

Graças à pluralidade de concepções existentes na relação ensino, aprendizagem, educação e desenvolvimento, atrelado à mercantilização do ensino superior, a formação de professores perdeu seus princípios humanizadores e cedeu, gradativamente, espaço a uma formação conteudista e replicatória. Para Santos (2010), a formação do homem, em tempos hodiernos, dá-se nivelando sua psique ao mínimo necessário, ao mínimo possível para que haja o máximo de intervenção mercadológica sobre si.

Desenvolvimento de competências e habilidades segundo o plano de curso da IES observada

A complexidade que permeia a formação de professores, da República Velha aos tempos atuais, passou a ser investigada no intuito de averiguar se os princípios que norteiam a educação mercadorizadora corroboram para a formação do perfil de egresso, conforme as IES apresentam em seus planos de curso.

De acordo com o apresentado no Plano de Curso (2008) da IES observada, para atingir o perfil profissional desejado, os cursos orientam suas ações para o desenvolvimento, nos graduandos e nos formandos, de um conjunto de competências entendidas como capacidades intelectuais, culturais, éticas e políticas e de habilidades, que abrangem saberes instrumentais necessários ao exercício das competências, mas, em nenhum momento, citam a formação intelectual e prática mediante a reflexão crítica sobre o seu atuar e a humanização necessária para construção do seu perfil profissional.

As competências e habilidades entendidas como essenciais pela IES, a serem desenvolvidas no decorrer do curso para construção do perfil profissional

do egresso, e exigido pelo mercado de trabalho, foram selecionadas dentre as indicadas pela Comissão Especialista do Ministério da Educação (MEC), o que desumanizou a liberdade adquirida e representada pelo artigo 207 da Constituição/88 (Título VIII, Capítulo III, Seção I – Da Educação) e pelos artigos 43 a 57 e 61 a 67 da LDBEN/96, de construir seus planos de curso conforme necessidade dos assistidos e da sociedade que estrutura toda a unidade educacional.

Tal complexidade, anteriormente mencionada, diz respeito não somente à formação de professores, mas, também, ao cenário em que ela se consolida. À luz desta reflexão, percebe-se que a formação inicial de educadores deve ir além da transmissão vazia de conteúdos, normas técnicas e métodos que perduram os cursos de Pedagogia. Deve ir ao encontro com o pertencimento das habilidades didáticas e competências necessárias para o seu atuar, desenvolvidas na formação inicial, de forma a estruturar o fazer pedagógico e nortear o atuar docente, qualificando-o para a prática e o convívio social, em nome do respeito a dignidade do outro.

Assim, Landsheere (1987) afirmava que o currículo de formação de professores deveria ser gerado por questões pautadas nos objetivos da educação, na variação destes em função dos alunos, na estratégia de como alcançar os objetivos e como saber se os objetivos foram alcançados.

A primeira pergunta lançada por Landsheere refere-se a necessidade de estabelecer as metas que qualquer programa formativo pretende alcançar, de modo a saber que tipo de professor se está a formar e para que contexto (GARCÍA, 1999, p. 80).

Atualmente, diferente dos primórdios que cultivava a formação técnica para atender unicamente a demanda mercadológica do período, a formação de professores configura-se num desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade e, diante das mudanças ocorridas na política educacional, ao longo do século XIX e XX, mais do que nunca há a necessidade de construção de mudanças de um projeto político e educacional, voltado para

uma formação que se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundamentadas nos princípios de qualidade e relevância social.

O processo pedagógico e a construção do egresso da faculdade de pedagogia

À luz de Grispun (2006), a docência deve extrapolar o campo da atuação profissional, pois se educação é intervenção, esta atividade deve alcançar outros espaços da vida da sociedade, dos educandos e dos demais atores que participam deste segmento, pois tem a finalidade de conduzir o homem, de acordo com a LDBEN/96 e a CF/88, ao pleno desenvolvimento, ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho por meio de um ensino pautado em princípios que estão intrinsecamente relacionados ao perfil e atuação docente.

As inúmeras falhas e limitações do sistema e das instituições de ensino comprometem o atual modelo de formação de professores. Dentre os problemas existentes nesta formação, Severino (2001) elenca algumas limitações do graduando que afetam diretamente a futura atuação, sendo o primeiro deles a forma com que os formandos se apropriam dos conteúdos científicos, pois esta incorporação, em suma, é precária, repetitiva e segue uma cadeia de reprodução que não liga a vivência do graduando aos conteúdos abordados nos cursos.

Num segundo momento, tem-se a falha do sistema, da IES e/ou do aluno de distanciar o pensar do fazer, pois, em qualquer fase da vida, ambos devem andar juntos. Na realidade a prática de docência, não é suficientemente desenvolvida nas disciplinas curriculares por não atrelá-las ao processo de experiências de produção intelectual inerente à profissão. A aprendizagem profissional fica sacrificada e engessada pelo currículo vigente, às vezes, mal estruturados, que norteiam os cursos de Pedagogia.

Ainda sobre as limitações, tem-se a terceira, que se arrola ao desenvolvimento e afloração da sensibilidade do futuro docente para com o contexto em que se dará sua atuação, mas, infelizmente, os cursos de formação relacionam a necessidade do conhecimento histórico-social de forma mecânica. É preciso criar uma vivência formativa para que o futuro educador se insira e atue na comunidade escolar de forma sensível, tornando-o consciente, qualificado e pertencente à humanidade.

Com base nestas limitações, é inevitável não repensar as exigências políticas e éticas que recaem sobre o futuro profissional e de seu compromisso com o outro. Numa visão sistêmica, não haveria professor se não existisse alguém em busca de conhecimento, um complementa o outro. Mas, nos moldes atuais, as exigências da humanidade tornaram a operacionalização injusta e desumana.

É preciso que o sistema, as IES e os indivíduos em formação, expressem a sensibilidade e as condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos no fazer pedagógico. Somente através de inserções diárias entre teoria e prática que o professor construirá os seu atuar, ligando a realidade à prática.

O empobrecimento existente na formação de professores em detrimento a atuação docente, deve ser superado por meio de mecanismos educativos que possibilitem uma integração significativa e simplista entre currículo, educador e educando, em favor de uma formação mais digna e uma atuação mais ética. Os mecanismos utilizados pelas IES e docentes devem ser mais interativos e significativos, ao ponto de superar o tecnicismo bancário e a reprodução e replicação teórica em massa existente na atual formação de docente.

Os procedimentos regulatórios da formação docente, de modo geral, estão engessando as possibilidades de ensino e aprendizagem, o que impossibilita, na maioria dos cursos de formação, que educador e educando dêem vazão aos contextos sociais que fazem parte do fazer didático-pedagógico e das vivências acumuladas ao longo da vida social e experiências mais significativas no

cenário acadêmico.

Superar a fragmentação de conhecimento, outrora maquiada pelo sistema ou por profissionais dos segmentos educativos, tornou-se necessário, pois tal fragmentação não dá suporte às constantes transformações existentes na sociedade e na vida humana. Em outras palavras, o processo pedagógico, vinculado ao pensamento de Sócrates, Santo Agostinho, Piaget, Freire, Faure (e outros), deve ancorar-se as teorias e práticas pedagógicas, ao essencialismo e ao existencialismo dos indivíduos, configurando o exercitar e a proximidade educativa que solapará o ocasional e aflorará uma pedagogia do acolhimento, a partir de saberes pré-existentes e da solidariedade.

A partir dos saberes compartilhados por estes autores, em suas obras, é possível fazer com que o educador e o educando sintam-se envolvidos no processo de formação em que todos são protagonistas e todos têm experiências a compartilhar. Este ato permite uma construção pedagógica humanizadora que ativa o empoderamento da identidade postural e profissional necessária para a atuação docente.

De acordo com Maturana e Zöller (2004), vivemos numa cultura que desvaloriza as emoções em favor da razão e da racionalidade, o que nos torna culturalmente limitados para as funções biológicas da condição humana.

O pertencimento dos axiomas que norteiam as relações pessoais e interpessoais são essenciais para que o processo educativo e o fazer pedagógico atinjam horizontes antes inalcançáveis, pois não sabemos o que é impossível neste processo de troca de saberes, o educador e demais agentes tornaram viáveis o pensar utópico. Através do envolvimento, o aluno aprende e se envolve profundamente com a situação. A educação e formação de profissionais de educação devem ser entendidas como um processo integral, não fragmentário nem reducionista, deve estar pronta para envolver tanto a cognição quanto os sentimentos e as emoções, e desenvolver as potencialidades da pessoa, preparando-a para viver e conviver.

A formação e profissionalização docente, a partir dos processos de

aprendizagem, que se constitui em uma grande variedade de atividades formal, não formal e informal, firma que tal ato diz respeito ao tratamento de todas as vivências acumuladas ao longo da vida do indivíduo, associada a novos conceitos adquiridos por vivências no trabalho, na escola, na sociedade, e nos grupos sociais. Por isso, os processos de aprendizagem devem primar por uma formação que se efetive em bases epistemológicas sólidas e que se fundamentem em princípios de qualidade e de relevância social com base nas mudanças que ocorrem constantemente na sociedade e que dão suporte a uma formação mais eficaz e significativa, profissionalizando o educando para um atuar eficiente e ético.

De acordo com Santos (2010), a cultura da sociedade capitalista vem construindo, ao longo da história, uma trajetória de dominação, exploração, discriminação, imposição e supervalorização do aspecto racional sobre o emocional. Aspectos estes, que foram locupletados e repassados de geração para geração, de forma imperativa num paradigma dominante no modo de ver e compreender o mundo.

À luz de autores como Buber (2001) e Levinás (1980), através de reflexões sobre a energização, humanização, alteridade e significação no ensino; Morin (2001), com os sete saberes necessários à educação do futuro; Freire com a pedagogia da autonomia e do oprimido (1980), Delors (1998) com os quatro pilares da educação, bem como outros autores que discorrem sobre a temática, a aprendizagem como processo leva o indivíduo a tecer, em conjunto com outros, os conhecimentos necessários a sua formação e profissionalização, solapando, aos poucos, a mecanização e subjetividade existente no ensino por uma prática lúcida que substitui o ensino mecânicos pela aprendizagem significativa.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno. Para Ausubel (1980), a educação adquire significado a partir da relação desta novidade com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica e repetitiva, uma

vez que não se incorpora e atribui significado ao novo, fazendo com que este passe a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

O conceito de aprendizagem significativa centra-se na perspectiva construtivista, a ponto de se afirmar que nesse contexto a palavra construção está sendo utilizada no sentido de atribuir significados pessoais a um conhecimento que existe objetivamente, em particular, aos conteúdos escolares (COLL et al, 1999).

A subjetividade e o individualismo existentes neste processo perduram até a atualidade e vem influenciando fortemente a educação, impactando no desenvolvimento cognitivo quanto ao fazer docente, a escolha de recursos e de metodologias que leve o profissional e o educando a repensar a aquisição para o preparo à vida afim de uma constante evolução e empoderamento que os condicionem a aprender a ser docentes.

Através de iniciativas de aprendizagem mais significativas, que coloquem o educando em contato com a realidade profissional e social, é possível que o egresso do curso de formação de professores mantenha uma relação dialógica entre *singularidade* e *convivialidade*; uma relação articulada entre *informação* e *compreensão* e uma interação especulatória entre o *bem estar* e o *bem viver*.

Erroneamente, o sujeito contemporâneo preconiza o individualismo recomendado pela Declaração dos Direitos Humanos, transformando em objeto potencialmente intelectualizado, a ser explorado e mercantilizado.

Para minimizar esta situação, alguns pressupostos devem ser trabalhados para dirimir as fragilidades existentes no processo de aprendizagem e formação docente. A ideia de convivialidade parte da relação, da ação de pessoas que participam da criação da vida social em detrimento do valor exacerbado que é posto sobre o uso desta técnica em favor de um valor mais ético, proximal. A tarefa fundamental hoje consiste em estabelecer nexos entre o meio da escola e o fim da educação (ROCA, 1999, p. 20). Numa percepção individualista a convivialidade torna-se coadjuvante, pois sob um olhar mercantilista,

retira o ser humano da masmorra sistêmica que o transforma em um simples instrumento de produção e consumo.

Já a singularidade necessária no processo de formação de professores, é a expressão do sujeito que se coloca, a partir das suas necessidades e desejos, no horizonte de uma relação consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o transcendente. Sua construção e existência parte do relacional que, segundo BUBER (2001), é a condição básica para criação de uma civilização mais humanizada e uma categoria necessária para construir uma educação mais significativa.

Além disso, entende-se que a aprendizagem é significativa quando os estudantes conseguem “estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados” (PCN, 1997, p.52).

Machado (1995), afirmar que compreender é apreender o significado e que apreender o significado de um objeto ou acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Nesta lógica, as informações e o desenvolvimento tecnológico tornaram-se atributos positivos integrandos aos projetos educativos, pois auxiliam os aprendentes no processo de aquisição de conhecimento, entretanto, o atrofiamento e a fragmentação do processo de aprendizagem, que se faz presente nas aulas pouco exploratórias e com respostas mecanizadas, estão minimizando as possibilidades de um aprender exercitado pela pedagogia da pergunta ou da metodologia da problematização.

Tantas informações estão nos levando à desinformação. Ainda sobre informação e desenvolvimento tecnológico Freire (1980) afirma que “[...] o excesso de informação é tal, que vivemos enformados e quase desinformados, mesmo sobre o que é fundamental para o nosso empenho profissional”.

A aprendizagem compreensiva parte da formulação de uma proposta mais consistente e significativa que auxilie o indivíduo na apreensão da realidade e absorção de tais essências a partir da prática e da vida em comunidade. A compreensão desenvolve-se, portanto, na medida em que

se formulam perguntas pertinentes com base em referenciais teóricos e na apreensão da realidade. Neste intuito, o fortalecimento da aprendizagem, através da interação entre informação e compreensão, pode ocorrer por meio de um intercâmbio entre a metodologia de problematização, o bem estar e o bem viver.

O atual modelo educativo promove muito mais o *bem estar* do que o *bem viver*. A superficialidade dos currículos de formação proporcionaram aos educando um cenário propício ao comodismo, que vem representando o falso bem estar ofertado pelo crescimento contemporâneo que marcou vários setores da sociedade, manipulando-os a uma falsa felicidade, apresentada por Werneck (2012), onde o aluno paga, a instituição vende, e todos saem satisfeitos. Já o *bem viver*, atrelado à formação e profissionalização docente proporciona ao indivíduo em formação o desenvolvimento de sabedorias necessárias para uma atuação crítica e criativa.

Sendo assim, a formação e profissionalização dos docentes exigem processos de aprendizagem que sejam capazes de articular o bem estar, que transforma o modelo conteudista de formação, como bem viver, que propõe paradigmas do pensar atrelados à afetividade que direciona o fazer pedagógico a uma aprendizagem mais significativa pautadas na valorização do formando.

O perfil do egresso e as reflexões sobre o seu saber e fazer, ser e conviver pedagógico.

Sem a intenção de discutir a qualificação profissional específica que capacite o graduando para a função docente, o que se coloca em discussão é a ação docente propriamente dita. Ao longo da pesquisa bibliográfica e vivências *in locu*, constatou-se que na formação dos egressos do curso de pedagogia estão ausentes conhecimentos pedagógicos mínimos que lhes garantam uma atuação mais segura do ponto de vista de procedimentos didáticos diversificados, entre

outros aspectos pedagógicos pertinentes a este atuar. Diante desta constatação torna-se fundamental questionar a que contexto a formação de professores está voltada.

Para Lüdke (1994), os futuros educadores da educação básica, não têm uma visão sequer razoável da realidade destes sistemas de ensino e não tem, em sua maioria, nenhuma vivência desse ensino, como professores. Tal pensamento demonstra que a formação profissional de docentes vem contribuindo para o aumento da distância entre os estudantes de Pedagogia e a realidade escolar que enfrentarão depois de formados.

Ainda à luz de Lüdke (1994), e após observação realizada em uma IES da Região Administrativa (antiga cidade satélite) do Distrito Federal, é perceptível que quando os educandos de nível superior chegam à fase do estágio supervisionado curricular, demonstram falta de entrosamento com a ação pedagógica, concebe o período de formação como assimilação de informações; têm dificuldades com o planejamento e não sabem situá-los no conjunto de outros conteúdos e disciplinas (estando o último relacionado aos trabalhos realizados nos anos iniciais, finais e médio do ensino básico).

Os alunos estagiários da IES observada consideram que as disciplinas mais importantes como filosofia; psicologia; didática (geral e específica); tecnologia e multimeios; prática de recreação psicomotoras e ludicidade; planejamento e avaliação, entre outras constantes nos currículos comuns ou específicos que são distribuídas ao longo dos semestres de formação, foram pautadas em aulas expositivas sem significância com a realidade funcional; mesmo levando em consideração que algumas dessas matérias possuem atividades práticas que se resumem em mera replicação teoria.

Entretanto, segundo Pimenta (1997), o Estágio Supervisionado não pode ser visto como único eixo norteador que eliminará tais dúvidas e ansios gerados ao longo da graduação e tais saberes, necessários para este atuar, não podem ser atrelados unicamente a esta prática. Pimenta (1997) destaca que o período o de estágio deve servir para que o graduando reflita sobre

os aspectos teórico-práticos do processo de ensino e aprendizagem. A autora afirma que “Trata-se de única ponte (elo?) possível de tornar concreta a prática educacional [...] (p. 150)”.

Tal reflexão possibilita um melhor entendimento quanto ao perfil do egresso que algumas instituições estão construindo. Os futuros professores estão saindo de seus cursos, em maioria, analfabetos funcionais de habilidades, competências e conhecimentos teórico-práticos de suas áreas de atuação.

Chalita (2001) afirma que para que o professor desempenhe com eficiência e eficácia sua aula a boa formação é um fator fundamental para o atuar deste profissional. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas também a formação continuada, as atualizações e os aperfeiçoamentos são importantes para o seu desempenho em sala de aula. O egresso do curso de pedagogia precisa conhecer as matérias do currículo de sua área de atuação, os temas transversais que devem perpassar todas elas e, acima de tudo, conhecer o aluno, tornando-se um profissional generalista.

No livro, Educação - a solução está no afeto, Chalita (2001) diz que embora as escolas invistam em equipamentos eletrônicos de ponta, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol - sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e à importância do professor, o professor é a alma da instituição.

Mediante tal afirmação, é perceptível que a dicotomia existente entre ensinar conteúdos e educar com valores, de maneira transversal, se firma na formação destes graduandos. Que os axiomas educacionais, mister para uma prática educativa, minimamente transformadora, foram substituídas pela tecnicidade e engessamento pedagógico outrora questionado na década de XX.

O desenvolvimento individualizado de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, promovido pela educação bancária do século XXI, tornou-se, portanto, o diferencial de cada graduado rumo a uma

nova práxis e ao exercício da docência. Esta individualização na construção do saber e na construção da identidade docente desumaniza tanto sua formação quanto o seu atuar.

As pressões sobre o ensino são cada vez maiores, de modo que o professor, para quem os anos também passam, sentem-se muitas vezes confusos, desorientados, perplexos e o nível de satisfação, conseqüentemente, diminuiu em função da disparidade existente entre teoria e prática apresentadas na graduação em detrimento da realidade.

A esse respeito, Freire (1980) defende que aprender é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao riso e à aventura do espírito. Que toda prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos por meio de métodos, técnicas e materiais em função do caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias e ideais educacionais.

A neutralidade existente na formação docente, apresentada pelos alunos da IES observada, torna reducionista o saber e o fazer que o professor precisa para sua prática profissional e impossibilita, na maioria dos casos, o desenvolvimento do ser e do conviver frente a realidade de suas práticas.

A construção coletiva do conhecimento, a interação com a dificuldade ou facilidade da aprendizagem, mediante o planejamento prévio da IES e dos docentes especialistas, evitará a recorrência de professores “arrogantes, inseguros, lamuriantes, ditadores, bonzinhos, desorganizados, obas-oba, livrescos, tô fora, dez questões, tiozinhos”, em favor da construção de educadores, elencados tão sabiamente por Chalita (2001).

A formação intelectual está diretamente ligada à construção de valores pertinentes à profissão escolhida; envolvem reflexões acerca de conhecimentos epistemológicos e dos axiomas presentes no convívio pessoal e interpessoal. Segundo Cunha, “Aos que enxergam o lado colorido da vida e percebem o valor das coisas simples, e assim, ao invés de descartar, exercem a magia de transformar [...]” (2013, p.5). Sob este olhar que o as instituições devem

formar seus alunos.

Discussões

A observação realizada uma IES de uma Região Administrativa do Distrito Federal teve por intuito observar como ocorre a formação de professores nos dias atuais; quais princípios norteiam a construção, o desenvolvimento de habilidades e competências docentes; que perfil e expectativas a IES traça para o graduando de Pedagogia; que entendimento o graduando e o egresso têm sobre a profissão, bem como os conteúdos básicos a serem aplicados *in locu* e sua postura no cotidiano escolar, tendo em vista que o espaço educativo é diversificado e exige do docente uma conduta generalista.

De acordo com os resultados obtidos através de entrevista semi estruturada aplicada junto aos professores, alunos ingressantes e formandos do curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Distrito Federal (DF), foi possível averiguar que o acesso à informação e ao conhecimento, as mudanças na família e nos próprios alunos, às modificações no mercado de trabalho, aos valores sociais e emergentes e a rapidez das transformações, são algumas das características da sociedade do século XXI que afetam, sem dúvida, o exercício da atividade docente.

A formação de professores no século XXI, está enfrentando uma crise que vai além dos textos burocráticos que normatizam a disponibilização dos cursos como discutido por Goergen (1995). A confiança e identidade profissional são postas a prova a todo instante. Cheios de anseios, os egressos do curso de formação de professores saem de suas graduações com dúvidas quanto ao caminho certo a seguir; como lidar com situações-conflito na primeira semana como regente; se existe uma ordem a se seguir quanto ao conteúdo programático; e que conteúdo deve-se ministrar para cada segmento/ano da educação básica.

A suspeita de falta de profissionalismo dos docentes está presente em muitas relações que eles devem estabelecer e dificulta a necessária confiança que deve existir entre instituição, educando, sociedade e mercado. As críticas permanentes sobre o baixo nível educacional dos graduandos e egressos do curso de pedagogia despertam um sinal de alerta no segmento, principalmente, no que se refere às desconfiças que recaem sobre os futuros profissionais e suas atuações.

Boa parte da identidade profissional depende da percepção que o educando, a instituição e o mercado fazem da valorização social desta profissão.

Considerações

Distante de cessar a investigação sobre o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia torna-se fundamental retomar o questionamento outrora lançado neste artigo: Mas afinal, a formação de professores está voltada para qual contexto? Em meio as exigências generalistas que recaem sobre o *ser pedagógico* do Século XXI, o estudo aponta para a necessidade de uma formação mais prática, segura e humanizadora e menos mecânica, competitiva e excludente.

Dentre diversos e significativos estudos já realizados sobre a formação de professores, e suas considerações a respeito das correntes ideológicas e políticas inseridas no contexto histórico na construção do perfil do egresso, tornam-se significativos os apontamentos realizados para se confirmar, cada vez mais, que a responsabilidade do professor, enquanto ser humano, sobressai o papel político ideológico a que está inserido (em contraponto a política tendenciosa e massificadora existente desde os primórdios da educação) e não ao contexto que mantém o processo que legitima-o enquanto cidadão e produtor da trajetória histórica que está inserido.

Há poucos anos, os profissionais da educação eram apenas depositários de conhecimentos fragmentados de determinadas áreas. Hoje, o desafio destes e de futuros profissionais, está na adoção de uma nova postura que alicerce o fazer pedagógico numa ação mais humanista e de pertencimento.

Constata-se, mais uma vez, que o futuro professor carece sair da universidade, tendo convivido no seu cotidiano, em toda sua grade curricular, capaz de articular os conteúdos científicos com sólida visão antropológica, concepção de ser, ideário social e político e perfeito entendimento dos processos da aprendizagem.

As disciplinas que compõem o currículo de formação, segundo os alunos da IES observada, são deficitárias devido às disciplinas específicas não dialogarem, respeitosamente, com as práticas pedagógicas e com o contexto social; diálogo indispensável para o sucesso dos egressos no cenário educacional.

Nossos licenciados desconhecem completamente o mundo escolar e são impedidos disto pela universidade. É por isso as dificuldades de lidar com o aluno e com o conhecimento, atrela-se ao senso comum e ao conteudismo nas dificuldades de campo. De acordo com Santos (2010), as IES, com seus currículos atrelados aos ideais mercadológicos, mais tem cegado que iluminado os graduandos.

A falta da integração entre a licenciatura e a realidade onde os licenciados irão atuar constitui, como já referendado é outro dilema enfrentado pelos cursos de formação de professores. Tal articulação reflete a separação entre teoria e prática existentes nos cursos de formação de professores.

O estágio supervisionado, sob a visão dos alunos observados, tornou-se o principal momento de integração com a realidade dos sistemas escolares, e não deveriam está localizado nos últimos semestres do curso, pois, se quando mal orientado, é encarado como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma e não como necessidade para absorção de conhecimento.

Par a coordenadora o departamento de estágio supervisionado da IES, o estágio deve ser interpretado e encarado como o momento da prática e não exclusivamente o momento da integração teoria e prática. Isso porque o estágio não se resume a aplicação imediata, mecânica, instrumental de técnicas, princípios e normas aprendidos na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio deve ser percebido como um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade. Não pode ser vivenciado como reprodução automática do já sabido, afinal, a realidade social e escolar não é estática.

A ideia da coordenadora do departamento de estágio enfatiza a importância dos relatórios de estágio, considera-os como instrumentos avaliativos, documentos que oferecem subsídios para a revisão dos cursos de formação de professores, melhoria da qualidade do ensino da IES e consolidação do desenvolvimento do perfil do egresso.

Na intenção de evitar, nos cursos de Pedagogia e na construção do perfil do egresso, choques com a realidade prática, Pereira (2000) ressalta a necessidade de mudança na prática pedagógica dos professores das licenciaturas e na orientação de suas disciplinas, consideradas muito teóricas e desarticuladas da realidade profissional dos futuros professores. Assim, tanto o currículo, quanto as atividades teóricas e práticas ofertadas na IES devem, urgentemente, serem repensadas no intuito de solapar o atual privilégio ao conteúdo teórico em detrimento da formação de um contexto prático.

Tanto as instituições de ensino quanto os órgãos normatizadores e fiscalizadores devem repensar para qual contexto estão formando os egressos de pedagogia e que perfil vai atender as exigências generalistas que recaem sobre o profissional pedagógico deste século. As necessidades atuais da sociedade requerem uma formação mais prática, segura e humanista; e menos mecânica, competitiva e excludente.

Para enfrentar os desafios da sociedade que espera receber profissionais

capazes de acompanhar e refletir sobre os fenômenos sociais e educacionais, e que sejam capazes de buscarem soluções possíveis que viabilizem a aquisição de conhecimentos, as Instituições de Ensino Superior privado, e suas respectivas mantenedoras, devem reformular seus ementários e currículos em prol de uma formação humanística que habilite o egresso de compreensão sobre assuntos do meio social, político, econômico e cultural, priorizando princípios e valores e que crie profissionais empreendedores e conscientes de seus deveres.

Referências

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view. 1980.

BASTOS, C. C. B. C. **Ação docente e a formação crítico-humanista na universidade**. Reflexão decorrente de pesquisa para tese de doutorado. São Paulo, Unoeste, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP N° 1 de 18 de fevereiro de 2002.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. - 33, ed, São Paulo: Saraiva, 2004 .

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**. Resolução CNE/CP N° 1 de 15 de maio de 2006.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCNs** - 3a Ed. - Brasília: A secretaria, 1997.

_____. **O desafio de Educar o Brasil**. Informativo MEC. Ministério da educação. Abril/2004.

_____. Secretaria de estado de educação. **Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal** - Ensino Médio. Brasília : SEE, 2002. Disponível em: < <http://www.ucb.br/sites/000/21/Legislacao/10dfmed.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CABRAL, A.C. F. C. **Formação de professores para a educação infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior**. 2005. 232. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf> Acesso em: 03 jul. 2012.

CHALITA, G. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. et all SOLÉ, Isabel e COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. São Paulo: Ática, 1999.

CRUZ, A. M. P; LIMA, A. P. B; CRUZ, A. da S. **Aplicabilidade da especialização do aprendizado: paixão e curiosidade X facilidade**. Humanidades & Tecnologia em Revista. Revista Acadêmica Multidisciplinar da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM, ano 6, n. 6/201, p. 35-42.

CUNHA, N. H. da s. **Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico**. 4.ed. 1. reimp. São Paulo: Aquariana, 2013.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, MEC, 1998.

DIAS, V. C.. **O curso normal superior e a prática profissional de professores-alunos: das expectativas à realidade**. 2003. 146. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DiasVC_1.pdf> Acesso em: 03 jul. 2012.

FERREIRA, A. T. B. (Org.). **Formação continuada de professores – questões para reflexão**. – Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática docente**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Porto Editora, 1999.

GOERGEN, P. **Dilemas da educação superior no mundo da globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **A orientação educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola**. 3. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2006.

INEP. **Censo da Educação Superior** : Resumo Técnico de 2007. Brasília : INEP, 2007.

_____. **Censo da Educação Superior** : Resumo Técnico de 2008. Brasília : INEP, 2008.

_____. **Censo da Educação Superior** : Resumo Técnico de 2011. Brasília : INEP, 2011

LANDSHEERE, G. **La formación de los enseñantes de mañana**. Madrid: Narcea, 1987.

LEVINÁS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÜDCKE, M. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

MACHADO, N. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

MATURANA, H; ZÖLLER, G.V. **Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez 1999.

REIS, C. P. dos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9394/1996 princípios e orientações**. Brasília: Vesticon, 2009.

RIVERO, M.; GALLO, S. **A formação de professores na formação do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

ROCA, J. G. **A educação cristã no terceiro milênio: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. – 3. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Universidade Estadual de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. ANPED nº14. mai/jun/jul/ago, 2000.

WERNECK, H. **Prova, provão, camisa de força na educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ANEXO – Roteiro de observação e levantamento de dados

1. Leitura do plano de curso de pedagogia da IES observada.
2. Análise textual do perfil do egresso traçado pela IES.
3. Observação:
 - a) Como ocorre à formação de professores nos dias atuais?
 - b) Quais princípios norteiam a construção e desenvolvimento de habilidades e competências docente?
 - c) Como a IES orienta os alunos na organização dos conteúdos básicos a serem aplicados *in locu*?
 - d) Qual a visão do egresso sobre a profissão e seu perfil?

COMO OS VALORES HUMANOS PODEM TRANSFORMAR UMA SOCIEDADE QUE ESTÁ EM CRISE?

Karina Azeredo Motta da Rocha*

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar brevemente a sociedade, contextualizando-a e demonstrando a necessidade de transformação das relações humanas para um mundo melhor no futuro. O foco é na importância dos valores humanos para a sociedade, de que forma eles são transmitidos pela família, escola, religião e mídia, como eles contribuem para a formação integral do ser humano e consequente para a coletividade. Foi feita uma pesquisa de campo no Colégio Presbiteriano Mackenzie, Brasília, com alunos do 9º ano, visando descobrir quais são os valores humanos percebidos por eles.

Palavras-chave: Valores humanos. Escola. Família. Mídia. Religião.

Abstract. The aim of this paper is to briefly analyze society, contextualizing it and demonstrating the need for transformation of human relationships for a better world in the future. The focus is on the importance of human values in society, how they are transmitted by the family, school, religion and the media, as they contribute to the formation of the human being and consequent to the community. A research was made in the Colégio Presbiteriano Mackenzie, Brasília, with students from 9th grade, in order to discover what human values are perceived by them.

Keywords: Human values. School. Family. Media. Religion.

* Estudante do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Introdução

A sociedade está em constante transformação, de geração em geração grandes mudanças aconteceram e marcaram a história das civilizações.

Da descoberta do fogo, às técnicas de agricultura que permitiram aos seres humanos deixarem de ser nômades, as várias revoluções, guerras, criação das cidades, formação do estado. O homem tornou-se capaz de viver do que plantava, criava o que precisava para melhorar suas condições de vida, trabalhava apenas o suficiente e vivia próximo à sua família.

É possível perceber que as mudanças na sociedade do passado influenciam até hoje a família, a educação, a religião e através destas colhemos os frutos destas transformações. A família é a primeira célula de organização social, esta, ao longo da história sofreu grandes modificações e é na atualidade que o casal se une em busca de felicidade e afeição se tornando um núcleo familiar.

Sociedade atual

Nossa sociedade vive em crise atualmente, o ser humano está cada dia mais individualista, sem educação, as famílias estão fragmentadas e fragilizadas, pessoas vivem na superficialidade, buscam sua realização em compras, tentam aparentar o que não são, perderam a essência do certo e errado. Para Chauí, nossas dúvidas sobre o que fazer, indicam que o senso moral e a consciência moral referem-se a valores (justiça, honradez, generosidade), a sentimentos provocados pelos valores (admiração, amor, dúvida, medo) e a decisões que podem conduzir ações com consequências para nós e para outros.

Embora os conteúdos dos valores variem, podemos notar que estão referidos a um valor mais profundo, mesmo que apenas subentendido: o bom ou o bem. Os sentimentos e as ações, nascidos de uma opção entre o bom e o mau ou entre o bem e o mal, também estão referidos a algo mais profundo e subentendido: nosso desejo de afastar a dor

e o sofrimento e de alcançar a felicidade, seja por ficarmos contentes conosco mesmos, seja por recebermos a aprovação dos outros. (CHAUI, 2002, p. 335).

Convivemos num mundo onde valores éticos e respeito pelo outro estão diminuindo cada vez mais, podemos observar isto pela destruição do meio ambiente, pela qualidade de vida estressante, pessoas que por qualquer motivo atiram e matam. Atualmente vivemos em tempos de fast food Carlin, (2013), tudo é feito para ser rápido ou durar pouco, percebe-se que os relacionamentos estão seguindo esta linha de valores, um homem viver com uma mulher muitos anos para muitos é tido como uma acomodação, chatice, monotonia, na primeira briga o casal já acha que é melhor separar, que não está dando certo, não há mais persistência, vontade de fazer a sua parte, buscar a felicidade do outro, não há encontro e diálogo. No casamento moderno o que vale é cada um ser um e não dois em um, como os relacionamentos interpessoais estão muito frágeis eles se refletem no casamento. Por que uma pessoa não pode inovar e ser feliz em um relacionamento apenas, num único emprego, querer passar tempo com a família em vez de ficar bebendo cerveja com um monte de ‘marmanjos’, por que não há mais respeito pelos idosos? Por que num ônibus as pessoas sentadas fingem que estão dormindo para não dar lugar a idosos, gestantes ou crianças? Por que razão o motorista de ônibus deixa o idoso na parada só porque ele não paga passagem? E o que falar do ‘jeitinho brasileiro’? As mulheres hoje querem se igualar aos homens, é justo ter os mesmos direitos e oportunidades, mas mulher é mulher e homem é homem e os dois se completam. Conforme Cury, (2003), a expectativa é que no século XXI, os jovens fossem solidários e amassem o pensar, porém, muitos vivem alienados, sem projetos de vida, sem garra.

A crise no mundo capitalista agrava-se com a busca sem medida pelo consumo que faz o pai e a mãe saírem para trabalhar para manter ou melhorar o padrão de vida almejado. Nosso mundo precisa urgente de mudanças de

atitude, comportamento e hábitos. Percebe-se que os valores da atualidade ao invés de serem positivos como respeito, amor e gentileza, estão dando lugar a superficialidade, ao descompromisso, a competitividade, a injustiça social, a discriminação, ao sentimento de urgência ‘tudo para agora’. A sociedade vive em crise e inquietação, isto é, está apresentando sinais de alerta. De acordo com (SAYÃO, 2011, p. 104):

Se prestarmos atenção na vida, em todos os movimentos e em toda a sua dinâmica, descobriremos que tudo se encontra relacionado ao campo dos valores humanos, associado ao universo das escolhas humanas. Jean-Paul Sartre, filósofo francês e grande representante do existencialismo, há algum tempo afirmava que somos o que escolhemos ser. Ao exaltar a liberdade como grande característica humana, considerando que o homem se tece na existência, existindo, Sartre vai definitivamente considerar que a vida é fruto das escolhas que fazemos, do sentido que a ela configuramos.

A sociedade deve estar fundamentada em valores morais que orientam o comportamento humano, estes compõem a ética e a sua moral está baseada em seus costumes, regras, tabus, convenções estabelecidas por cada sociedade. A ética tenta explicar as regras morais que de forma racional reflete a moral é através da ética que o homem se comporta no seu meio social. A moral diz respeito ao conjunto de regras aplicadas no cotidiano de cada sociedade, cada cidadão é orientado por um grupo de regras que norteiam suas ações e também seus julgamentos entre o que é bom ou mal. O valor humano norteia as escolhas do ser humano, o que é desejável e preferível, ele guia as escolhas e precisa de consciência e liberdade.

Estamos falando sobre valores humanos, mas o que são valores? Porque são tão importantes? Os valores são características morais que cada pessoa tem, são os eles que orientam a conduta do indivíduo, com base nos valores que temos, decidimos o que fazer mediante uma situação. O ensino de valores morais e éticos colabora para que as pessoas tomem as decisões corretamente, eles as tornam respeitosas e comprometidas com os demais. São os valores

humanos que nos distinguem, eles são diretamente ligados ao nosso jeito de agir, são muitos, entre eles, honestidade, amor ao próximo, sinceridade, companheirismo, gentileza, ética, persistência, tolerância, perdão.

Ao nascermos recebemos um monte de valores do que se pode ou não fazer, o que é certo ou que é errado, os pais são os maiores formadores da moral, da ética e dos princípios espirituais. Percebe-se que o mundo está em conflito de valores, destruição das famílias, da natureza, das relações, está sendo necessário sair da Caverna e ver a luz lá fora para a partir desta luz, encontrarmos um novo sentido para a vida. Platão em a Alegoria da Caverna já falava sobre isso, sobre a ignorância humana e a busca pela verdade, será que estamos presos dentro da caverna? O que está acontecendo na humanidade? Onde vamos chegar se não tivermos um encontro com os valores que norteiam nossos caminhos. Maciel aborda a importância em acreditar na transformação de uma vida e que com isso o ser humano terá novas atitudes influenciando o meio em que vive.

Axiologia é a área na filosofia que estuda os valores

O estudo dos valores iniciou com Sócrates e Platão que em seu sentido mais profundo da Teoria das Ideias tratou também dos valores, a partir daí a Teoria dos Valores foi sendo estudada, vista e revista.

Foi Max Scheler quem atuou no campo da pesquisa dos valores, por meio de sua pesquisa, ele concluiu que os valores possuem uma peculiaridade irreduzível, são percebidos por uma instituição emocional. Os valores humanos são fundamentos morais e espirituais da consciência humana.

Os valores promovem grandes transformações positivas na nação, mundo e homem. O processo de formação de valores não tem apenas o seu lado positivo, há também os valores negativos, a capacidade do êxito e seu sucesso e o fracasso, este último também é importante para o ser humano,

pois, o estimula a novos esforços visando à cura de sua fraqueza e erro, como podemos observar ao ver iniciativas de melhorar em tempos de crise, quando tudo começa a dar errado o ser humano busca soluções e quando tudo parece normal, o homem apenas observa e fica estático.

Os valores humanos são transmitidos pelos seguintes mediadores: família, escola, mídia e religião

Com a finalidade de complementar o artigo, foi feito um estudo de campo com alunos do 9º ano do Colégio Presbiteriano Mackenzie – Brasília totalizando 103 alunos que responderam à pesquisa, eles responderam a um questionário com seis perguntas abertas e com alguns valores sugeridos na pesquisa, buscando descobrir quais são os valores humanos que eles percebem na sociedade transmitidos pela família, religião, escola e mídia. No que tange a religião 84% são cristãos (católicos, evangélicos e espíritas), 1% muçulmanos, 1% budistas e 14% não tem religião.

Família

Para um bem-estar social é necessário que as famílias façam a sua parte, o primeiro núcleo que estabelece a transmissão de valores é a família, ela é a principal formadora do caráter de cada indivíduo. Educar para os valores é saber que transmitimos os valores que acreditamos. Sabe-se que a transmissão de valores não é feita apenas por palavras, é feita por exemplos. Pais que prometem e não cumprem estão perdendo a confiança dos seus filhos. De acordo com Cury, (2003), a confiança é muito trabalhosa de ser adquirida e quando é perdida, ou seja, quando não há mais confiança, ela se torna difícil de ser reconstruída. As pessoas estão perdendo a noção dos valores, prometem o que não conseguem cumprir, deixam de prestar atenção no que realmente é

importante e que cada um pode fazer a sua parte para um mundo melhor.

O exemplo é a melhor forma de ensinar valores. Pais e professores precisam entender isso. Como um pai vai cobrar a disciplina do filho se ele sempre chega atrasado a seus compromissos, se a ação é diferente da fala as crianças vão aprender os valores com as ações. A família precisa dialogar, criar momentos prazerosos com seus filhos, desenvolver neles solidariedade, companheirismo, prazer de viver, otimismo, tem que dar oportunidade dos filhos acreditarem que são capazes, tem que oferecer sua história, seu tempo, suas experiências sendo elas positivas ou negativas, sucessos e fracassos. Bottino, (2013), afirma que os valores que aprendemos em casa são um norte para nossas ações, nossas crenças e premissas nos ajudam a fazer melhor nossas escolhas. São os pais que devem ser responsáveis pela disciplina, devem evitar transmitir para os filhos vingança, ódio, inveja e hipocrisia, estes valores são apreendidos com o exemplo, como já foi falado.

Muitos pais esperam que na escola os filhos recebam formação, instrução, aprendam valores, princípios e ainda sejam educados. Na verdade, valores e princípios deveriam primeiramente ser ensinados em casa, com os pais e depois reafirmados no ambiente escolar.

Augusto Cury, (2003), em seu livro Pais Brilhantes e Professores Fascinantes, aborda sete hábitos/ações de pais brilhantes para desenvolver valores humanos positivos para a vida dos filhos:

- ❖ Os pais devem dar a si mesmos, isto é, mostrar sua essência, desenvolvem assim em seus filhos: auto-estima, diálogo, capacidade de ouvir, capacidade de trabalhar perdas e frustrações;
- ❖ Os pais devem nutrir a personalidade, isto é, ensinar os jovens a proteger suas emoções, é a emoção que atinge a memória e constituirá a personalidade, com este hábito, desenvolverá nos filhos: otimismo, coragem, segurança, perseverança, liderança; com este hábito, os pais ensinam os filhos a ‘serem’ alguém e não para ‘ter’ como o mundo ensina.

- ❖ Os pais devem ensinar a pensar, encantar e construir ideias com os filhos, estes hábitos farão com que eles aprendam a pensar antes de reagir, e também, fidelidade, honestidade, responsabilidade social.
- ❖ Os pais precisam preparar os filhos para os fracassos, não há vitórias 100% do tempo, com este hábito os valores desenvolvidos serão: motivação, ousadia, paciência, perseverança, determinação, capacidade de superação.
- ❖ Os pais devem dialogar como amigos, este hábito desenvolve nos jovens, solidariedade, companheirismo, prazer de viver, otimismo, inteligência interpessoal. Através do diálogo com os filhos os pais adquirem a verdadeira autoridade e respeito dos filhos.
- ❖ Os pais devem contar histórias para os filhos, este hábito desenvolvido cria nos filhos a criatividade, inventividade, perspicácia.
- ❖ Os pais devem ensinar a não desistir, este hábito contribui para desenvolver nos filhos: a esperança, perseverança, motivação, determinação, vencer fracassos.

Segundo os dados da pesquisa, os valores humanos mais reconhecidos pelos alunos do Colégio Presbiteriano Mackenzie foram: 74% considerou o respeito como valor mais afirmado pela família, seguido de 46% amor, 34% honestidade, 32% responsabilidade, 25% perdão e 24% caráter.

Escola

A escola deve trabalhar em conjunto com os pais na função de educar, mas não pode substituí-los, nela a criança ou adolescente tem que conviver com regras diferentes das que vivem em casa, pois há normalmente um professor para várias crianças, colegas e não irmãos, na família temos a figura de um pai e uma mãe, ou a figura do responsável pela criança ou adolescente. É preciso ensinar que cada um pode fazer a diferença dentro e fora da escola.

As escolas podem colaborar juntando aos conteúdos um bom trabalho com valores. A família deve buscar escolas que possuam os mesmos valores para não entrar em choque, uma escola liberal não terá os mesmos valores que uma família conservadora.

O ideal é ensinar a população infanto-juvenil a importância dos valores, pois, estes são mais abertos e de coração puro para aprender boas lições. Cabe à escola a co-orientação dos valores. Existem bons projetos prontos para serem aplicados na escola, facilitando o trabalho, ela pode educar para os valores conforme inspiração na Doutrina dos Direitos Humanos pode utilizar nossa Constituição para nortear um trabalho sobre os valores, encontramos em nossa Carta Magna valores como direito a liberdade, bem-estar, igualdade, fraternidade, segurança, cidadania, dignidade da pessoa humana, entre outros valores. A escola também pode usar os ensinamentos Bíblicos, pois, estes são base de inspiração tanto para a Doutrina dos Direitos Humanos quanto para nossa Constituição Federal.

Uma educação que privilegie o ensino de valores humanos pode promover uma visão crítica da realidade e provocar transformações em vários âmbitos da sociedade, na escola, na família, na relação com os amigos, com o meio ambiente e em todos os lugares ela estimula a reflexão, a ética, a moral, a cooperação, o respeito à vida, a solidariedade. Os educadores tem um papel dos mais importantes na sociedade, à educação é uma coluna fundamental para manter de pé a sociedade, por isso, os educadores devem desenvolver a capacidade de gerenciar pensamentos, trabalhar perdas e frustrações, ajudar os alunos a superar seus conflitos, é necessário um tempo para diálogo. Uma boa educação não deve primar apenas para dar uma boa cultura acadêmica e privilegiar os mais inteligentes, deve tratar igualmente alunos fracos e fortes, ninguém é excelente em todas as disciplinas, o aluno não pode ser um número, antes de tudo ele é um ser humano e precisa ser tratado como tal.

No livro Pais brilhantes e professores fascinantes, Cury, (2003), enumera sete hábitos para professores fascinantes que podem fazer a diferença na vida

de cada estudante e consequentemente para a família e sociedade.

- Professores que conhecem o funcionamento da mente humana têm mais capacidade de desenvolver nos alunos: capacidade de gerenciar pensamentos, administrar emoções, liderança, superação de conflitos.
- Professores devem agir com sensibilidade e assim vão desenvolver em seus estudantes: auto-estima, estabilidade, tranquilidade, perdão, amizade, sociabilidade, gentileza, solidariedade, tolerância e inclusão.
- Professores precisam educar a emoção, com este hábito vão desenvolver: segurança, tolerância, solidariedade, inteligências emocional e interpessoal.
- Professores devem educar a mente para pensar e não repetir informações, com este hábito, os educandos poderiam desenvolver: pensar antes de agir, consciência crítica, saber questionar, cooperação.
- Professores devem entender que estão formando seres humanos, devem promover o diálogo e não tratar educandos como máquinas que guardam tudo na memória, este hábito transmite aos alunos: afetividade, serenidade, amor pela vida, capacidade de falar ao coração.
- Professores que resolvem conflitos em sala de aula contribuem para os alunos superarem a ansiedade, resolução de crises interpessoais, socialização, proteção emocional.

O professor que educar para a vida colherá os frutos de alunos solidários, perdoadores, questionadores, prontos para superar conflitos psíquicos e sociais. A pesquisa no Colégio Presbiteriano Mackenzie demonstrou que eles observam os seguintes valores humanos transmitidos pela escola: 60% considera que o respeito é o valor mais percebido, depois 32% responsabilidade, 28% amor, 23% ética, 22% não discriminação, e 21% observa a cooperação.

Mídia

É fato que a Mídia descobriu que miséria e destruição causam grandes impactos nas pessoas, geram emoção e por isso, são guardadas na mente das pessoas, este volume de tensão conduz ao estresse e torna as pessoas mais estressadas e com medo do amanhã. As revistas de moda criam um visual que todos os homens e mulheres têm que ter um corpo perfeito e muitas pessoas internalizam que precisam ter aquela aparência. Programas de televisão como Big Brother Brasil demonstram como a nossa sociedade está sem valores, como uma família pode ficar assistindo a vida fácil de um monte de desocupados, vendo sua intimidade e ainda torcer por alguém que vai ganhar um milhão e ainda vai posar sem roupa para alguma revista. Os jornais que há muito tempo só dão notícias ruins para um povo já tão sofrido. As novelas que só dão exemplos errados, traição, roubo, desonestidade, todo mundo querendo se dar bem por cima dos outros, famílias destruídas. São estas coisas que entram na maioria dos lares brasileiros, tem muita gente que não tem cama para dormir, porém, tem uma televisão.

Existem programas educativos, no entanto, eles passam em horário que o povo está dormindo ou trabalhando, a maioria não tem o privilégio de assistir, e se tem tempo, não foi educado para dar valor ao que realmente interessa.

Quem pode pagar ao canal por assinatura tem um pouco mais de opção, pode explicar aos filhos quais canais assistir, as propagandas também são direcionadas a este público. Só os valores de quem cria o programa são transmitidos para nossas crianças, se não tem um adulto para discernir o que é bom ou ruim, elas vão crescer enforcando os colegas porque no desenho os personagens fazem assim, vão chamar o coleguinha de estúpido porque tem desenhos em que um irmão chama o outro assim, vão pegar a bola do colega e não devolver porque tem gente que faz assim, vão rir da cara do colega que usa óculos porque viram na tevê alguém rindo do outro porque é nerd, ou gordo, ou magro ou está fora dos padrões que a mídia insiste em mostrar como

o belo. Se a família não preparar os filhos para ‘serem’ a mídia vai prepará-los para ‘terem’ e querer sempre mais porque nada satisfaz a uma alma que está vazia.

Geração atual vive na superficialidade, busca felicidade no consumo, finge ser o que não é, nada é obstáculo para o ser humano hoje em dia, ele não se interroga mais sobre sua própria existência, a imprensa e a mídia são as fontes de sabedoria para as pessoas em geral, os jovens estão preferindo viver suas vidas virtualmente porque não precisam ter limites.

A internet também é outra fonte de valores que se não for bem dirigida cria várias deturpações no comportamento de nossas crianças e adolescentes. As redes sociais são um exemplo, as famílias ficam expostas ali, colocam suas fotos, seus passeios e é claro todos são lindos e bem-sucedidos nas redes sociais, tem inúmeros amigos, ficam esperando a curtida da sua frase do dia ou do seu passeio, tomam conta da vida dos outros, criam depressões porque não tem aquela vida que o amigo coloca na rede. Como todo lado negativo também tem um lado positivo, as mídias sociais estão apresentando uma força muito grande e um alcance nunca antes imaginado, ao mesmo tempo em que tem pessoas que estampam suas vidas, outras divulgam informações, formam grupos de discussão, criam movimentos como os que estamos vendo em nosso país, através das redes sociais estamos conseguindo mudanças no Brasil.

As propagandas na maioria das vezes não mostram a realidade, passam valores ilusórios, fazem as pessoas comprarem o que não precisam, convencem que suas vidas são vazias porque não tem uma bolsa de uma marca de luxo, não tem um carro conversível ou aquele *tablet* de última geração, precisam trocar a cada lançamento o celular por um mais moderno porque tem uma tecnologia nova que o indivíduo não vai conseguir viver bem sem ela. Estamos convivendo numa voracidade consumista, numa busca por ter coisas e não ser alguém melhor, está aí a dificuldade em nossa sociedade, precisamos descobrir nosso ‘eu’ e trabalhar para ajudar os outros.

Quem está educando nossos filhos para o futuro do mundo? Nossas

famílias? A tv? A Internet? Os joguinhos de computador? As igrejas? A Escola?

Onde está você Adão? Onde está você pai e mãe que não estão vendo por onde seus filhos estão? Onde está você que fala uma coisa e faz outra? Não adianta nos escondermos, os nossos valores estão aí na sociedade, se os pais, se a escola, se cada um não acordar para o futuro, não haverá futuro para esta humanidade, o ser humano nunca esteve tão distante, tão imparcial, tão frio, tão sem consciência de suas obrigações, nunca esteve tão consumista e destruidor de tudo quanto agora. É preciso resgatar nossa relação um com o outro, sem encontro não haverá vida daqui a alguns anos. De acordo com Buber, (2012), o ser humano precisa encontrar face a face com o outro, precisa ser solidário, precisa dividir e não querer ser o melhor, precisa ser honesto, precisa abrir mão do eu e pensar no todo, precisa criar vínculos reais e não apenas virtuais, precisa distribuir abraços reais, precisa ser gentil. O ser humano é naturalmente um ser que precisa do outro.

Os programas de TV (filmes, propagandas, séries, novelas, jornais) poderiam ser úteis a sociedade se tivessem a intenção de transmitir mensagens positivas, notícias boas, bons exemplos de famílias bem-sucedidas unidas, união ao invés de desunião, desonestidade e traição. É urgente a criação de jogos e aplicativos educativos e de premiação para o bem, não para matar o maior número de pessoas dentro de um game.

A mídia tem um poder enorme de transmitir valores para a sociedade, tão forte que se ela for usada para o bem será de grande impacto nos lares.

Pela pesquisa através dos questionários, foi observado que os alunos tem consciência da dualidade da mídia, a maioria percebeu que há valores positivos e negativos, depende da escolha de cada um, os valores positivos mais comentados foram justiça e liberdade com 14%, em seguida 13% de amor, paz e respeito com 12% e não discriminação com 11%, a violência apresentou 20% dos comentários. Na pergunta a respeito sobre o que a mídia transmite de valores para nós foram encontrados o maior número de valores expressos na pesquisa, alguns com apenas um voto, ao todo foram descritos

pelos alunos como valores transmitidos pela mídia um total de 27 valores positivos e 43 valores negativos.

Religião

Em que a religião pode ser útil para a sociedade? Como ela pode formar pessoas que utilizam os valores em seus relacionamentos? Segundo Larissa, (2013), a religião fornece ao homem a base necessária para o entendimento entre o que é certo e errado, ao homem, cabe decidir com bom senso suas atitudes visando as necessidades coletivas.

Na religião cristã temos a Bíblia como manual de instrução para o ensino dos valores, tanto muçulmanos, judeus, cada religião tem sua própria orientação, mas seus valores humanos são muito próximos. A Bíblia ensina a fé em Deus e como ter uma vida plena. A fé ilumina o caminho das pessoas, acende luzes de esperança, transforma relações humanas, faz as pessoas serem agentes de transformação. Através da religião as pessoas adquirem dignidade, amor, respeito, são mais sérios com relação à família, casamento e trabalho. A religião faz isso com as pessoas, ensina a crer em algo superior que está no controle de tudo, é a fé que nos traz esperança e nos ensina a ter paz nos momentos difíceis. Se a fé traz tantos benefícios, se ela é ensinada desde os primeiros anos às crianças mais cedo elas estarão aptas a ver um mundo por uma ótica de valores, em acreditar em algo que valha a pena. A religião transmite os melhores valores para as crianças, existem vários versículos bíblicos diretamente ligados à família, por exemplo: “ensina o caminho a criança e quando for velha não se esquecerá” (Provérbios 22:6), “honra teu pai e tua mãe” (Êxodo 20:12), “não matarás” (Êxodo 20:13), amar ao teu Deus acima de todas as coisas, amar ao próximo como a ti mesmo, entre outros ensinamentos. Consoante Douglas e Teixeira, os ensinamentos expressos na Bíblia são formadores de valores para uma sociedade mais justa

e igualitária, como a Bíblia nos orienta, quem ama o próximo está disposto a ajudar, a enxergar os problemas e colaborar com os outros, a não se irar, não criar atritos, a perdoar, Jesus foi um grande exemplo de perdão, veio a terra com uma missão de transformar a humanidade, veio trazer perdão e amor, nos ensinou através do seu exemplo, perdoar ao próximo, não julgar as pessoas, nós não conhecemos os pensamentos de ninguém, Jesus nos ensinou a tratar todos de igual forma, com respeito, cuidar da saúde, da alimentação. A religião tem muito a ensinar sobre os benefícios para a sociedade, a filosofia da religião visa demonstrar isto através de seus pensadores. A Bíblia tem uma sabedoria milenar e tem grandes ensinamentos para transmitir princípios e valores fundamentais para a sociedade, mesmo uma pessoa que não tem fé em Deus vai encontrar na palavra de Deus grandes diretrizes para a vida, a sabedoria bíblica funciona para todos.

Na Bíblia encontramos ensinamentos sobre a importância do trabalho, que devemos sempre fazer o melhor, ensina que ter um bom nome é melhor do que ter riquezas, ensina ter sempre esperança e alegria, humildade, solidariedade, não invejar e querer o bem do outro, que perdoar liberta, “todas as experiências que possuam um alto volume emocional provocam um registro privilegiado. O amor e o ódio, a alegria e angústia provocam um registro intenso”. (CURY, 2003, p. 23)

Existem versículos sobre os mais variados assuntos, vamos citar alguns para ilustrar como a Bíblia é completa como manual de instrução para a humanidade.

“Melhor é o homem paciente do que o guerreiro.” Provérbios 16:32^a – paciência

“Mais vale um bom nome do que muitas riquezas.” Provérbios 22:1 – responsabilidade por seus atos.

“e recordar as palavras do próprio Senhor Jesus: mais bem-aventurado é dar do que receber.” Atos 20:35 – compartilhar e cooperar.

“Não furtareis, nem mentireis, nem usareis de falsidade cada um com o

seu próximo.” Levítico 19:11 – não roubar, não mentir.

“Tudo quanto fizerdes, fazei-o de todo o coração, como para o Senhor e não para homens, cientes de que recebereis do Senhor a recompensa da herança. A Cristo, o Senhor, é que estais servindo.” Colossenses 3:23-24 – fazer sempre o melhor, ser honesto e cumpridor dos deveres.

“Porque aprendi a viver contente em toda e qualquer situação. Tanto sei estar humilhado como também ser honrado... já tenho experiência tanto na fartura como de fome; assim de abundância como de escassez; tudo posso naquele que me fortalece”. Filipenses 4:11-13 – humildade, satisfação, estar alegre apesar das situações difíceis, fé.

“E, se não forem honestos com o que é dos outros, quem lhes dará o que é de vocês?” Lucas 16:12 – honestidade, fidelidade.

“Pois comerás do trabalho das tuas mãos; feliz serás, e te irá bem.” Salmos 128:2 – é importante trabalhar, esforço, alegria em fazer o que é certo.

“Filho, faça o que o seu pai diz e nunca esqueça o que a sua mãe ensinou.” Provérbios 6:20 – Deus valoriza a família, obediência, respeito, saber ouvir.

“Antes da sua queda o coração do homem se envaidece, mas a humildade antecede a honra.” Provérbios 18:12 – humildade.

Os ensinamentos bíblicos são tão ricos e sobre todos os aspectos da vida humana que seria preciso muito tempo para abordá-los com o devido merecimento.

Conforme a pesquisa mencionada acima, os valores humanos entendidos pelos alunos como transmitidos pela religião são: 58% percebem o amor como o valor mais importante, 41% o respeito, 32% perdão, 31% paz, 26% honestidade, 21% compaixão.

Descrição e análise de dados

É possível perceber através deste estudo que todos os mediadores transmitem valores, normalmente, família, religião e escola transmitem os mesmos valores e com relação a mídia depende da própria escolha. Através da pesquisa com adolescentes do 9º ano, no Colégio Presbiteriano Mackenzie

- Brasília, confirmamos isto, os valores humanos percebidos pelos alunos como: amor, respeito e honestidade, foram os mais citados como valores transmitidos pela religião, pela família e pela escola, quanto a mídia, a grande maioria consegue observar valores positivos, o que nos faz compreender que cada um escolhe o que vê, joga, ou viaja pela internet, demonstrando que a família orienta de certo modo o que assistir ou por onde navegar na internet. Conclui-se também que a escola está dentro dos valores da família, não havendo, portanto choque entre os valores de cada família e o que é ensinado e percebido pelos alunos.

Percebe-se também pela pesquisa que as religiões transmitem valores muito parecidos, tanto muçulmano, budista, cristão evangélico, cristão católico e cristão espírita, tanto os alunos que recebem orientação religiosa quanto os que não têm religião, notam os valores positivos e negativos dentro da sociedade da mesma forma. De acordo com a pesquisa os valores negativos só foram abordados na mídia.

Por meio da pesquisa, constata-se que alguns valores são mais inerentes ao mediador, por exemplo, o amor é maior na religião (58%) seguido pela família (46%) e depois pela escola (28%), e na mídia (13%), já o respeito é maior na família (74%) seguido da escola (60%), pela religião (41%), e pela mídia (12%), perdão é mais alto na religião (32%), depois na família (25%), na escola (10%), na mídia apenas (3%), paz é maior na religião (31%), seguido pela escola (19%) e na família (15%), na mídia 12%, a honestidade é maior na família (34%), seguido pela religião (26%) e depois na escola (20%), na mídia 6%, a responsabilidade é igualmente forte na escola e na família (32%) e na religião (4%), 3% na mídia, a cooperação é bem forte na escola (21%), seguida da família (8%), na mídia 6% e na religião (3%), por causa das campanhas na escola sobre Bullying, a não discriminação fez uma grande diferença comparando as quatro, 22% na escola, 11% na mídia, para 7% na família e 6% na religião, a ética também é maior na escola (23%), seguida pela religião (18%), depois pela família (9%) e mídia 8%, sinceridade é 20% na

família, seguida da religião (16%) e mais atrás na escola (8%) e mídia 4%, com relação a violência ela apareceu apenas na mídia, entre outros valores. Diante do exposto, conclui-se que os três valores mais importantes para a religião são: amor, respeito e perdão, para a família, respeito, amor e honestidade e para a escola respeito, responsabilidade e amor, na mídia os quatro valores mais destacados são: justiça, liberdade, amor e violência. Destacando-se perdão para a religião, honestidade para a família e responsabilidade para a escola como os valores humanos mais transmitidos além de amor e respeito e na mídia os valores liberdade, justiça e violência.

É fato que todos perceberam valores transmitidos pela religião, pela família, pela escola e pela mídia, os valores transmitidos pela religião, família e escola são positivos e pela mídia positivos e negativos, mas então, como a sociedade chegou até aqui piorando ao invés de melhorar se cada um sabe o que é certo? A conclusão que se chega é que nem todos seguem o que sabem como certo, o ser humano insiste em falar de um jeito e agir de outro, o valor mais importante de todos é o amor, é ele a base de sustentação para todos os outros valores, se ele fosse seguido de verdade, não estaríamos nesta situação de superficialidade.

Finalmente, como os valores humanos podem transformar uma sociedade que está em crise? Ao mudarmos nossa forma de agir, quando nossos valores forem aplicados na vida e não apenas em palavras. Quando a ação for mais forte que as palavras, vamos conseguir transformar esta sociedade que está em crise, pais precisam criar hábitos com seus filhos, educadores necessitam encantar seus alunos, ação é igual a valor adquirido, a escola deve abordar constantemente os valores humanos e a importância deles para a sociedade, a mídia tem que transmitir o que é bom, diminuir a violência e aumentar o amor ao próximo, a religião deve contribuir ainda mais em todos os aspectos da sociedade, atingir as famílias e através do reflexo delas na escola e em suas escolhas. As pessoas devem ser contagiadas pelos valores humanos sendo convocadas a agir positivamente, a partir deste dia, viveremos novos tempos.

Precisamos crer que vale a pena viver a vida, a humanidade deve tornar sua vivência prazerosa e causar impacto nas condições sociais, culturais, econômicas e políticas.

Para complementar o artigo, foi solicitado aos alunos que respondessem a pergunta do artigo, algumas das quais são relatadas abaixo, as siglas A, B e C referem-se às três turmas que participaram da pesquisa:

Para transformar o mundo é necessário transformar as pessoas. Os valores podem melhorar ou piorar a sociedade. Para resolver a crise na sociedade, só com inserção de valores positivos na população. (A1)

Os bons valores humanos podem transformar uma sociedade, pois com os valores sendo utilizados, pregados e vivenciados tem-se uma sociedade melhor, com princípios, trazendo melhoria mesmo em tempos de crise. (A5)

Os valores humanos positivos ajudam a nos portar melhor, a sermos pessoas melhores e isso ajuda uma sociedade que está em crise. Pois se todos seguissem esses valores tudo seria melhor. (A6)

Todas as pessoas deveriam ter seus valores/conceitos individuais, acima de tudo respeito e igualdade. O mais importante seria as pessoas seguirem seus valores e não apenas acreditar mas não praticar. (B10)

A sociedade que está em crise pode aplicar esses valores no seu cotidiano fazendo a sua parte para que os outros se sintam motivados por ela.

Pois se as pessoas seguissem todos esses valores, as pessoas iriam ser melhores e teríamos paz. (B2)

Os valores devem ser ensinados em instituições educacionais e pela família, com isso, a sociedade pode se transformar. (B34)

Se toda a população por em prática bons valores, juntos conseguiremos mudar, melhorar a sociedade. (C9)

Se cada um seguir os valores de sua religião o mundo pode se tornar um lugar sem bullying, sem violência, e com mais carinho, amor, honestidade. Enfim, um lugar melhor de se viver. (C10)

Mediante a resposta dos alunos conclui-se que ao serem questionados sobre a percepção dos valores transmitidos a eles através da escola, religião, família e mídia, eles deduziram que somente colocando em prática o que lhes é ensinado poderá haver uma transformação real na sociedade que está em crise.

Referências

BOTTINO, Carla. **O que aprendi lá em casa?** Disponível em: <<http://www.portaltudoemfamilia.com.br/cms/?p=755>>. Acesso em: 28 mai. 2013.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. ed. Tradução Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2012.

_____. **O caminho do homem**: Segundo o ensinamento chassídico. Tradução Claudia Abeling. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

CABRAL, João Francisco. **Mito da Caverna de Platão**. Disponível em: <<http://www.brasilescola.com/filosofia/mito-caverna-platao.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2013.

CARLIN, George. **O paradoxo do nosso tempo**. Disponível em: <<http://cincominutos.org/artigos.htm>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

CARVALHO, Luiz Edgar. **Há maneiras de ler que são maneiras de ser**. Programa de Educação em Valores Humanos. Lumensana Publicações Eletrônicas Para ler e pensar. Março, 2009. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/13618955/Programa-de-Educacao-em-Valores-Humanos>>. Acesso em: 29/06/2013.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes & Professores fascinantes**. 10. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DOUGLAS, William; TEIXEIRA, Rubens. **As 25 leis bíblicas do sucesso**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

HESSEN, Johannes. **Filosofia dos Valores**. 5. ed. Tradução Cabral de Moncada. Coimbra: 1980.

IGREJA METODISTA WESLEYANA. **A família é formadora dos valores humanos e cristãos**. 2011. Disponível em: <<http://www.imwnovafloresta.org/website/?p=45>>. Acesso em: 18 mai. 2013.

INFANTE, Vidal; SOUZA, Roberto. **Sobre os Valores Humanos**: uma hierarquização empírica. Revista Espaço Acadêmico, Ano II, n. 21, fev.2003. Disponível em:
<<http://www.espacoacademico.com.br/021/21cvidal.htm>> Acesso em: 09 jun. 2013.

INSTITUTO DE VALORES HUMANOS. **Programa de educação em valores humanos**. Disponível em: <<http://www.valoreshumanos.org>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

LARISSA, Tábata. **Os valores morais e sua importância na sociedade**. Disponível em: <<http://www.meuartigo.brasilescola.com/filosofia/os-valores-morais-sua-importancia-na-sociedade.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2013.

MACIEL, Mauricio. **O outro lado do ódio** – A inconformidade praticada. Brasília: Clube dos Autores, 2012.

MEIER, Marcos. **A influência da mídia na formação do caráter**. Disponível em: <<http://www.marcosmeier.com.br/colunas.php?id=22>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SANTANA, Clésia; MERCADO, Luis Paulo. A mídia televisiva e a transmissão de valores na ótica de alunos do Ensino Médio. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 263-277, out./dez. 2011. Editora UFPR. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000500017&script=sci_arttext>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SAYÃO, Sandro Cozza. Entre o Dizer e o Dito: sobre a precariedade e a finitude de nosso saber em Emmanuel Levinas. **Conjuntura**. v. 16, n.1, p. 98 - 119, jan/abr. 2011.

TORRES, Alexandra. **A morte da moralidade**. Disponível em: <<http://cincominutos.org/artigos.htm>>. Acesso em: 04 mai. 2013.

REPRESENTAÇÕES DOCENTES A CERCA DE SUA FORMAÇÃO: CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS OU CONSTRUTORES DE CIDADANIA?

Luiz Síveres*

Maria Célia da Silva Gonçalves**

Rosa Jussara Bonfim Silva***

Resumo: Por meio de uma pesquisa qualitativa, utilizando de questionários que foram aplicados a alunos de cursos licenciatura em Geografia, Matemática e Pedagogia em uma faculdade localizada no noroeste de Minas, a pesquisa investiga algumas características necessárias ao docente para que o mesmo possa proporcionar ao educando uma aprendizagem que correlacione o desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento social. O presente artigo objetivou encontrar respostas para a seguinte problematização: os graduandos e/ou professores pesquisados conhecem o artigo 205 da constituição da República Federativa do Brasil? Como eles representam essa forma de educar na prática? Quais são os saberes que eles concebem como necessários para uma boa prática docente? Como os alunos/professores avaliam a dimensão didático pedagógico do seu curso no que tange ao ensino humanizado? Como esses alunos/professores definem cidadania? Esses alunos/professores acreditam na possibilidade do ensino/aprendizado ser uma prática prazerosa para quem ensina e quem aprende? Qual a importância atribuída pelos pesquisados aos participantes da educação como a família, alunos, professores, sociedade e governo? A pesquisa sinaliza para a necessidade de maior discussão das questões de construção de cidadania nos cursos de formação de professores.

* Doutor em Desenvolvimento Sustentável. Diretor e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. E-mail: luiz.siveres@catolica.edu.br

** Doutora em Sociologia e Mestre em História pela Universidade de Brasília - UnB. Professora de Metodologia Científica e de Sociologia na Faculdade FINOM. Membro Laboratório Transdisciplinar de Estudos da Performance (TRANSE) SOL/UnB. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br

*** Mestre em Educação/Ensino e Aprendizagem pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professora de Metodologia da Pesquisa na Faculdade FINOM. Especialista da Secretaria Municipal de Educação de João Pinheiro (MG). E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br

Palavras-Chave: Cidadania. Prática docente. Ensino Humanizado

Abstract: Through a qualitative research, using of questionnaires that were applied to students of courses degree in Geography, Mathematics and Pedagogy in a located university in the northwest of Minas, the research investigates some necessary characteristics of to the teacher so that the same can provide to the student a learning that correlates the cognitive development to the social development. The present article aimed find answers for the following questions: the students and/or researched teachers know the article 205 of the constitution of the Federal Republic of Brazil? How do they represent that form of educating in practice? Which are the knowledges necessary for a good educational practice? How do the students / teachers evaluate the pedagogic of his didactic course dimension with respect to the humanized teaching? How do those students / teachers define citizenship? Those students/do teachers believe in the possibility of the teaching/learning to be a pleased practice for those who teaches and who learns? Which is the importance attributed for the researched the participants of the education as the family, students, teachers, society and government? The research signals for the need of a larger discussion of the subjects of citizenship construction in the courses of teachers' formation.

Keywords: Citizenship. Educational practice. Humanized teaching

Introdução

O artigo investiga como os cursos de licenciatura podem agregar aos graduandos capacidades específicas que podem proporcionar o desenvolvimento humanizado dos educandos, abrangendo assim a Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 que afirma ser “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A pesquisa investiga algumas características necessárias ao docente

para que o mesmo possa proporcionar ao educando uma aprendizagem que correlacione o desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento social. Para a sua realização foi levantada a seguinte problematização: Os graduandos e/ou professores pesquisados conhecem o artigo 205 da constituição da República Federativa do Brasil? Como eles representam essa forma de educar na prática? Quais são os saberes que eles concebem como necessários para uma boa prática docente? Como os alunos/professores avaliam a dimensão didático pedagógico do seu curso no que tange ao ensino humanizado? Como esses alunos/professores definem cidadania? Esses alunos/professores acreditam na possibilidade do ensino/aprendizado ser uma prática prazerosa para quem ensina e quem aprende? Qual a importância atribuída pelos pesquisados aos participantes da educação como a família, alunos, professores, sociedade e governo?

A metodologia utilizada para a coleta dos dados foi a qualitativa, o texto apresenta os resultados coletados por meio de 94 questionário aplicados a estudantes concluintes dos cursos de licenciatura em Geografia, Matemática e Pedagogia de uma faculdade localizada no Noroeste do Estado de Minas Gerais, levando-se em conta que grande partes desses estudantes já são professores na rede estadual de Minas Gerais e ou nas redes municipais.

De acordo com Parra Filho e Santos (2001, p. 9) “O conhecimento é dito como verdadeiro quando existe a concordância do objeto com o conhecimento, a priori, do sujeito”. Para melhor análise os dados foram divididos em dois grupos: os estudantes que atuam enquanto docente no total de 32 e os que não atuam como docente totalizando de 47. Dentre estes 94 questionados aplicados, 15 alunos não quiseram ou não souberam responder as questões.

A educação em seu conjunto de possibilidades deve estar inspirada no princípio da formação da cidadania, para tanto, o (a) professor (a) deve ter em suas situações de formação pedagógica oportunidades de dialogar as questões sociais que são manifestadas nas escolas. Cidadania que forma cidadão e esse conceito é aqui entendido como definiu Jaime Pinsky (2003, p.09)

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

O presente trabalho traz uma reflexão acerca da formação docente, os caminhos e os sabores no ato de aprender e de ensinar. Como retrata Demo (1996, p. 37) “A capacidade de aprender implica, na mesma lógica, a capacidade de intervir com competência.” Esta afirmação nos leva a inferir sobre até que ponto a formação docente está de fato interferindo na competência do (a) professor (a) em aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e se estes conhecimentos não são apenas do ponto de vista pedagógico, mas também enquanto mobilizadores da cidadania na escola.

Os objetivos propostos para a formação docente devem garantir uma percepção da realidade educacional, bem como um aprofundamento do (a) educador (a) nas questões não apenas pedagógicas, garantindo uma visão ampla e sistêmica da função da educação na formação da cidadania do aluno e da sua própria identidade. Ampliando a reflexão sobre o que se deseja na formação docente, Demo (2011, p. 51) coloca que “manter os vícios pedagógicos tradicionais, destruindo em seu âmago a inovação esperada; o que é mais comprometedor na esfera pedagógica é, com certeza, sua inconsistência em termos de capacidade de reconstrução do conhecimento [...]”.

Seria por assim dizer, dar a formação docente uma maior amplitude, embasada no engajamento ético, onde todos da educação são convocados a desenvolver uma prática que traga uma reflexão social acerca do compromisso pedagógico com relação ao reconhecimento das diferenças, que oscile entre a singularidade e a parceria, que olhe e perceba o contexto social, que se perca

a concepção de reprodução e que se busque o inacabado. Não se pode preterir que a formação docente absorva todas as demandas elencadas na sociedade atual, mas que pelo menos se parta do princípio da equidade de condições de uma educação de qualidade para todos.

Como bem observa Paulo Freire,

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 2011, p. 45).

Dentro desta perspectiva os escritos aqui propostos buscam tratar a formação docente dentro de um contexto social marcado pelas grandes diferenças que separam a sociedade, reconhecendo os conflitos que emergem nas salas de aula do nosso país. Os professores precisam antes de qualquer coisa saber lidar com gente, gente que sofre gente que é por muitas vezes invisíveis nas escolas, e que precisam mais do que ser alfabetizados para construir a sua cidadania.

De acordo com Freire (2008) a emancipação do sujeito, passa pelo processo do exercício da sua autonomia e esta só se faz no campo dialógico, onde não se nega a existência do outro, bem como se abre o espaço para que se construa uma ponte entre os conhecimentos formais e a cultura dos alunos e professores. Este é o grande valor da reflexão, do pensar, do interagir com o outro pelo viés da troca e da percepção do nosso meio e do processo de ensino como um ato político e social.

Precisamos nos conscientizar que a maior meta da educação deve ser libertar as pessoas para que as mesmas demonstrem seus saberes através de ações que visem o bem comum, que lutem pelo respeito à diversidade, que reconheçam as diferenças e exerçam a equidade, conhecendo e praticando seus direitos e seus deveres. “O professor precisa saber dedilhar sabidamente

as cordas desta lira complexa para retirar dela, não o canto da sereia, nem o grito de ordem, mas a autoridade do argumento” (DEMO, 2010, p. 40). Para que se estabeleça um alinhamento entre o pedagógico e as práticas sociais dentro da escola, é preciso que reconheçamos a legitimidade da nossa cultura, e isto perpassa necessariamente pelos cursos de formação docente, que hoje agrega muito mais metodologias do que a formação social e humana tanto dos professores quanto dos alunos.

Para que a formação docente possa atingir eficazmente os alunos nos interiores das salas de aula, é necessário adotar uma nova reconstrução política pedagógica, transformando as situações de aprendizagem docente em conscientização crítica da realidade, equalizando as oportunidades, partindo da autocritica para a crítica do todo. Para Demo (1999, p.40) “[...] não se pode indicar uma realidade sem antes defini-la em seus componentes mais centrais”. Isto significa que a formação docente deve buscar conhecer quem são os professores, quais suas dificuldades, seus anseios e suas expectativas frente ao trabalho pedagógico.

Haja vista que, mesmo com o grande avanço da tecnologia e da ciência neste mundo cada vez mais globalizado, é possível perceber que os professores estão cada vez mais limitados em sua capacidade de questionar, de criticar e de pensar sobre as questões cruciais que movem a educação e sobre o papel fundamental da educação na formação do sujeito de forma crítica e autônoma. De acordo com Afonso (2003, p.36) é necessário uma discussão aprofundada em que contexto de interesses se dá as políticas de formação do professor, com o objetivo de perceber as lógicas e as relações de poder bem como suas consequências.

Uma melhor análise precisa ser feita sobre a formação docente e seus objetivos, não é possível formar pessoas com consciência crítica, que saibam argumentar e lutar pelas desigualdades que assolam o nosso país, se não começarmos pelos formadores. Estes que estão todos os dias dentro das salas de aula, vivenciando as limitações e dificuldades existentes em nossas escolas.

Este professor precisa ter momentos de estudo, de reflexão e de troca entre seus pares, discutindo ações eficazes que combatam não apenas o analfabetismo, mas todo o tipo de discriminação e dicotomias tão evidentes em nosso meio educacional.

Se ficarmos apenas em frequência escolar, produção de resenhas fúteis, falação em sala, memorização de conteúdos, será fácil contabilizar dados, ainda que nada expressem de importante. É por isso, que preferimos avaliações mais cuidadosas que busquem expressar o saber pensar do aluno, o que em geral, exige a feitura acurada de textos próprios, individuais e coletivos. (DEMO, 2010, p.55)

É necessário atentarmos para a grande necessidade de se reformular as políticas públicas voltadas para a formação do professor, o docente além do conhecimento técnico e pedagógico, precisa desenvolver sua capacidade de argumentar, auto avaliar, criticar e inferir nas diversas situações sociais que afetam o meio educacional. Não se pode educar apenas no campo da objetividade, muito menos ir para a escola com apenas o intuito de vencer um conteúdo, mas ir para a escola e perceber a diferença que se pode fazer na vida dos alunos, a partir do momento que se toma consciência da liberdade de expressão, da valorização do outro na busca de uma sociedade mais humana, mais justa e menos desigual.

O percurso dos enunciados dos estudantes sobre o Artigo 205 da Constituição Federal

No primeiro momento foi apresentada a seguinte questão: A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Este artigo da CF amplia a função da educação para além de metodologias de ensino. Você o

conhecia? Caso positivo, você acredita que esta forma de educar está sendo amparada?

Questão 1 - Estudantes que atuam como docentes.

- Conhecem o artigo 205 da CF e acredita que ele influencia a educação
- Conhecem o artigo 205 da CF, mas acredita que ele está apenas no papel.
- Desconhecem, mas acredita que não está sendo aplicado.

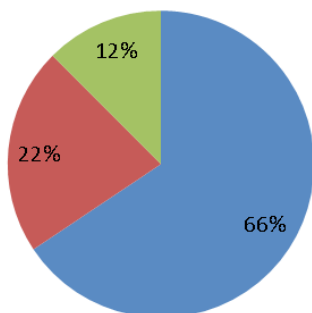


Gráfico 1: Estudantes que atuam como docentes

Fonte: Pesquisa direta, 2013

Como podemos observar no gráfico acima a maior parte de nossos entrevistados afirma conhecer o artigo 205 da Constituição Federal, assim como afirmam que ele influencia diretamente sobre a educação brasileira

Exemplificando as manifestações dos estudantes que atuam como docente:

Sim. Se realmente fosse seguido o que está na Constituição Brasileira teríamos um nível melhor de escolaridade. (Estudante A do curso de Geografia)

Sim, esse artigo fala do direito a educação, acredito que como profissional tenho tentado colocá-lo em prática fazendo que os alunos tenham educação e sejam pessoas dignas. (Estudante B do curso de

Matemática)

Não. E caso esse artigo tivesse sendo aplicado a educação não estaria tão precária. (Estudante C do curso de Pedagogia)

À primeira vista, esses números parecem otimistas, levando-se em conta que se trata de estudantes que estão atuando na educação, mas olhando de forma reflexiva e cuidadosa os dados aponta para a existência de um longo caminho ainda a ser percorrido para que o artigo 205 da Constituição Federal realmente se consolide enquanto parâmetro para a educação nacional.

A mesma pergunta foi feita aos estudantes que não atuam como docente:

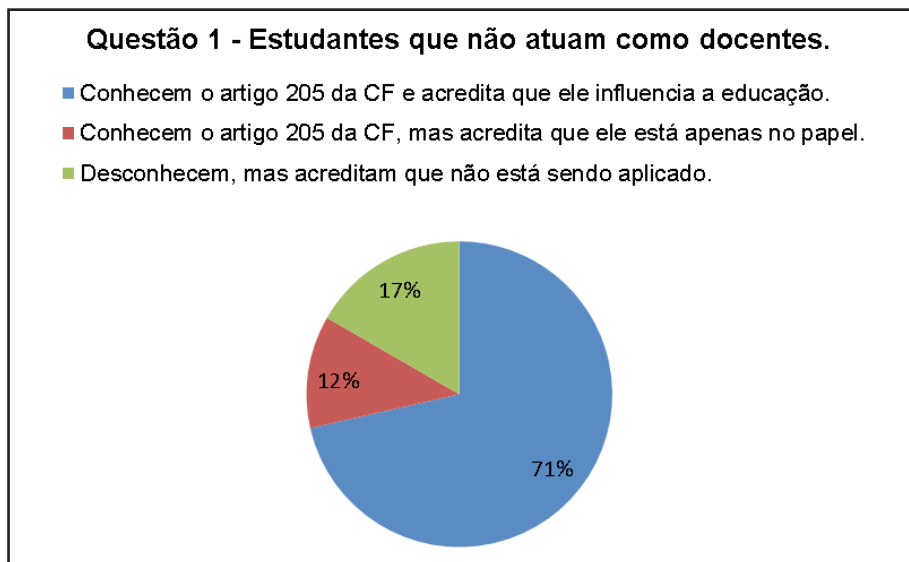


Gráfico 2: Estudantes que não atuam como docentes

Fonte: Pesquisa direta, 2013.

O que as estatísticas permitem concluir dentro desta questão é que indiferente de quem está ou não está atuando na área da educação, o artigo 205 da Constituição Federal apesar de ser um direito constituído, ainda está longe

de ser eficaz na concretização da inclusão e participação de todos na educação. Exemplificando as manifestações dos estudantes que não atuam como docente:

Não. E infelizmente estas leis não vem sendo cumpridas, para que todos tenham uma educação digna e satisfatória. (Estudante D do curso de Geografia)

Sim, conheço. Acredito que de forma precária, esta forma de educar está sendo amparada visando não a qualidade e sim a quantidade. (Estudante E do curso de Matemática)

Sim. Em parte sim, o Estado, a família e a sociedade trabalham para este fim. Mas tem pontos que deixam a desejar, como as escolas da zona rural que ficam esquecidas. (Estudante F do curso de Pedagogia)

Estes depoimentos nos convidam a indagar sobre as divergências do artigo 205 da CF e sua aplicabilidade real nas instituições educacionais e o seu alcance nas camadas populares. Tendo em vista que o enfrentamento desta realidade complexa pode exigir modificações no sistema educacional, mas para tanto precisamos conhecer a essência da nossa legislação, sua regularidade e aplicabilidade, o que requer estudo e dedicação para entender as diretrizes que norteiam a aprendizagem e suas implicações.

As manifestações dos estudantes de licenciatura acerca dos saberes e dos sabores na prática docente

Iniciamos a discussão apresentando informações que irão permitir o entendimento do cenário em que se insere o problema de nossa investigação que se trata do saber e do sabor no ato de ensino-aprendizagem. De acordo com Demo (2010, p. 24) “O mundo que nos tem como sujeitos é um mundo reconstruído também subjetivamente”. Esta reflexão traz a necessidade de levar em conta a inter-relação entre os aspectos subjetivos envolvidos, destacando a importância sobre o que se espera no processo de ensino-aprendizagem na

visão dos graduandos dos cursos de Pedagogia, Geografia e Matemática.

Os saberes necessários aos docentes para uma boa prática pedagógica - Estudantes que atuam como docentes

- Aliar conhecimento teórico/prático
- Conhecimento científico e senso comum
- Ser pesquisador
- Saber lidar com diversidade e com a realidade, ser humano e flexível.

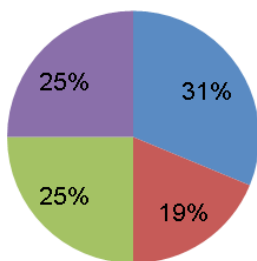


Gráfico 3: Os saberes necessários aos docentes para uma boa prática pedagógica - Estudantes que atuam como docentes

Fonte: Pesquisa direta, 2013

Na questão relacionada aos saberes necessários aos docentes para uma boa prática pedagógica, extraímos nas respostas a necessidade de compromisso docente, abertura às novas possibilidades, pesquisa, autoconhecimento, autocritica e amor à profissão. Podemos perceber estas manifestações nas respostas abaixo:

Desenvolver o conhecimento teórico/prático, reflexão e análise da realidade passada e atual; disposição à pesquisa e qualificação contínua. (estudante A do curso de Pedagogia)

Os saberes mais necessários para uma boa prática pedagógica a meu ver é ter um bom conhecimento, flexibilidade e trabalhar de acordo com a realidade dos educandos. (estudante B do curso de Geografia)
O saber da realidade, colocar o cotidiano dentro da sala de aula,

gostar plenamente da sua profissão, distribuindo assim conhecimento e conhecer; incentivar a pesquisa como método de trabalho. (estudante C do curso de Matemática)

Ser, aprender e estar sempre aberto para as novas possibilidades. (estudante D do curso de Pedagogia)

Ser pesquisador, ser autêntico, ser amoroso e nunca resistir ao que é novo. (estudante E do curso de Pedagogia)

Buscar o aprofundamento científico dos conteúdos da disciplina ministrada é fator preponderante no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que só podemos certificar a consolidação da aprendizagem quando há articulação entre sujeito e objeto de pesquisa, entre conteúdo e prática. O que de acordo com Demo (1996) irá contribuir para a formação de futuros pesquisadores, uma vez que o manusear/argumentar/inferir são meios que possibilitam o aprofundamento do conhecimento e sua articulação com a vida cotidiana.

Os saberes necessários aos docentes para uma boa prática pedagógica - Estudantes que não atuam como docentes

- Aliar conhecimento teórico/prático
- Conhecimento científico e senso comum
- Ser pesquisador
- Saber lidar com a diversidade e com a realidade, ser mais humano e flexível.

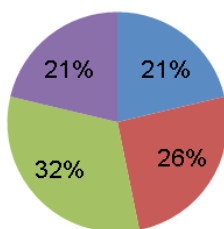


Gráfico 4: Os saberes necessários aos docentes para uma boa prática pedagógica - Estudantes que não atuam como docentes

Fonte: Pesquisa direta, 2013.

Ser paciente, ser sábio, ser flexível. (estudante F do curso de Geografia)

Os saberes da didática, da ética, da boa comunicação. (estudante G do curso de matemática)

Saber, conhecer, socializar e aceitar-se. (estudante H do curso de Pedagogia)

Estar bem informado, buscar novos conhecimentos, fazer o trabalho com profissionalismo. (estudante I do curso de Pedagogia)

A marca principal e recorrente em todas as respostas tanto dos alunos que atuam como docentes como os alunos que não atuam é a do reconhecimento da necessidade da pesquisa e do constante aprendizado, o que segundo Morin (2010) seria ter um pensamento capaz de analisar as variáveis de um conjunto, e não apenas partes, mas, sobretudo, transformar o local e perceber o global. Em outras palavras, o que os estudantes dos cursos de licenciatura vislumbram é que a experiência de pesquisa e de constante aperfeiçoamento não deve ser meramente cognitiva, mas também relacional isto é percebível nas respostas abaixo:

Ser dinâmico, ativo e participativo. (estudante J do curso de matemática)

Conhecer as leis que regem a educação. (estudante K do curso de Geografia)

Saberes como dinamismo, profissionalismo e amor. (estudante L do curso de matemática)

Amar a profissão, ter dedicação e respeito. (estudante M do curso de Geografia)

Ser humilde, ter compromisso e paciência. (estudante N do curso de Pedagogia)

O processo de ensino-aprendizagem se constitui na relação entre objetivos e conhecimento do que se pretende ensinar/aprender englobando as

ações de humanização da educação. Segundo Perrenoud (2002) um educador reflexivo reexamina constantemente seus objetivos e teoriza a sua prática, tendo em vista que na vida estamos sempre perseguindo objetivos, faz-se necessário entender a necessidade de compreender que estes por sua vez não se realizam por si só, é relevante aprender a partilhar saberes e a comungar com os outros na busca de um ensino-aprendizagem que realmente forme e transforme o sujeito e a sociedade. Isto é retratado na exemplificação dos discursos destes estudantes:

Qualificação e interesse pelo que faz. (estudante O do curso de Matemática)

Saberes morais e religiosos, relacionamento harmonioso entre docente e discente. (estudante P do curso de Pedagogia)

Diálogo e parceria. (estudante Q do curso de Pedagogia)
Domínio dos conteúdos. (estudante R do curso de Geografia)

Ter conhecimento pedagógico e tecnológico. (estudante S do curso de Matemática)

Saber ético e metodológico. (estudante T do curso de Geografia)

Analisar como se dá o processo de ensino e de aprendizagem por uma ótica dinâmica do fazer cotidiano revela como alunos e professores se agregam como seres concretos, sujeitos históricos e sociais, o que para Durkheim (2011, p. 109) “[...] a educação deve continuar garantindo a diversidade diversificando-se e especializando-se a si mesma”. Em outras palavras, é no espaço escolar que se deve trabalhar a coletividade, diversidade e o olhar para a singularidade, uma vez que estas influências irão compor outros sujeitos sociais que ali atuam.

O prazer no processo aprendente

A pergunta que tratou da possibilidade do docente sentir prazer em sua prática pedagógica mostrou através das respostas dos graduandos que o processo de ensino do ponto de vista do professor recoloca a todo o momento a reprodução de uma educação acomodada, nas palavras de Freire (2011) seria a imposição de um pensamento, de uma ideologia por parte do educador, em choque com uma educação libertadora, que leve todos a pensar o mundo e sua gama de possibilidades que por muitas vezes aflige o educador, uma vez que contrasta processos reais com a necessidade do conhecimento científico.

É possível um professor sentir prazer em sua prática pedagógica. Alunos que atuam como docentes

- Ser reconhecido pela comunidade. Alunos e gestores
- Ter espaço físico e materiais para executar bem o trabalho.
- Ter voz e espaço na escola, exercendo sua autonomia
- Gostar do que faz e buscar fazer o melhor.

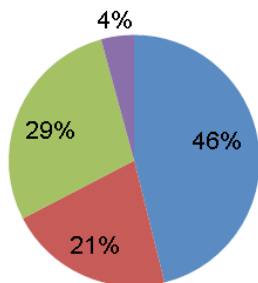


Gráfico 5: É possível um professor sentir prazer em sua prática pedagógica. Alunos que atuam como docentes

Fonte: Pesquisa direta, 2013

O docente na sua função de garantir a aprendizagem, muitas vezes se reduz a resultados e não a processos de aprendizagem que são concretizados

por meio dos materiais didáticos e formulários burocráticos onde se engessa algumas possibilidades e o conhecimento se coisifica em mera transmissão de informação. Uma amostra clara deste contexto está nas seguintes manifestações dos estudantes:

A valorização da profissão não apenas financeiramente, auxílio da gestão escolar e dos pais, aceitação da sua significância perante todos; governo, família e sociedade. (estudante A do curso de Pedagogia)

Local apropriado, ter uma quantidade de alunos razoável para que possamos ensinar melhor; ter mais flexibilidade e autonomia. (estudante B do curso de Matemática)

Autonomia do professor em sala de aula; trabalho coletivo na escola; família junto à escola; valorização do educador como profissional. (estudante C do curso de Pedagogia)

Receber o carinho dos alunos e o reconhecimento de todos. (estudante D do curso de Geografia)

A partir do momento que se gosta do que faz, você tem prazer em fazer. (estudante E do curso de Geografia)

Ter maior vez e voz na escola. (estudante F do curso de pedagogia)

Ter atenção dos gestores e da família (estudante G do curso de Matemática)

Para Demo (1996, p. 23) “o conhecimento não está, necessariamente, a serviço da educação”, e esta não se esgota no conhecimento, ambos são importantes no processo de formação do indivíduo de forma ampla, de maneira que o processo de ensino-aprendizagem não surge em ritmos homogêneos e não se embasa apenas em estratégias de aprendizagem. A aquisição do conhecimento, a aprendizagem e o processo de ensino percorre os mais diversos espaços e situações de forma complexa e dinâmica, contribuindo como suporte no desenvolvimento do sujeito de forma única, o que podemos perceber nas manifestações abaixo:

Receber a compreensão e a ajuda da comunidade escolar. (estudante H do curso de pedagogia)

Ser auto realizado e poder trabalhar livre de pressões do sistema. (estudante I de Pedagogia)

Ter a sensação de dever cumprido. (estudante J do curso de Matemática)

Ser respeitado por todos da instituição. (estudante K do curso de geografia)

Amar o que faz. (estudante L do curso de Pedagogia)

Por meio das análises acerca da questão do prazer no saber, pode-se pontuar que o essencial da educação está em ter práticas pedagógicas mais reflexivas, reais e que busque a autonomia dos sujeitos. Seguindo este caminho “na medida em que se percebe uma nova razão para ensinar, ou uma nova possibilidade para exercer esses conhecimentos, a aprendizagem assume outro significado” (SÍVERES, 2012, p. 27). De forma que se concretize a transformação da escola num espaço de práticas pedagógicas saborosas, significativas e vinculadas à natureza humana. Certamente o prazer de ensinar se relaciona como o prazer que o professor sente em se relacionar com o seu aluno e exige algumas atitudes de se fazer professor, que demanda tempo e exercício como podem ser percebidas nas respostas dos alunos/professores pesquisados:

É essencial o dom de ensinar. (estudante M do curso de Pedagogia)

Ter materiais que ajudem no processo de ensino. (estudante N do curso de Pedagogia)

Melhores condições de trabalho. (estudante O do curso de Matemática)

Ser reconhecido e ser ouvido. (estudante P do curso de Matemática)

Maior espaço para as discussões sobre o ensino real. (estudante Q do curso de Geografia)

Perceber que os alunos estão crescendo com o professor. (estudante R do curso de Pedagogia)

Conseguir ensinar ao aluno. (estudante S do curso de Matemática)

Ter objetivo na educação. (estudante T do curso de Geografia)

O processo de formação docente e a prática pedagógica

Não é raro observar um descompasso entre as práticas docentes e a formação dos discentes, para tanto é urgente tentar compreender a realidade do que está entorno do processo de ensino-aprendizagem, o que para Perrenoud (2001) significa que educar nas incertezas requer uma tomada decisão com foco no para quem está destinado o ensino.

Quanto ao processo de formação acadêmica Alunos que atuam como docentes

- Satisfeitos com o curso
- Precisa ter maior número de aulas práticas
- Precisa trabalhar com a maior ênfase a realidade escolar
- Ter uma maior diversidade de assuntos

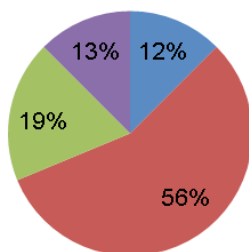


Gráfico 7: Quanto ao processo de formação acadêmica Alunos que atuam como docentes

Fonte: Pesquisa direta, 2013

Dentro deste contexto se ampara a pergunta sobre como está a formação do educador nos cursos de licenciatura, diante deste questionamento faz-se relevante registrar que as respostas foram mais práticas e denota certo desânimo quanto às possibilidades dos cursos de licenciatura, o que pode ser evidenciado nas seguintes respostas:

Penso que aprenderíamos mais na prática, uma vez que nela enfrentamos conflitos que às vezes não estamos preparados para enfrentar. (estudante A do curso de Pedagogia)

A didática pedagógica do curso é boa, mas deveria ficar menos na teoria e falar mais sobre as realidades que iremos vivenciar enquanto educadores. (estudante B do curso de Pedagogia)

O conteúdo teórico é de grande importância, mas trabalhar a prática seria o ideal. (estudante C do curso de Matemática)

O curso é bom, mas precisa rever alguns conteúdos. (estudante D do curso de Geografia)

Tem matéria que não traz valor algum ao aluno. (estudante F do curso de Matemática)

As manifestações ora apresentadas trazem uma reflexão acerca do pensar o processo de ensino-aprendizagem de forma ampla e concreta. O que requer almejar a democratização do ensino com qualidade para que todos tenham acesso aos saberes e valores de forma humanizada, articulando assim a melhoria do rendimento escolar e a democratização das relações de maneira consistente, pautando o ensino na inquietude da investigação, relacionando a ação e a reflexão como o objetivo de redimensionar do ensino.

O curso deixou a desejar. (estudante G do curso de Pedagogia)

Na minha opinião o curso é teoria, a realidade só vamos ver quando fomos atuar. (estudante H do curso de Pedagogia)

O curso precisa nos proporcionar conhecer melhor a dimensão pedagógica. (estudante I do curso de Geografia)

Para Demo (1996, p.16) “educação necessita de conhecimento, para poder tornar-se fator de inovação, e conhecimento precisa de educação, para tornar-se intervenção ética.” O professor, ao estimular o processo de ensino em função da aprendizagem utiliza um conjunto de ações que vão deste sua postura corporal e dialética, como também o seu domínio sobre o assunto a ser trabalhado, este conjunto de estratégias irão regular a interação entre ensino e aprendizagem, entre docente e discente, e esta interação traz peculiaridades específicas de cada sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, o que retrata um cenário complexo que requer muita reflexão por parte do educador, para que o mesmo possa atingir os objetivos de ensino de forma prazerosa tanto para ele quanto para os alunos.

A didática do curso é boa, mas deveria tratar de todos os assuntos da sociedade. (estudante J do curso de Geografia)

O conteúdo é bom, mas sinto falta das aulas práticas. (estudante K do curso de Matemática)

Os professores são bons, estou gostando do curso. (estudante L do curso de Geografia)

Pimenta (2010, p. 96) salienta que “para adquirir novos conhecimentos é preciso agir conscientemente, de acordo com as finalidades, sobre a realidade, prefigurando em ideias os resultados proveitosos esperados”. Assim, cabe ao docente trabalhar no processo de ensino a busca da reflexão de quem é o seu aluno, o que está do outro lado do muro da escola, quais saberes emergem dentro da instituição de educação e quais saberes deverão ser desenvolvidos para que se possa proporcionar um desenvolvimento real do conhecimento.

Quanto ao processo de formação docente. Alunos que não atuam como docente

- Satisfeitos com o curso.
- Precisa ter maior número de aulas práticas.
- Trabalhar com maior ênfase a realidade escolar.
- Ter uma maior diversidade de assuntos.

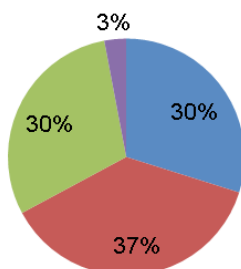


Gráfico 8: Quanto ao processo de formação docente. Alunos que não atuam como docente

Fonte: Pesquisa Direta, 2013

Aprender com uma qualidade melhor e depois avaliar tem muita teoria e pouca prática. (estudante M do curso de Pedagogia)

Aprendi muito, cresci muito, mas acho que precisava ter mais aulas voltadas para a realidade. (estudante N do curso de Geografia)

Precisamos aprender mais sobre a visão do conhecimento e como podemos o fazer acontecer. (estudante O do curso de Matemática)

Acho que faltou um pouco de prática, porque conteúdo teórico teve muito. (estudante P do curso de Matemática)

Para Pimenta (2006) a formação do professor deve combinar elementos teóricos com situações reais de práticas. A formação eficaz desse processo depende do trabalho sistematizado por parte da instituição, tanto no planejamento como no desenvolvimento nas aulas de maneira que se conjugam objetivos, conteúdos, métodos e aplicabilidade prática.

O curso teve grande importância teórica, mas às vezes repetitivo. (estudante Q do curso de Pedagogia)

O curso nos proporcionou grandes conhecimentos teóricos, mas ficou a desejar na prática. (estudante R do curso de Geografia)

Eu aprendi não apenas no curso, busquei fora e acredito que o aluno também faz a diferença. (estudante S do curso de Geografia)

O curso me ajudou muito, mas foi muito teórico. (estudante T do curso de Matemática)

As graves lacunas deixadas no percurso do processo de ensino-aprendizagem expressam de forma muito evidente na vida social do sujeito, o impacto de um ensino sem uma consolidação se apresenta principalmente quando o indivíduo sai para lidar com as diversidades do mercado de trabalho. De acordo com Pinto (1996, p. 497) “Não basta que os alunos aprendam o *saber como*; é ainda necessário que aprendam ao mesmo tempo o *saber para quê*”.

Assim, o desafio de um projeto de sabor ao ensinar se baseia na substituição de uma educação fragmentada e reprodutiva de ideologias que fogem do contexto e da necessidade da sociedade por uma educação que forme e transforme mentes e corações, que tenha em seu espaço educacional, profissionais comprometidos com uma educação dinâmica, humanizada e capaz de formar pessoas pensantes e críticas.

Como se define a cidadania e a participação na educação

As últimas questões da pesquisa envolve como os alunos/professores definem cidadania e qual é o grau de importância da família, alunos, professores e governo no processo educativo. Importa clarificar que o sentido destas questões se alia ao objetivo de como o docente pode melhorar a formação

das competências, capacidades e atitudes que estão ancoradas na liberdade e na democracia, permitindo assim um aprofundamento de possibilidades de participação de toda a sociedade como definiu Demo (2002, p. 02).

Educação está na raiz da cidadania moderna, ou seja, da formação do sujeito histórico capaz de história própria, individual e coletiva, orientada para o bem comum; representa a convergência maior da competência humana de teor eminentemente político; a valorização da cidadania implica, ademais, que se considere desenvolvimento como fenômeno mais propriamente político, do que apenas econômico.

No decorrer da análise das respostas é possível perceber que os estudantes sintetizam cidadania como agente transformador do ser humano. Assim, o exercício da cidadania surge a partir dos desafios cotidianos do contexto histórico, cultural e social em que cada sujeito está inserido.

O conceito de Cidadania de acordo com os estudantes que atuam como docentes

- Ser digno, respeitar as leis e exercer seus direitos e deveres.
- Ser solidário, praticar a paz e a ordem.
- Pessoas que buscam objetivos e tenham liberdade de expressão.
- Não souberam ou não quiseram responder

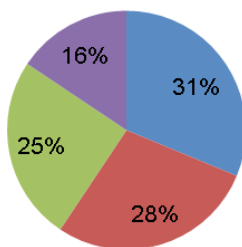


Gráfico 9: O conceito de Cidadania de acordo com os estudantes que atuam como docentes

Fonte: Pesquisa direta, 2013

A cidadania é, portanto, uma qualidade do indivíduo que lhe confere direitos e deveres de participação na sociedade. Daí resulta uma articulação integrada entre solidariedade, liberdade, democracia e dignidade que podemos conferir na exemplificação dos discursos abaixo:

Cidadania é respeitar e ser respeitado, cumprir deveres, ter compromisso. (estudante A do curso de Pedagogia)

Cidadania é o ato de exercer o seu papel na sociedade, exigir, cobrar, ir a luta, protestar. Mas é claro não esquecendo seus deveres. (estudante B do curso de Matemática)

Cidadania é saber conviver com todos os seres. (estudante C de Geografia)

O conceito de cidadania está profundamente ligado à ação frente às questões do ambiente, da qualidade de vida, da exclusão social e da maneira que nos posicionamos sobre as questões do mundo.

O conceito de Cidadania de acordo com os estudantes que não atuam como docentes

- Ser digno, respeitar as leis e exercer seus direitos e deveres.
- Ser solidário, praticar a paz e a ordem.
- Pessoas que buscam objetivos e tenham liberdade de expressão.
- Não souberam ou não quiseram responder

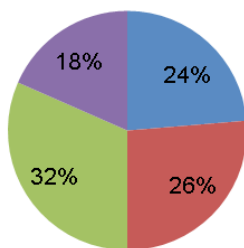


Gráfico 10: O conceito de Cidadania de acordo com os estudantes que não atuam como docentes

Fonte: Pesquisa Direta, 2013

Os valores da cidadania são aqueles que desencadeiam um entrelaçamento responsável, ou seja, a busca da justiça e do bem comum com base na concretização de atitudes de responsabilidade em prol da resolução dos problemas da vida social. Essas atitudes são visíveis nos discursos que se seguem:

Cidadania é exercer um papel impar na sociedade, trabalhando, respeitando e cumprindo seus deveres. (estudante A do curso de Geografia)

Cidadania é igualdade de condições, direitos e deveres para todos. (estudante B do curso de Matemática)

Cidadania é saber conviver na sociedade, ter ética no que faz. (estudante C do curso de Pedagogia)

Por meio da análise destes discursos é possível perceber que o exercício da cidadania se traduz na maneira em que o indivíduo exerce os valores, a justiça e a solidariedade na sociedade.

O sentido de uma educação participativa se adequa aos desafios da sociedade em articular todos os elementos necessários para que possamos ter realmente uma educação integrada tanto no fazer científico quanto nas questões sociais, ambientais e humanas. Para fazermos esta análise foi questionado aos estudantes numa escala de 0 a 10 qual seria a importância atribuída à família, alunos, professores, sociedade e governo com relação à participação no processo de ensino-aprendizagem.

A importância atribuída com relação a participação da família, alunos, professores, sociedade e governo.

- Família
- Alunos
- professores
- Sociedade
- Governo
- Não souberam ou não quiseram responder

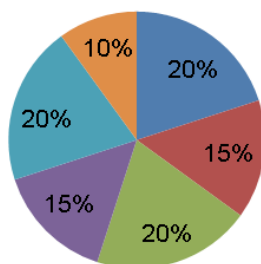


Gráfico 11: A importância atribuída com relação a participação da família, alunos, professores, sociedade e governo

Fonte: Pesquisa direta, 2013

Dentro de um processo de ensino-aprendizagem verifica-se que todos os elementos que compõe a educação se revelam relevantes, a participação da família, alunos, professores, sociedade e governo é hoje uma necessidade urgente. Lidar com as diversidades, aliar as diferenças, exercer a solidariedade e a responsabilidade pela comunidade se mostra hoje tão importantes quanto os saberes científicos.

Considerações finais

A pesquisa buscou elucidar sobre qual perfil de docente queremos

formar, quais saberes são capazes de agregar formação e transformação social e humana no sentido de desenvolver plenamente o sujeito e seu espaço. Ao discutirmos o percurso da formação docente entre o saber e o saber no processo de ensino-aprendizagem, ficam evidentes que os saberes científicos devem alicerçar-se nos saberes culturais, sociais e humanos dos sujeitos. E que a escola enquanto espaço social deve agregar a um esforço coletivo para reconhecer todos os elementos da sociedade como parte do processo aprendente.

A primeira questão apresentada ao alunos/professores entrevistados objetivava analisar o conhecimento dos mesmos a cerca do conhecimento do artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil, artigo esse que reza “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Um quantitativo considerável (66%) dos entrevistados afirmou conhecer totalmente ou em parte o referido artigo. (22%) dos entrevistados acreditam que a lei permanece só no papel, não se efetivando na prática na vida dos brasileiros e outros (12%) declararam desconhecer tal artigo da Constituição Brasileira. Os entrevistados foram unânimes em afirmarem a importância da prática do referido no cotidiano da educação brasileira.

Perguntados sobre os saberes necessários para uma boa prática docentes os alunos/professores enumeraram o que consideram mais importante para um professor: (31%) dos entrevistados consideram muito importante aliar conhecimento prático ao teórico, (25%) ressaltaram a necessidade de o professor ser um pesquisador de sua prática educacional, pois “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 2003, p. 14). Outros (25%) ressaltaram a necessidade de o professor saber lidar com a diversidade, ser flexivo e consequentemente

mais humano. Demo (2003, p.36) aponta que a sociedade espera que a universidade contribua com a descoberta e com a criação e que só pode ser denominada de universidade aquelas instituições que buscam sua principal razão de existência na pesquisa, “na ciência o princípio é a pesquisa”.

A avaliação da dimensão didático/pedagógica do curso feita pelos alunos pode ser assim sumarizada (56%). Dos entrevistados afirmaram a necessidade da faculdade oferecer uma carga maior de aulas práticas, (13%) enfatizaram a necessidade de abordagem de transversalidade, com novos conhecimentos, (19%) citaram a necessidade de se focar as realidades das escolas brasileiras e apenas (12%) se declaram satisfeitos com essa dimensão do curso, sinalizando para uma necessidade da faculdade rever esse aspecto do curso.

Quanto à definição de Cidadania pode se observar que os alunos/professores pesquisados concebem a Cidadania apenas como um estado de deveres e não como um estado de direito. Nas suas respostas não foi possível contemplar a preocupação com a luta por melhores salários e ou condições de trabalho. Como pode ser observado na fala do estudante A do curso de Geografia *“Cidadania é exercer um papel impar na sociedade, trabalhando, respeitando e cumprindo seus deveres.”*

A pergunta que tratou da possibilidade do docente sentir prazer em sua prática pedagógica mostrou através das respostas dos graduandos que o processo de ensino do ponto de vista do professor recoloca a todo o momento a reprodução de uma educação acomodada ficando evidenciando no fato de apenas (46%) dos entrevistados considerarem a sua prática prazerosa, evidenciado uma das mazelas da educação brasileira, o ser professor como um “carma”, um sofrimento, portanto o seu fazer pedagógico não pode trazer prazer também para o aluno.

O educador por sua vez precisa administrar sua formação de forma reflexiva e reconstruir significativamente sua prática por meio da pesquisa, dos saberes, da partilha e da consciência do seu papel formador e transformador,

propondo práticas que envolva e desenvolva as potencialidades de seus alunos no sentido de compreender o mundo em que vive, mas também participar ativamente da sua construção com o objetivo de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem de qualidade que busque o trabalho cooperativo e também a consciência de que por meio da educação podemos melhorar a nossa sociedade.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais:** elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira de Educação. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

DEMO, P. **Pesquisa:** princípio científico e educativo, 10.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P.. **Um Brasil mal-educado.** Curitiba: Champagnat, 1999

_____. **Ensino Superior no Século XXI:** Aprender a Aprender. Revista Reflexões/ PUCR. 2003.

_____. **Pesquisa e Informação qualitativa:** Aportes metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

_____. **Educação Superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores.** Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

_____. **Mitologias da Avaliação:** de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEFEVRE, Fernando, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **A prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Cabral F. **A Formação Humana no Projecto da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi, **História da Cidadania**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SANTOS, João Almeida; PARRA FILHO, Domingos. **Metodologia Científica**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SÍVERES, Luiz. (org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

DIVERSIDADE E CONQUISTA ÉTNICO CULTURAL BRASILEIRA: TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA LEI Nº 10.639/03

Giselda Shirley da Silva*
Vandeir José da Silva**

Resumo: O presente artigo possui como intenção principal refletir sobre a exclusão do negro no contexto educacional e o caminho percorrido pela legislação brasileira acerca do ensino da História Africana. Sendo assim, buscamos mapear as medidas adotadas pelo Estado Brasileiro para minimizar o racismo e a implantação das políticas afirmativas, entre elas, a Lei nº 10.639/03 e as diretrizes formuladas para permitir sua implementação. Com este objetivo, lançamos mão da pesquisa documental analisando os documentos produzidos para esta efetivação e uma breve incursão sobre a literatura pertinente à temática. O resultado do estudo revela que, ao longo da trajetória histórica a exclusão do negro no contexto educacional foi uma realidade, sendo as conquistas efetivadas no âmbito da educação das relações étnico raciais, fruto das lutas do Movimento Negro e de políticas afirmativas adotadas no Brasil

* Possui graduação em Estudos Sociais e em História pela Faculdade Noroeste de Minas - FINOM. Especialista em História do Brasil pela PUC-MINAS. Especialização em Educação a Distância pela Faculdade FINOM. Mestre em História Cultural pela Universidade de Brasília- UnB (2007). Professora de curso superior: FINOM - Faculdade Noroeste de Minas. Integrante do grupo de pesquisa (TRANSE) Laboratório Transdisciplinar de Estudos Sobre a Performance em Sociologia da cultura UnB. Historiadora responsável pelo Arquivo Público Genésio José Ribeiro em João Pinheiro-MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: TCC- Trabalho de Conclusão de Curso, História, Metodologia Científica e da Pesquisa, Sociologia. E-mail: giseldashirley@hotmail.com

** Possui graduação em Estudos Sociais e em História pela Faculdade Noroeste de Minas - FINOM (1997). Especialista em História do Brasil pela PUC-MINAS. Mestre em História Cultural pela Universidade de Brasília-UnB (2010). Atualmente trabalha nas Instituições de curso superior: FINOM - Faculdade Noroeste de Minas. Integrante do grupo de pesquisa (TRANSE) Laboratório Transdisciplinar de Estudos Sobre a Performance em Sociologia da cultura UnB. Membro do corpo docente de pesquisa CONIC- FINOM. Presidente do Conselho de Patrimônio Cultural de João Pinheiro Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em: TCC - Trabalho de Conclusão de Curso, História, Antropologia, Metodologia Científica e da Pesquisa, Sociologia e Sociologia Jurídica, História do Direito e Economia Política, Antropologia Jurídica. E-mail: vandeirj@hotmail.com

nas ultimas décadas, principalmente na legislação educacional.

Palavras-chave: Educação étnico racial. Lei 10639/2003. Racismo

Abstract: The present article possesses as main intention to contemplate on the black's exclusion in the education context and the road traveled by the Brazilian legislation concerning the teaching of the African History. Being like this, we looked for to map the measures adopted by the Brazilian State to minimize the racism and the implantation of the affirmative politics, among them, the Law no. 10.639/03 and the guidelines formulated to allow its implementation. With this I aim at, we threw hand of the documental research analyzing the documents produced for this conclusion and an abbreviation incursion on the pertinent literature to the theme. The result of the study reveals that, along the historical path the black's exclusion in the education context was a reality, being the conquests executed in the extent of the education of the racial ethnic relationships, fruit of the fights of the Black Movement and of affirmative politics adopted in Brazil in you finish them decades, mainly in the education legislation.

Keywords: Racial ethnic education. Law 10639/2003. Racism

Introdução

Justificamos a escrita desse artigo por compreendermos que há necessidade de partilhar reflexões no âmbito teórico sobre as desigualdades étnico racial produzidas no meio social, cultural e econômico. Dessa maneira, a cada nova produção intelectual seja ela impressa ou por meios digitais, acreditamos que mais pessoas terão oportunidades de partilhar sobre a temática das questões étnico racial. Para essa reflexão, estabelecemos alguns questionamentos a partir das inquietações sobre a temática. Após a abolição, o negro foi inserido no contexto educacional e no mundo do trabalho pela sociedade brasileira? No processo de identificação do negro é comum haver preconceito? De que

maneira a população negra se posicionou para o enfrentamento para ser percebida socialmente e culturalmente pela população brasileira? Quando e porque foram formados os movimentos sociais de negros, e o que suas reivindicações contemplavam? A partir de que necessidade surgiu a Lei nº 10.639/03 e para qual público alvo ela foi proposta nos currículos escolares? O que as Políticas Públicas almejam com a criação da Lei nº 10.639/03?

A metodologia utilizada nesse trabalho foi de natureza qualitativa centrada na análise de textos teóricos e dos documentos produzidos pelo Estado e que constituem no aparato legal para a implantação da Educação das Relações étnico-raciais no contexto educacional.

A relevância social/acadêmica do trabalho é compreendida pelos autores na acessibilidade do texto impresso. Assim, os leitores terão oportunidade de formular novos questionamentos e chegar a novas considerações.

Percebemos ao longo das leituras que são anos de exclusão e marginalização dos negros por parte da sociedade brasileira e descaso dos nossos governantes. Desprovidos de políticas públicas que visassem integrar os negros à sociedade, viabilizando o acesso à educação, à saúde, ao trabalho, qualificação profissional e vítimas de um preconceito, que se arrasta no decorrer da História, os negros ainda buscam a valorização da sua cultura, o respeito às suas terras e aos seus direitos.

Quando da abolição da escravatura o governo brasileiro não implementou nenhuma política de integração das comunidades remanescentes de quilombos ao processo de desenvolvimento do país. Não lhes foi possibilitado nenhum meio de acesso a propriedade dos fatores de produção de modo a promover a integração destes a sociedade envolvente. Infere-se que este fato contribuiu para que essas comunidades [...] desenvolvessem formas próprias de organização social, produtiva, religiosa e outras formas de manifestações culturais que passaram a funcionar como símbolos característicos da etnicidade que comportam. (PORTUGUEZ, 2002, p.10).

É possível observar pelas estatísticas, pela historiografia e até pelas

vivências cotidianas, como a exclusão e marginalização dos negros foi uma constante em nosso país. Apesar de possuir um discurso de democracia racial, na prática a discriminação, racismo e esquecimento ainda estão presentes no cotidiano. Exclusão, preconceito e desigualdade marcam a caminhada dos negros no mercado de trabalho¹, na vivência social, campo educacional e em diversos aspectos da vida e história dos afro-descendentes. “A população brasileira de matriz africana corresponde a 65% da população pobre do país; constitui 70% dos que vivem em extrema pobreza, e 80% dos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS)” (ANJOS, 2006, p.171). Esta realidade marcada pelos números reflete as consequências de uma sociedade racista e excludente. Apesar do crescimento econômico e de sermos destaque entre os países da América Latina neste aspecto, o Brasil possui uma grande desigualdade na distribuição da renda, sendo os afro-descendentes a etnia que mais engrossa essa fileira de excluídos. Em outras palavras, neste longo percurso “a maioria da população negra permaneceu nos porões da sociedade sem nenhuma chance de ascender à superfície.” (COSTA, 1979, p. 228).

Prosseguir nestas breves incursões implica lembrar também, não menos importantes, aspectos ideológicos que marcam a questão do negro na vida brasileira. É a mesma autora acima citada quem reflete sobre uma representação

¹ Ubiratan Castro de Araújo, presidente da Fundação Cultural Palmares, reflete sobre a questão da inserção da população negra no mercado de trabalho no Brasil e analisa como ela é marcada pela vulnerabilidade que resulta da desigualdade social. “O massacre cotidiano da população negra deve ser analisado sobre duas perspectivas: as perdas acumuladas do passado e as tendências preocupantes do futuro. Olhando para o passado, mesmo antes de constituir-se formalmente um mercado de trabalho, muitos milhões de africanos e seus descendentes já haviam se incorporado ao mundo do trabalho através do mercado de escravos. Ao longo dos 388 anos de vigência da escravidão atuou como fator permanente de desqualificação do trabalho livre exercido por uma população negro-mestiça. Tornou-se mesmo uma regra social que todo trabalho manual desqualificado era trabalho de negro (...). A evidência construída pela escravidão cristalizou-se numa cultura brasileira como representação negativa do negro trabalhador, atuando ainda como fator discriminatório do negro no mercado de trabalho. Torna-se então natural para a maioria dos brasileiros ver negros e negras com menores remunerações, negro no mercado de trabalho. Torna-se então natural para a maioria dos brasileiros ver negros e negras com menores remunerações, nos piores postos de trabalho e em maioria nas filas de desemprego.” Cf: O Negro no mercado de trabalho (2004, p. 10).

pulsante ainda no tempo presente, consubstanciada no enunciado que alude ao fundamental preconceito entre brasileiros de não serem preconceituosos. Ressonâncias, talvez, de um idílico cenário da democracia racial brasileira, argumento do discurso freyriano cuja obra sociológica monumental, não pretendemos analisar ou criticar, limitando-nos a lembrar, entretanto, das condições históricas de uma produção que objetivou reafirmar aspectos positivos da miscigenação e a maneira pela qual o intelectual julgou “terem os brasileiros descoberto o caminho para escapar dos problemas raciais que atormentavam os norte-americanos.” (COSTA, op. cit, p.227)

Este estudo possui como objetivo geral refletir sobre a exclusão do negro no contexto educacional e o cominho percorrido no âmbito das lutas e conquistas pela educação antirracista e a efetivação de uma educação das Relações étnico-raciais.

Para Guimarães (2003), as relações étnico-raciais são aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos destes grupos, formadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem. Relacionam-se ao fato de que, para cada um e para os outros, se pertence a uma determinada raça, e todas as consequências desse pertencimento.

Em outras palavras, quando estamos face a face com outra pessoa, é inegável que seu fenótipo, cor da pele, penteado e forma de vestir-se desencadeiam, de nossa parte, julgamentos sobre quem é o que faz e até o que pensa tal pessoa. Dessa forma, informados por estereótipos, se não estivermos atentos, podemos manifestar, por palavras e gestos, discriminação, desrespeito e desqualificação.

Estes julgamentos decorrem de preconceitos. Pessoas negras têm sido vítimas deles. Não poucas vezes se ouve que pessoas “desta raça”, os negros, são feios, violentos ou preguiçosos. Cabe mencionar aqui que a palavra raça não se refere ao conceito biológico de raças humanas, amplamente rechaçado pelos conhecimentos científicos aceitos nos dias de hoje. Tal conceito se

refere à construção social, que envolve características físicas e culturais (GUIMARÃES, 2003).

A luta antirracista do movimento negro e os frutos oriundos dessa busca no âmbito educacional.

Neste subitem, debruçamos sobre a reflexão da luta do Movimento Negro para minimizar os problemas raciais no Brasil e os desdobramentos dessa luta, dando maior ênfase a esses questionamentos no âmbito educacional.

Rafael Sanzio dos Anjos (2006) afirmou, com base nas estatísticas oficiais, que o Brasil é a segunda maior nação de povos de matriz africana do planeta. Ressalta que a matriz africana é a principal referência étnica e cultural brasileira, mas destaca também a exclusão e segregação dos afrodescendentes na sociedade brasileira, sendo esta historicamente construída.

Percebemos pelos indícios e estudos de historiadores, geógrafos, antropólogos, sociólogos, arqueólogos entre outros estudiosos que a abolição da escravidão no Brasil não significou verdadeiramente a liberdade para os negros e/ou afro-brasileiros, pois estes ex-escravos ficaram presos as amarras da discriminação racial e das suas consequências, como por exemplo, a exclusão social, a miséria e o preconceito. Esta discriminação racial amalgamada na sociedade oprimiu o negro.

Jose Murilo de Carvalho (2003), ao refletir sobre a cidadania no Brasil e o longo caminho percorrido na História do Brasil, escreveu sobre o tratamento dado aos ex-escravos logo após a abolição e mostrou como foram poucas as vozes que se manifestaram a favor da necessidade de assistir aos libertos, permitindo que tivessem acesso a educação, a terra, ao emprego e a renda.

No Brasil aos libertos não foram dados nem escolas, nem terra, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram as suas fazendas, ou a fazendas vizinhas para retomar o trabalho por baixo salário. Dezenas de anos após a abolição os

descendentes de escravos ainda viviam nas fazendas, uma vida pouco melhor do que a de seus antepassados escravos. Outros se dirigiam às cidades como o Rio de Janeiro onde foram engrossar a grande parcela da população sem emprego fixo. Onde havia dinamismo econômico provocada pela expansão do café, como em São Paulo, os novos empregos, foram ocupados pelos milhares de imigrantes italianos que o governo atraía para o país. Lá, os ex-escravos foram expulsos ou relegados aos trabalhos mais brutos e mais mal pagos. (CARVALHO, 2003, p.52)

José Murilo aponta como a sociedade brasileira deixou a margem os ex-escravos e seus descendentes e que isto teve consequências marcantes para o negro mantendo-o a margem do processo, dificultando melhoras na sua qualidade de vida e no exercício efetivo da cidadania. Dando prosseguimento continuou suas reflexões e escreveu que:

As consequências disso foram duradouras para a população negra. Até hoje essa população ocupa posição inferior em todos os indicadores de qualidade de vida. É a parcela menos educada da população, com os empregos menos qualificados, ou menores salários, os piores índices de ascensão social (...). A população teve que enfrentar sozinha o grande desafio da ascensão social, e frequentemente precisou fazê-lo por rotas originais, como o esporte, a música e a dança (...). A libertação dos negros não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática. Ainda hoje, apesar das leis, os privilégios e arrogância de poucos correspondem o desfavorecimento e humilhação de muitos. (CARVALHO, Op. Cit, p.53)

Nesse sentido, percebemos que a luta pela libertação da escravidão foi apenas um passo em busca da igualdade social. Os negros perceberam que mesmo pós-abolição fazia-se necessário o estabelecimento de outras táticas para minimizar os problemas sociais, econômicos e educacionais para que tivessem possibilidade de mobilidade social.

Sales Augusto dos Santos (2005, p.22) escreveu um pouco desta trajetória de conquistas no âmbito social e educacional que se constitui como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. De acordo com o autor:

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, conforme pesquisa realizada pelo sociólogo Florestan Fernandes em 1951. Mas antes mesmo desta data o Jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sócio-racial a que estavam submetidos. Afirmava o **Quilombo**, em sua primeira edição, na coluna “Nosso Programa”, que era necessário ‘lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares’ (QUILOMBO, 2003).

Para Santos (2005), a busca de instrução por meio da educação formal como fator de integração sócio-econômica após a escravidão foi um passo acertado, mas não significou a sua ascensão social. Na sua concepção, os negros perceberam que por meio da educação poderiam ascender socialmente, conseguindo mobilidade vertical, fosse ela, individual ou coletiva. Todavia, para o autor, a escola não desempenhava seu papel social de promover a igualdade. Esta questão foi percebida pela militância de intelectuais negros que viram na escola a sua responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais por meio de uma educação que possibilitava o racismo no contexto educacional.

Para o militante e intelectual negro Abdias do Nascimento,

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte

inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a História da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norteamericano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1980, p. 95).

Santos (2005) afirmou que ao perceberem a inferiorização dos negros e discriminação racial no campo educacional, os movimentos sociais negros incluíram em sua pauta reivindicações junto ao Estado brasileiro, do estudo da História do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade.

Reivindicações neste sentido foram inseridas na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro², onde foi preconizado vários pontos, entre eles “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e articulars, com esse objetivo (NASCIMENTO, 1968, p. 293).”

Ressaltamos, neste sentido, o papel do Movimento Negro Unificado - MNU - que significou um marco na história do protesto negro no Brasil.

Petrônio Domingues em seu texto reflexivo, “O Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos” escreveu que no Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações:

² O I Congresso do Negro Brasileiro foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro – TEN, no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. Em 1978 foi fundado o Movimento Negro Unificado – MNU -, significando a volta à cena política do país do movimento negro organizado. Este assumiu um discurso radicalizado contra a discriminação racial.

Desmistificação da democracia racial brasileira; reorganização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como na busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p.115)

Refletindo nesta trajetória histórica e o papel do Movimento Negro em relação às conquistas e políticas afirmativas para a abolição do racismo e das desigualdades sociais dele decorrentes, Domingues escreveu ainda que:

Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na História do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da História da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DOMINGUES, Op. Cit, p. 115-116)

Para Santos (2007), a *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*, realizada em Brasília, em agosto de 1986, contou com representantes de sessenta e três entidades do Movimento Negro e trouxe as seguintes reivindicações no contexto da educação no Brasil: o processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira; é obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil.

Reivindicações como estas na esfera educacional foram mais uma vez requeridas ao Estado brasileiro na primeira metade da década de noventa do século XX, quando foi realizado um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha

Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. Esta foi realizada no dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Mais uma vez as lideranças dos movimentos negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os negros no Brasil. Mais do que isto, entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas anti-racistas. No que diz respeito à educação podemos citar, entre outras: Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras. (SANTOS, 2007, p. 20)

Podemos perceber que entre os frutos das pressões dos movimentos negros e das articulações com políticos que se preocuparam com a discriminação racial brasileira, obtiveram êxito por meio da inclusão e disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos Ensinos Fundamental e Médio das redes de ensino no país em 2003. Podemos exemplificar as legislações criadas em diferentes partes do país em relação a essas temáticas: Salvador, Belo Horizonte, Teresina, Rio de Janeiro, Distrito Federal, dentre outros. A legislação variava de acordo com as localidades. Alguns municípios passaram a impedir a adoção de livros didáticos, que disseminavam preconceito e discriminação racial. Visava garantir uma educação igualitária, eliminando os estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, em atividades curriculares e extracurriculares.

Um passo importante na busca de uma educação antirracista foi quando, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, reconheceu a relevância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, as injustiças e discriminações raciais. Historicamente construídas contra os negros na sociedade brasileira, objetivando o prosseguimento da

construção de um ensino que incorpore a História e a trajetória dos negros e sua contribuição na construção deste país, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional -, sancionando a Lei nº 10.639, no dia 9 de janeiro de 2003, contribuindo de forma significativa para mudanças no contexto educacional brasileiro.

Nesse sentido, percebemos a implantação da Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro, mas essa lei por si só não muda o contexto educacional: é preciso outra luta que se consiste na efetivação da mesma e a utilização dos preceitos nela intuídos.

Nilma Lino Gomes (2011), ao refletir sobre o percurso legal e conquista dos negros em prol da educação, e para as Relações Étnico-Raciais e a implantação da Lei 10.639/03, escreveu que foram diversas as medidas que trouxeram contribuições significativas para mudanças no âmbito educacional, entre as quais ela destaca:

A Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (GOMES, 2011)

Percebemos assim que, como determina a Lei nº 10.639/03 torna-se “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileiras” nas escolas

do país, possibilitando aos estudantes brasileiros conhecer sobre a história da África e dos Africanos, trajetória difícil dos negros em nosso país, a sua cultura e sua contribuição na constituição da sociedade brasileira”. A criação desta Lei significou uma conquista da população brasileira na batalha para romper com a discriminação racial.

Segundo essa pesquisadora, o caminho de normatização relacionado à aprovação da Lei nº 10.639/03 precisaria ser mais debatido e refletido pelos profissionais da educação no Brasil. Essa trajetória consiste no resultado de uma caminhada de luta para vencer o racismo e o preconceito na nossa sociedade, sendo de fundamental importância o papel desempenhado pelo Movimento Negro e outros grupos que participaram ativamente da luta antirracista.

Permitem-nos perceber também uma curvatura na postura do Estado, ao colocar em prática algumas ações afirmativas no contexto educacional, principalmente, destinando estas mudanças aos alunos matriculados na Educação Básica. Desta maneira, essas medidas afirmativas constituem em uma forma de reduzir as desigualdades, que ocorrem com a população negra em nosso país. Nesse sentido, percebemos que as ações afirmativas se constituem em políticas, projetos e práticas públicas e privadas, que apontam para superação de disparidades que atingem, ao longo da história, alguns grupos sociais, entre eles, os negros, as mulheres, os homossexuais, os indígenas, entre outros.

Segundo Gomes (2005), essas ações afirmativas possuem caráter emergencial e podem ser efetivadas por meio de cotas, projetos governamentais, entre outras medidas que contribuam para a efetivação dos objetivos propostos.

A Lei nº 10.639/03 pode ser entendida como uma medida que afirma o direito à diversidade étnico-racial no contexto escolar e também rompe com o silêncio acerca da realidade dos africanos e afro-brasileiros e sua abordagem nos currículos escolares. “O estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de institutos de pesquisas, públicos e articular, com esse

objetivo (NASCIMENTO, 1968, p. 293).

Essa reivindicação foi acentuada com o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978. As reivindicações contemplavam: racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. No aspecto educacional se posicionavam contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas; solicitavam melhores condições de acesso ao ensino; reformulação dos currículos escolares objetivando à valorização do papel do negro na História do Brasil; a introdução de matérias como História da África e línguas africanas e a participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987).

Reflexões sobre a Lei nº 10.639/03

O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996, p. 04)

Ao observarmos a questão educacional brasileira na contemporaneidade percebemos que está basicamente voltada para a ideia de cidadania e compreendemos então a preocupação com a formação de professores com novos perfis profissionais. Este profissional deve pautar a sua prática em uma visão interdisciplinar das diferentes áreas do conhecimento, próprias das múltiplas formas de se conhecer e intervir na sociedade hoje.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 - passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos relacionados à temática em estudo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1ª - O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirão estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileira.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.” (BRASIL, 1996, p. 05)

Pensamos que a LDB nº 9.394/96 constituiu em uma conquista por inserir em seu texto menção acerca da educação étnico-racial.

A Lei nº 10.639/2003 foi editada no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, e instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em todos os seus níveis.

A resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No seu artigo 3º ao aborda o aprofundamento teórico-metodológico dos educadores:

Art. 3º - A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CP/CNE 3/2004.

§ 1º - Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no *caput* deste artigo.

§ 2º - As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes

curriculares.

§ 3º- O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10.639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º - Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Percebemos então, a seriedade e relevância das relações sociais e étnico-raciais nos processos educativos sendo considerada, pela legislação educacional brasileira, com a finalidade de formação para a cidadania, constitui-se em um avanço.

Sales ao analisar o cenário de emergência da Lei nº 10.639/2003 escreveu que:

O advento da Lei nº 10.639/2003 se deu em meio a um intenso debate social amplificado pela mídia, que expressava os primeiros impactos da implantação de programas de ação afirmativa em algumas universidades brasileiras. O texto das “Diretrizes” apresenta dimensões normativas relativamente flexíveis, sugerindo referências, conteúdos e valores para a ação docente, em consonância com o pressuposto formativo e educativo da valorização da pluralidade cultural – mote, aliás, já presente nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. A publicação da Lei nº 10.639/2003 ocorreu num contexto educacional mais abrangente, marcado pelas transformações advindas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 1996, em que se afirmaram modificações educacionais importantes como a flexibilização curricular, a consciência do valor da inclusão e da diversidade na educação e a reafirmação da autonomia docente.

A Lei nº 10.639/2003, ressalta ainda que:

Ela é também tributária de um movimento disperso e fragmentário que vinha ocorrendo nos governos estaduais e municipais no Brasil, com vistas à reparação de danos e à ampliação dos canais de participação

cidadã de populações sub-representadas, e à defesa do seu direito à história e à cultura. Ela veio, ainda, na esteira do complexo processo de democratização do país, acompanhada de uma consciência de desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afro-descendentes. Seu conteúdo e as transformações dela decorrentes produzem uma tensão entre a ampliação dos direitos de cidadania no país e a crescente compreensão da necessidade de enfrentamento do racismo, em suas diversas faces e nas diferentes esferas da vida social, sobretudo no âmbito da escola. A lei atende enfim, também à sua maneira, ao enfrentamento da antiga crítica a um ensino de história centrado em narrativas etnocêntricas, em que a história e a cultura afro-brasileiras via de regra compareciam – quando compareciam – de forma estereotipada. (SALES, 2008, p.141)

Uma importante medida adotada no aspecto educacional foi o Parecer CNE/CP 003/04 (Brasil, 2004) que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, em decorrência da Lei 10.639/03 e da Indicação CNE/CP 02/2002 - Conselho Nacional de Educação -, que se propunha a manifestar-se sobre a educação das relações étnico-raciais. A publicação das Diretrizes ocorreu em outubro de 2004.

A Resolução CNE/CP 01/2004 detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei. Para tal, compõe um conjunto de dispositivos legais vistos como viabilizadores de uma política no âmbito educacional direcionada para a valorização da pluralidade cultural e a efetivação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais viabilizada pelas mudanças ocorridas no limiar do século XXI.

Faz-se mister afirmar que a publicação de outro aparato legal foi significativo para a valorização e fortalecimento das Relações Étnico-Raciais foi a criação da Lei nº 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, sendo estes avanços significativos para a efetivação de uma educação pluriétnica e multicultural.

Ressaltamos também a relevância das publicações de livros e obras diversas com trabalhos de vários autores que abordam a temática, sendo elas, reflexões acerca da implementação da Lei nº 10.639/2003, das políticas afirmativas e para a efetivação de uma Educação Antirracista. Temos ciência de que a produção do conhecimento por meio de pesquisas e investigações científicas influencia no modo de ver e pensar as diversas temáticas, principalmente quando se referem ao contexto educacional. Nesse sentido, ponderou Nilma Lino Gomes (2011, p. 40)

É sabido o quanto a produção do conhecimento interferiu e ainda interfere na construção de representações sobre o negro brasileiro e, no contexto das relações de poder, tem informado políticas e práticas tanto conservadoras quanto emancipatórias no trato da questão étnico-racial e dos seus sujeitos. No início do século XXI, quando o Brasil revela avanços na implementação da democracia e na superação das desigualdades sociais e raciais, é também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença.

Para essa autora, as práticas pedagógicas direcionadas para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação são incluídas neste campo. A implementação deste aparato legal possui um significado que deve ser observado, pois, implicam nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, exercendo também influências no cotidiano da sala de aula e na sua relação com a diversidade.

No contexto das relações de poder, as reflexões que ocorrem no âmbito acadêmico e na produção dos saberes, tem possibilitado a existência de políticas e métodos que são conservadores e de outro modo, emancipatórias, no que se relaciona a questão Étnico-Racial no Brasil.

Outra medida significativa é a efetiva comemoração do Dia da Consciência Negra e sua inserção no calendário escolar. Na última década,

a comemoração desta data nos diversos estabelecimentos de ensino do nosso Brasil tem sido muito recorrente. Em muitos educandários são realizados projetos e desenvolvidas ações para a valorização dos negros e para a discussão do seu papel na nossa sociedade.

Em 2009 foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e este tem trazido contribuições significativas para pensarmos sobre o papel do negro na nossa sociedade, a exclusão do mesmo e a necessidade de revermos os conceitos e preconceitos arraigados em nossa sociedade, que ainda se apresenta como racista e intolerante em relação à diferença.

A Lei nº 12.288, publicada em 2010, institui o Estatuto de Igualdade Racial.

Ao refletirmos sobre estas medidas e políticas públicas para minimizar ou erradicar o racismo no Brasil, convido (a) a pensar sobre as palavras de Gomes (2011), que escreveu que o Estado brasileiro, através da educação, deixa a posição de neutralidade estatal em relação aos efeitos do racismo no cotidiano escolar e na produção do conhecimento e se apresenta como um Estado democrático, que distingue e respeita as diversidades étnico-raciais e tem ciência da relevância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação.

Ao refletir sobre a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais e sua relevância social e educacional, afirmou a então Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Luiza Bairos:

O que se espera é que os mais jovens, que estão tendo acesso ao conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, possam contribuir de forma mais efetiva para um Brasil democrático, pautado no respeito à diversidade. Um Brasil que acredite na igualdade racial porque valoriza suas matrizes africanas; porque reconhece as contribuições da África e de seus descendentes para a formação do país. (BAIROS, 2013, p. 02)

A Ministra comenta de seu lugar social e demonstra, em palavras, os anseios de diversos segmentos da sociedade brasileira que aspiram a efetivação de um Estado democrático de direito, onde todos os setores, etnias e culturas sejam valorizadas e respeitadas. Assim, desejamos que, com o passar do tempo, o caráter emergencial dessa medida de ação afirmativa consiga se enraizar e fortalecer na nossa sociedade, interferindo de maneira significativa nos currículos, nos projetos políticos pedagógicos e nas práticas de ensino dos educadores nos diversos espaços deste imenso país. Nesse caso, a Lei nº 10.639/03 poderá viabilizar os anseios dos diversos integrantes dos movimentos sociais e educadores, que “brigaram” para incluir e garantir o direito à diferença.

Considerações finais

Percebemos ao longo das leituras e da tessitura narrativa que ao falarmos sobre a questão racial no Brasil, em específico, tocamos em um campo mais amplo. Lançamos olhares reflexivos sobre a construção social, histórica, política e cultural das diferenças. A diversidade étnico cultural brasileira é uma construção histórica, sendo perpassada por questões conflituosas. Por isso, refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos (as) os (as) brasileiros (as).

As tensões entre diferentes ênfases, concepções e práticas sociais mostram que a questão do racismo é extremamente complexa. Exige de nós um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial.

Em decorrência da relevância da temática, observamos que o Estado Brasileiro criou nas últimas décadas, mediante a luta de reivindicação da sociedade brasileira, em especial, do Movimento Negro, ativistas e intelectuais envolvidos com as questões sociais e étnicas, políticas afirmativas que tem contribuído para minimizar o racismo na sociedade brasileira e o

estabelecimento de debates e diálogos no campo educacional por meio da criação de Leis que determinam a obrigatoriedade do estudo da África e dos afro-brasileiros no cotidiano da escola, em todas as Instituições de Ensino do País, sejam eles da Rede pública ou privada.

Observamos que o processo de conquista em relação ao aparato legal contra o racismo é legítimo. A aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, faz-se necessária, pois, a sociedade brasileira mantém ainda muito das amarras e preconceitos historicamente construídos.

Observamos que em nosso país, o racismo e a desigualdade socioeconômica caminham lado a lado. Em decorrência deste fato a escola, enquanto instituição formadora, precisa se preocupar com o processo histórico do Racismo, da discriminação racial, do preconceito e da constituição e propagação do mito da democracia racial e com a ideologia do branqueamento, historicamente presente no bojo da sociedade brasileira.

Precisamos refletir que o aparato legal é muito importante, todavia, é preciso haver um papel efetivo da escola e do envolvimento da sociedade brasileira no esforço conjunto para acabar com o racismo e preconceito.

Referencias

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. CYPRIANO, André. **Quilombos, Tradições e Cultura da Resistência**. São Paulo: Aori Comunicação, 2006.

_____. **Quilombos, geografia africana, cartografia étnica e territórios tradicionais**. Livraria Cultura, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, Acesso em: 02 fev. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 jan. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 3/2004 – CP – Aprovado em 10.3.2004**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/Diretor2006/DiretorF_parecer3_2004_resolucao1_04.pdf. Acesso em: 15 jan. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Lei 10.639/03 completa uma década. Portal Brasil. Disponível em: http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2013/01/lei-10-639-03-completa-uma-decada. Acesso em: 20 fev. 2013

CARVALHO, José de Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SANTOS, Sales Augusto dos et. al. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONVENÇÃO Nacional do Negro Pela Constituinte. Brasília: mimeo, agosto de 1986.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à República: momentos decisivos.** São Paulo: Editorial Grijalbo, 1979

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo.** Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113- 136, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **Como trabalhar com “raça” em Sociologia. Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03.** Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relações-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussão.pdf. Acesso em: 12 fev. 2013

GOMES, Nilma Lino. Educação das Relações étnico raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (organizador). **Superando o Racismo na Escola. 2. ed. Ver.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.

GOMES, Nilma Lino (org). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119 p.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. Política e sociedade: **revista de sociologia política**, v. 10, p. 133-154, 2011.

_____. Diversidade Étnico-Racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.

_____. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea Revista de Sociologia**, v. 2, p. 37-60, 2011.

_____. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 03 mar. 2013.

HASENBALG, Carlos A. **O Negro nas Vésperas do Centenário**. Estudos Afro-Asiáticos. (13): 79-86, 1987.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968.

_____. **O Quilombismo: documentos de uma militância panafricanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

PAGINA CULTURAL. **Alessandro Gomes**. Disponível em: <http://paginacultural.com.br/author/alessandro-gomes/>. Acesso: 04 abr. 2012

PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL. **Estatuto da Igualdade Racial**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/2011/04/estatuto-da-igualdade-racial-2/>. Acesso em: 15 fev. 2013

PAOLIELO, R. M. **Conflitos Fundiários na Baixada do Ribeira: a posse como direito e estratégia de apropriação**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PPGAS/UNICAMP, 1992.

PASQUETTI, Luis Antônio. **Terra ocupada: identidades reconstruídas 1984-2004**. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília (UNB) – Brasília/DF, 2007.

PENIN, S.T.S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994.

PEREIRA, A. M.; SILVA, Joselina da. (Org.) . **O Movimento Negro Brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil**. Belo Horizonte-MG: Nandyala, 2009.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, SP, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul. / dez. 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira. **Agroturismo e Desenvolvimento Regional**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

PROENÇA, M.C. **Ensinar/aprender História: questões de didática aplicada**. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **História [online]**. 2009, vol.28, n.2, pp. 143-172. ISSN 1980-4369.

_____. O ensino da história da África em debate: uma introdução aos estudos africanos. In: RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro et. al (orgs.). **História e cultura afro-brasileira e africana na escola**. Brasília: Ágere, 2008, p. 29-49.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. v. 5. 400 p.

SANTOS, Sales Augusto dos; OLIVEIRA, D. D; DAL ROSSO, Sadi. Perfil dos gestores e gestoras de políticas de promoção da igualdade racial. In: Brito, Antonio José Rollas de. (Org.). **FIPIR: Encontro do Brasil com a promoção da igualdade racial**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2007, p. 1-112.

O JOGO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: FATORES COGNITIVOS

Cátia Caixeta Guimarães Reis*

Resumo: O presente artigo trata de uma nova educação com uma tendência à abordagem das teorias de Vygotsky, Piaget, Rogers e Bruner, onde valoriza o trabalho realizado a partir da interação do sujeito com o seu meio, intermediado pelo professor e seus pares, quando sugere a prática de atividades com jogos. O texto enfatiza a aprendizagem através dos jogos, como recurso didático, com um enfoque ao desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo, a autonomia e a motivação. Mostra que o professor poderá planejar e desenvolver suas atividades de modo criativo e prazeroso, possibilitando a construção do conhecimento. Discute-se, também, o resgate aos jogos didáticos, como elemento de motivação social, promovendo o envolvimento do sujeito, levando-o a uma constante busca de soluções, deixando de lado toda atividade que vise à automatização ou memorização sem compreensão, ou seja, o jogo didático visa superar a forma de transmissão de conhecimento unidirecional -transmissor - receptor, e propõe a participação ativa do aluno no processo de construção e apropriação dos conceitos.

Palavras-chave: Piaget, aprendizagem, motivação, lógico-matemático, jogos.

Abstract: The present article deals with a new education with a trend to the boarding of the theories of Vygotsky, Piaget, Rogers and Bruner, where it values the work carried through from the interaction of the citizen with its half one,

* Graduada em Licenciatura Matemática pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2000), Pós-graduação em Metodologia do Ensino e Aprendizagem em Matemática - Faculdade São Luis (2001) e Mestrado em Educação - Universidad de Los Pueblos de Europa (2008), revalidado pela Universidade de Brasília - UnB. Atualmente é professora do Centro Educacional Rubem Alves (CENAV-OBJETIVO) e professora da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM . Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Cálculo Diferencial e Integral, Numérico, Vetorial, Álgebra Linear, Probabilidade e Estatística, Geometria Descritiva, Matemática Fundamental; atuando principalmente nos seguintes temas: atividades lúdicas, cálculo e matemática. E-mail: catiacgr01@yahoo.com.br

intermediated for the professor and its pairs, when it suggests the practical one of activities with games. The text emphasizes the learning through the games, as didactic resource, with an approach to the partner-affective and cognitive development, the autonomy and the motivation. Sample that the professor will be able to plan and to develop its activities in creative and pleasant way, making possible the construction of the knowledge. It is argued, also, the rescue to the didactic games, as element of social motivation, promoting the involvement of the citizen, taking it a constant brainstorming, leaving of side all activity that aims at to the automatization or memorization without understanding, that is, the didactic game aims at to surpass the form of transmission of unidirectional knowledge _ transmitting - receiving, and considers the active participation of the pupil in the construction process and appropriation of the concepts.

Keywords: Piaget. Learning. Motivation. logical-mathematician, games.

Introdução

O homem, diferentemente dos outros animais, que no curso do seu desenvolvimento vive a experiência individual, adquirida durante toda a sua vida; vive um segundo tipo de experiência que o transforma num ser diferente dos demais, pela sua capacidade de assimilação e apropriação da experiência acumulada pelo gênero humano. Este tipo de experiência para que seja significativa, deve ser permeada por afetividade, já que cognição e afeto caminham lado a lado na trilha do conhecimento humano. Por este motivo, aprender é uma forma de desenvolver competências individuais, além de ser um exercício constante estar de braços abertos para todo e qualquer conhecimento.

Conforme proposto por Piaget apud Antunes (2000), o conhecimento se desloca entre o conhecimento físico e o lógico-matemático. O conhecimento físico caracteriza-se pela identificação das propriedades físicas dos objetos, tais como cor, forma e grandeza. A informação procede do objeto ou dos aspectos materiais da ação para o sujeito. Essa informação que chega ao sujeito

através da abstração empírica caracteriza-se pela ausência do conhecimento relacional, ficando restrita a descobrir propriedades simples como aumento de peso ou aumento de tamanho que via de regra, são simplesmente observáveis.

Segundo mesmo autor, o conhecimento lógico-matemático é explicado fundamentalmente pela ação (cognitiva) do sujeito sobre os objetos originando as descobertas das propriedades relacionais contidas nas ações. Alguns exemplos desse tipo de conhecimento são as ações ligadas a enumerar, adicionar, ordenar, classificar e estimar. Na experiência lógico-matemática encontramos dois tipos de abstração: a abstração pseudo-empírica e a abstração reflexionante; que na verdade são dois processos distintos, porém caracterizados ambos pelo conhecimento relacional. O conhecimento lógico-matemático caracteriza-se pela coordenação mental e abstrata das relações que o indivíduo faz entre os objetos.

A questão da contagem exemplifica claramente a importância das ações cognitivas enquanto motores do conhecimento, pois, inicialmente, o homem contava utilizando-se de partes do corpo para indicar quantidades. Nos países de língua inglesa, ainda hoje são utilizados sistemas de medidas como jarda, pé, libra. O sistema de numeração decimal venceu a concorrência com outros sistemas pelo fato de o homem possuir dez dedos, consideradas as duas mãos.

De acordo com Piaget apud Machado (1991), a relação da matemática com a realidade se encerra no dilema: ou a matemática se impõe à realidade empírica, ou a matemática é constituída a partir de construções abstratas que emergem desta realidade.

A esse respeito, Machado (1991) salienta que

Piaget esperou romper com este dilema: sua solução pretende que a relação da matemática com a realidade não pode se fundar no sujeito pensante (apriorismo) nem no objeto pensado (empirismo), mas numa profunda interação entre o sujeito e o objeto. (p. 42).

Assim, o desenvolvimento da matemática obedece segundo Piaget apud

Machado (1991) ao seguinte esquema: os entes matemáticos originam-se da coordenação das ações físicas mais gerais que o sujeito exerce sobre o objeto; desta ligação inicial, tais entes se distanciaram mais e mais do objeto concreto.

A questão motivacional da educação matemática

O cultivo da sensibilidade e da criatividade são indispensáveis à formação de uma personalidade íntegra e à plena realização do homem. Para estimular a criatividade de uma pessoa é preciso criar condições favoráveis.

A maioria dos psicólogos que realizou pesquisas sobre aprendizagem concorda que a motivação é um fator enriquecedor na educação.

O método de aprendizagem por descoberta, proposto por Bruner (2001), apresenta a motivação como fator importante, ele acredita que todos nascem com intenso desejo de saber. Todavia, o professor tem um papel muito importante de mediação: ser uma espécie de catalisador, pois sem ele, o aluno levaria anos para aprender sozinho aqueles conteúdos. De acordo com Vasconcelos (2006), o educador deve problematizar, subsidiar e interagir.

Para Azevedo (1994), a construção de conceitos devem ser apresentadas num clima motivador, que promova o envolvimento das crianças, levando a uma constante busca de soluções para problemas que tenham real significado para elas, deixando de lado toda atividade que vise à automatização ou memorização sem compreensão.

Ao propor e valorizar jogos com regras, o professor promoverá o desenvolvimento sócio-afetivo, motor e cognitivo das crianças.

Santos (2004, p.47) traz à baila o pensamento de Vygotsky: “o jogo começa com o surgimento de um mundo ilusório, que sempre que se produza uma situação imaginária, haverá regras”.

Acerca de tal postulado, Azevedo (1994) aponta que na visão de Piaget, um problema constitui uma motivação para a criança agir em busca da

solução. Durante a busca desta solução, são estabelecidas relações com outros problemas resolvidos anteriormente, que se organizam num esquema mais amplo que passa a incluir o novo problema.

Do ponto de vista sócio afetivo, Azevedo (1994,p.08) formula suas asserções:

O jogo dá oportunidade à criança de sair do egocentrismo, para adotar ponto de vista do outro e poder prever suas reações suas reações; permite que a criança viva, num ou noutro momento, a posição de líder, graças à riqueza da rede de comunicações que cria; propicia uma ampliação dos contatos sociais com outras crianças, uma vez que os parceiros de jogo são escolhidos em relação aos interesses comuns pelos jogos, e não mais em função de suas ligações afetivas; permite ainda que a criança aprenda a viver a competição, a colaboração e também a oposição; leva a criança a descobrir a regra através de uma relação diferente daquela que ela conhece habitualmente com o adulto: discutindo a regra, aderindo a ela voluntariamente, vivendo-a entre seus companheiros da mesma idade, numa situação de supervisão recíproca, em que cada criança é ao mesmo tempo controlador e controlado.

Criar condições que promovam a aprendizagem é a principal preocupação de Rogers (1973), isso quer dizer que o melhor ambiente para a aprendizagem resulta da qualidade da interação humana, especialmente do grau de cordialidade entre o professor e os alunos.

A motivação está presente como processo em todas as esferas da vida e, continua sendo um complexo tema para as teorias de aprendizagem e ensino. Demo (2001) propõe que faz-se necessário criar um ambiente de aprendizagem na classe, onde o aluno possa reconstruir experimentos ou até mesmo conceitos.

Com o intuito de causar ou produzir a aprendizagem, estimular o aluno, despertar interesse ou entusiasmo pela aprendizagem, os jogos didáticos são um recurso motivacional riquíssimo.

Por isso, preocupados com o momento, Piaget apud Pelosi (2001) dirigiu-se aos que estão a procura de alternativas didáticas propondo o jogo

como uma “atividade particularmente poderosa” porque permitiria o conforto dos pontos de vista, importante para o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático e indispensável para o processo científico; estimularia as ações físicas e a atividade cognitiva dos alunos; além de proporcionar oportunidades para elaboração de regras, e a observação de seus efeitos, comparações e modificações de diferentes procedimentos, enfim, possibilita um clima de “cooperação”, no sentido piagetiano da palavra, ou seja, “operar junto”, “negociar” para chegar a um acordo que pareça adequado.

Dever-se-ia excluir do conceito de jogo algumas lições didáticas disfarçadas ou situações que ainda proporcionassem uma grande participação, tivessem um conteúdo mecânico e sem significado ou desafio para os alunos. Ao mesmo tempo, se o objetivo do professor fosse ensinar a jogar, o valor do jogo desaparece por completo.

Entretanto, para ser útil no processo educacional, segundo Kamil e Devries (1991), um jogo deveria propor alguma coisa interessante e desafiadora para as crianças resolverem, além de permitir que as crianças possam se auto-avaliar quanto a seu desempenho e que todos os jogadores possam participar ativamente do começo ao fim de jogo.

Como se percebe, a permissão e o respeito são inerentes ao jogo, e, por isso cada professor deve construir a própria maneira de trabalhar.

Para Demo (2001, p.51), “o bom professor não é aquele que soluciona os problemas, mas justamente o que ensina os alunos a problematizarem”.

A abordagem construtivista indica algumas vantagens da utilização de jogos: as crianças desenvolvem a autonomia através de relacionamentos nos quais o poder do adulto é reduzido; apresentam idéias, problemas e propostas de soluções interessantes, tornando-se mais críticas e confiantes; desenvolvem sua capacidade de descentrar e coordenar diferentes pontos de vista; tornam-se mais tolerantes e menos medrosas para com o ‘erro’, entendendo-o como possível e mesmo inevitável na construção do conhecimento.

Demo (2001, p.49) com seu jeito provocador garante que “errar é mais

que humano, é pedagógico”. Quanto ao “erro”, a melhor opção seria evitar corrigir diretamente o aluno, e sim incentivá-lo a discutir sua resposta com os demais.

O professor não deve impressionar-se com a ocorrência de discórdias, pois a cooperação muitas vezes implica conflitos, e, levará algum tempo para aprender a viver democraticamente.

A partir do nível de desenvolvimento da criança, o professor poderá avaliar o grau de interesse que um jogo terá e sua potencialidade para estimular o raciocínio e a cooperação.

Conclusão

Portanto, a partir das experiências lógico-matemáticas, conclui-se que é importante o professor evitar rotinas, fixação de respostas e que se proponha a orientar seus alunos sem oferecer-lhes soluções prontas. Cabe, pois, propor ao aluno, atividades que deverão consistir em observar, relacionar, comparar, levantar hipóteses, argumentar.

Piaget, Vygotsky, Rogers, Bruner, não formulou nenhum modelo pedagógico, mas sim toda uma teoria de conhecimento e de desenvolvimento humano que trouxe implicações para o ensino. Uma destas implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, através das ações do indivíduo.

Assim, o jogo didático é condição para que o indivíduo se desenvolva mentalmente, supere seu comportamento egocêntrico e dê condição de autonomia aos indivíduos que dele participem. Para a Educação Matemática é fundamental que se utilize materiais didáticos, jogos e dinâmica de grupo, a fim de que novas estratégias de ensino sejam aplicadas a cada fase do desenvolvimento cognitivo.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, Maria Verônica Rezende de, **Matemática através dos jogos**. São Paulo: Atual, 1994.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. **É errando que a gente aprende**. Nova Escola. Ano 2001 , nº.144, p. 49-51, ago. 2001.

KAMIL, C. e DEVRIES, R. **Jogos em grupo**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

PELOSI, Ana Carolina de Meireles Reis, et. al. **A construção do número e a importância dos jogos**. In: Textos acadêmicos Faculdade de Educação São Luís, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos, et al. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Textos acadêmicos Programa de psicologia: aprendizagem e educação. UEMG. Campos Passos. 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Falsas idéias e (des) estímulo aos educadores**. Pátio. Ano c10, n. 39, p.56-58, ago/out 2006.

ESTUDOS PRELIMINARES SOBRE INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS COMO FATOR DE INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM: UM PARALELO ENTRE A ESCOLA BRASILEIRA E PORTUGUESA

Jacirema Pompeu Martins*

Resumo: A desmotivação provocada por comportamentos impróprios, perpetrados por alunos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, vem provocando sérias discussões nos meios escolares e na mídia. Existem problemas sérios que culminam algumas vezes em agressões verbais e até físicas por parte de alunos. Em paralelo, a educação caminha a passos acelerados para um desfecho surpreendente, o abandono da carreira do magistério pelos professores. Não é mais possível o uso de vendas ou mascarar a situação, não são casos isolados. A educação de qualidade pede socorro, os professores gritam por apoio, as políticas educacionais percorrem caminhos tortuosos nos quais as expectativas não são as melhores. É preciso coragem para dar os passos decisivos em direção a mudanças. Soluções existem exemplos que nos mostram que, com métodos adequados a realidade do local, estratégias disciplinadoras e a gestão participativa de fato, concorrem para atingir-se bons resultados.

Palavras- chave: Indisciplina, políticas educacionais, desmotivação, mudanças.

Abstract: The demotivation caused by inappropriate behaviors perpetrated by students both in school and in high school, has provoked serious discussions in school environments and media. There are serious problems that sometimes culminate in verbal and even physical attacks by students. In parallel, education walks apace into a surprising outcome, the abandonment of the teaching career teachers. It is no longer possible to use sales or mask the situation, are not isolated cases. Quality education calls for help, teachers cry for support, educational policies run crooked ways in

*Mestre em Geografia. Especialista em Educação Ambiental e Educação a Distância. Professora da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: jaciremapompeu.ead@finom.edu.br

which expectations are not the best. It takes courage to take the decisive steps toward change. Solutions are examples that show that, with appropriate methods the reality of the place, strategies disciplinary and participatory management in fact, contribute to achieve good results.

Keywords: Indiscipline, educational policies, lack of motivation, changes

Introdução

A indisciplina e a violência nas escolas estão sendo amplamente debatidos, dado o alto nível de agressões sofridas pelos professores no Brasil e no mundo. Existe grande apreensão por parte dos futuros professores e de tantos que atuam no magistério a esse respeito. A crescente desmotivação provocada por comportamentos impróprios, perpetrados por alunos tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, redundando quase sempre em problemas sérios de relacionamento entre professores, alunos e direção e, culminam, inevitavelmente em reprovações e consequentemente, no abandono escolar.

Muito se tem falado sobre o tema. No Brasil, percebemos vários focos de queixa: o aluno e seu desinteresse, a tecnologia a qual tem acesso fora da escola e que compete com os poucos recursos em sala de aula ao alcance do professor; os meios de comunicação e sua influência negativa aumentando o desinteresse dos alunos pelos estudos, as drogas as dificuldades familiares, tem transformado os alunos, e como era de se esperar, o aumento da violência nas salas de aula, vem ocupando quase todos os dias os noticiários.

Quanto aos professores, os baixos salários e as más condições de trabalho, são as principais causas geradoras de angústia, insatisfação, medo, desestimulando-os ao exercício da profissão. Frases como, por exemplo: “os jovens de hoje não tem limites”, “não querem saber de nada”, “não estudam”, “são apáticos”, “sem educação”, tornaram-se comuns. As escolas

públicas são muito mais vulneráveis a esses problemas em decorrência de suas características: é plural, universalizada, composta por uma clientela heterogênea quanto à condição econômica, social e cultural.

A educação básica na escola pública não consegue alcançar índices satisfatórios, são escassas as condições para as aulas: salas inadequadas nas quais a luz torna impossível a visão angular de todos os alunos ao quadro de giz, carteiras barulhentas, recursos de multimídias insuficientes, (quando existem) e, em alguns casos, ausência de material didático. Tudo acrescido ao desinteresse de alguns alunos que terminam por atrapalhar o desenvolvimento e a aprendizagem de tantos outros colegas de sala. As universidades fazer crítica, aos estudantes que chegam com pouca formação e informação e em alguns casos, são alunos incapazes de compreender ou assimilar de imediato, conteúdo diversos. A quem é atribuída à culpa. Á escola? Aos educadores, quase sempre...

Se pensarmos racionalmente, vamos perceber que a culpa não é dos jovens, afinal, eles não nasceram prontos, são o fruto da configuração política e social vigente, bem como de políticas educacionais que não respeitam as particularidades e as carências regionais, de um país tão diverso, de pressões financeiras e de Conselhos Tutelares regidos por orientações equivocadas. Entendemos que desde sempre os jovens se manifestam com rebeldia. O que mudou, nos últimos tempos é configuração da rebeldia. A manifestação da indisciplina e da violência revelando-se cada vez mais cruel e nefária.

Segundo Tonchis (2013, p.52)

A indisciplina e a violência na escola é a reprodução da violência que ocorre na sociedade. A escola não é desconectada da sociedade, faz parte dela. As condições políticas e sociais do país, má distribuição de renda, impunidade, corrupção, baixa escolaridade e de renda da maior parte da população são exemplos de problemas sociais que refletem na escola. Além disso, as mudanças sociais contemporâneas ocorridas no modelo de família refletem na formação dos jovens. Atualmente os pais necessitam trabalhar, as crianças e adolescentes tem ficado cada vez

mais aos cuidados de terceiros ou sós, numa fase da vida tão importante para a educação de valores indispensáveis à boa convivência humana.

E prossegue:

O pior é que, muitas vezes, a família não é referência. Esses problemas se agravam nas famílias de baixa renda, eles não podem contar com uma cuidadora capacitada ou colocar numa escola infantil de qualidade. Faltam vagas nas creches e projetos alternativos que acolham essas crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham.

Os jovens indisciplinados e violentos estão nas escolas, não são a maioria, mas são muitos. Não estão lá para estudar, estão ali porque a escola é um ambiente social deles ou porque são obrigados. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio os problemas se agravam. Aumentam a falta de respeito, alunos se recusam a fazer atividades, estudar, atrapalham as aulas, brigas, xingamentos, palavrões, depredação do patrimônio público, bullying e ameaças são exemplos de ocorrências diárias no cotidiano das escolas.

A Indisciplina é vista como um das fundamentais barreiras na educação, à escola enfrenta grandes dificuldades para estabelecer normas aos educandos, revelando-se uma instituição em crise gerada quem sabe pela falta de diálogo e a impossibilidade de alcançar uma integração entre alunos, escola e família, tornou-se um obstáculo ao trabalho pedagógico e os professores ficam desgastados. Alternativas já foram propostas, e ainda não se alcançou um patamar razoável de acertos, em algumas oportunidades solicitar ao aluno indisciplinado que se retire da sala terminar como paliativo. A indisciplina escolar não é um fenômeno estático, ao contrário, está evoluindo a cada dia nas escolas. Segundo (AQUINO, 1996). A indisciplina escolar apresenta atualmente expressões mais sérias tornando-se ainda mais difícil de compreender e resolver de modo efetivo, o problema que vem ocorrendo. Partindo desse pressuposto observamos que a indisciplina no contexto tem movimentado professores, gestores, pais e alunos. É preciso considerá-la como

parte de um organismo que a sociedade, e a vida em sociedade pressupõem a criação e o comprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social. Acredita-se também que a escola assim como a sociedade vem passando por mudanças significativas, mas precisam de regras, normas que orientem seu funcionamento de convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de assumir a característica de instrumentos de castração e, passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social. Segundo (Rego, 1996). O disciplinador é aquele que educa, oferece parâmetros e estabelece limites.

Segundo dados recentes, entre os professores da rede estadual de São Paulo, 44% já sofreram algum tipo de violência nas escolas em que lecionam, segundo uma pesquisa do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) divulgada nesta quinta-feira, dia 9. As agressões verbais são mais frequentes que as agressões físicas: 39% contra 5%. (APEOESP, 2013)

A pesquisa foi feita pelo jornal “Data Popular”, de 18 de janeiro a 5 de março de 2013, com 1.400 professores da rede estadual, de 167 cidades de São Paulo. Ela mostra que é alto o percentual de professores que ao menos já ouviram sobre algum caso de violência nas escolas em que dão aula: 84%. Entre as agressões mais comuns, estão agressão verbal (74%), *bullying* (60%), vandalismo (53%) e agressão física (52%). (APEOESP, 2013)

Para 95% dos professores, os alunos são os principais autores dessa violência e os veem constantemente sob o efeito de drogas (42%), portando armas brancas (15%) e até mesmo armas de fogo (3%). Três a cada 10 professores já presenciaram tráfico de drogas ou alunos embriagados. (APEOESP, 2013)

A visão do professor

O aluno contesta porque não permanece de acordo com as reivindicações do professor, com os valores que ele pretende estabelecer, com os critérios de avaliação. Existe entre o professor e o aluno uma relação constantemente em desequilíbrio. O aluno não aceita o professor ou a sua disciplina. O professor não consegue motivar o aluno ou despertá-lo ou cativá-lo.

Sabemos que o papel do professor é fundamental no processo de aprendizagem, não como figura central, mas sim como mediador do processo educativo que busca procedimentos estimulantes e desafiadores, para que neles ocorra a construção de conhecimentos significativos.

Vasconcellos diz que:

O professor desempenha neste processo o papel de modelo, guia, referência (seja para ser seguido ou contestado); mas os alunos podem aprender a lidar com o conhecimento também com os colegas. Uma coisa é o conhecimento “pronto”, sistematizado, outro, bem diferente, é este conhecimento em movimento, tencionado pelas questões da existência, sendo montado e desmontado (engenharia conceitual). Aprende-se a pensar, ou, se quiserem, aprende-se a aprender. (VASCONCELLOS, 2003, p. 58)

A figura do professor, não faz tanto tempo assim, vinte ou trinta anos atrás, tinha a função de alardear o conhecimento. Na atualidade o professor passou a mediar conflitos, chamar atenção dos alunos, tornou-se um disciplinador, tenta em primeiro lugar manter a ordem para conseguir condições de executar minimamente sua função primeira.

Os educadores trabalham em situações de extremo nervosismo, medo e angústia. Preparam suas aulas, mas não conseguem colocar em prática. Não é possível produzir se o ambiente e as condições não são favoráveis, o resultado é a baixa qualidade do ensino apesar dos esforços. A maioria é consciente de suas responsabilidades: de mudar histórias, transformar a realidade desordenada de

crianças e adolescentes, prepara-los para serem cidadãos críticos, conscientes, responsáveis e com uma formação moral e ética por uma sociedade melhor. O paradoxo é que eles, os professores, são responsabilizados pelo fracasso e o insucesso escolar, na maioria das vezes.

De acordo com Zagury:

O problema, com exceção de algumas análises, é que a culpa quase sempre recair sobre o professor, são opiniões baseadas em suposições ou em casos isolados Paulatinamente, de tanto ouvir tais afirmativas (categóricas, em geral), muitas pessoas acabam acreditando. (ZAGURY, 2006, p.22).

No final da história é o professor que não possui domínio de classe, não se prepara adequadamente para as aulas e comete erros ao julgar o aluno.

O que se costuma chamar erradamente de “indisciplina” é em princípio, uma rede de conflitos próprios dos adolescentes e que, na maioria das vezes, o professor não está apto a lidar e nem mesmo o jovem é capaz de perceber a causa de suas reações. Os exageros, a passionalidade bastante peculiar aos jovens se reveste de um caráter personalíssimo, em suas atitudes. No bojo do conflito, encontra-se o professor, que deseja transmitir o conhecimento.

A verdadeira indisciplina assume contornos bastante diferenciados, são na verdade, comportamentos e ações muitas vezes reforçados e articulados por pequenos grupos, que decretam a ausência de tranquilidade essencial ao aprendizado. Devo citar um artigo publicado na revista Veja, de Cláudio de Moura Castro, que dizia que um país sucumbe quando o grau de incivilidade de seus cidadãos ultrapassa certo limite. Penso que esse grau já está ultrapassado.

É necessário salientar que a educação escolar se caracteriza por ser uma atividade sistematizada, intencional e organizada, do ponto de vista dos conteúdos, e sistemática, em relação aos métodos de transmissão. A escola tem a função de preparar o indivíduo a apropriar-se de instrumentos que lhe possibilitem o domínio cultural, intelectual e profissional.

A ação do aluno

Os alunos têm apresentado diversas formas de indisciplina. As mais frequentes são comportamentos violentos verbais ou físicos: agride outro aluno; agride o professor; bate na mesa; sai pela janela, atira objetos, ofende verbalmente.

É necessário que o professor desenvolva e conquiste maior autonomia para lidar com a indisciplina na sala de aula. Mas isso não significa deixar o professor atuar sozinho com a indisciplina, é fundamental que na escola aconteça um trabalho em parceria, baseado em responsabilidades claramente definidas e no auxílio estratégico de toda equipe.

O ensino é uma atividade de aprendizado que se propõe dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida da sala de aula é condição imprescindível para evitar a arbitrariedade na intervenção.

Mas nesta atividade, como noutras práticas sociais, como a medicina, a justiça, a política, a economia, etc., não se pode evitar o compromisso com a ação, a dimensão projetiva e normativa deste âmbito do conhecimento e atuação.

Entretanto, na visão do aluno, a escola, nada mais é do que um local no qual seu foco de interesse imediato torna-se distanciado. Se compararmos o acesso às informações ao alcance do aluno e a quase invariável fórmula de explicação dos conteúdos nas salas de aula, é fácil perceber que as mudanças físicas e psicológicas que ocorrem nessa faixa etária são imensas, a dificuldade de se relacionar com o outro, a perda da própria imagem, as condições no país, e os problemas familiares ou a ausência destes, são desencadeadores de conflitos que culminam por sua vez, na sala de aula.

A educação deveria transmitir conhecimentos, bem como comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle dos ambientes culturais e sociais, mas invariavelmente, muitos se

negam a admitir tal poder. Um problema de natureza epistemológica persiste na maioria dos casos: o que ensinar diante deste estado de coisas.

Segundo Mizucami (1986, p.22)

O sistema educacional tem como finalidade básica promover nos indivíduos, mudanças, essas desejáveis e relativamente permanentes, as quais implicam tanto a aquisição de novos comportamentos quanto a modificação dos já existentes.

A questão é como interagir para conseguir esta mudança? Não é esta a cátedra específica do professor, seguramente os conteúdos curriculares estão articulados para fornecer no decorrer do ensino subsídios a serem trabalhos nesse sentido, entretanto, as mudanças de comportamento dos alunos, tem obrigado o professor a exercer várias funções em sala de aula: psicólogo, orientador, pedagogo, muitas vezes em detrimento a sua própria formação acadêmica. O professor necessita com urgência do apoio de especialistas, de uma direção menos atrelada a gestão administrativa e do olhar repressor. É fácil perceber o interesse por parte dos professores por novos métodos e práticas de ensino, a maioria entende que disputa a atenção dos alunos com as novas mídias, buscam então orientados por cursos de formação continuada, novas estratégias de ensino. Entretanto, a superlotação das salas de aula e as condições adversas, terminam por dificultar este fazer pedagógico.

Qual o maior problema enfrentado pelo professor em sala de aula?

- O jovem adolescente, precisa de limites, de responsabilidades, e isto será alcançado se o próprio fizer parte da criação de um conjunto de ações compartilhadas. Frente a isto, sua dificuldade em seguir normas e regras tende a cair por terra, desde que participe da criação das mesmas. SILVA (2007), afirma ser esta “a maneira mais eficiente e efetiva de se educar para a liberdade”, ou seja, a corresponsabilidade. Dessa maneira, o indivíduo será capaz de adaptar-se as contingências de seu ambiente de modo que seu comportamento torne-se adequado às tais circunstâncias. Quanto maior a

participação, maior a responsabilidade.

Entretanto, o professor solitariamente não consegue atingir tal meta, para que isso ocorra à escola deve executar a propalada gestão participativa, sensibilizar seus pares e a comunidade. Não basta programar, há que existir a prática, a motivação de quantos atuam na escola desde o porteiro até a Direção.

A questão na família

As famílias não participam efetivamente da vida escolar dos filhos e na sua grande maioria ainda culpam a escola pelo seu baixo rendimento.

Compreendemos da importância da colaboração da família, quando estas participam da vida escolar dos filhos logo se torna mais fácil a integração dos alunos e automaticamente ocorre o desenvolvimento da qualidade do processo de aprendizagem. O envolvimento da família melhora a imagem da escola e seu vínculo com a comunidade, pois não se aprende só na escola. Nesta aprende-se a aprender, mas para que isso aconteça de fato o aluno precisa ser estimulado por meio de um ambiente favorável, e é na família que os alunos adquirem os modelos de comportamentos que exteriorizam na sala de aula.

A família deve se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Presença que implica envolvimento, comprometimento e colaboração. Deve estar atenta às dificuldades não só cognitivas, mas também comportamentais.

Um divisor de águas

Porque o fracasso ou sucesso das propostas induzidas no espaço escolar residem nas reações dos integrantes da comunidade que a compõe e mais especificamente, aos professores? Como argumenta LIMA, (2003). São eles que administram e aplicam cotidianamente as situações de ensino-

aprendizagem, as novas idéias provenientes da pesquisa ou dos movimentos pedagógicos. Isto explica a dificuldade de “estabilizar” as inovações, a partir do momento em que a mobilização e o apoio inicial se atenuem. Ainda que a inovação seja aceita por grupos mais ousados, sua transformação em projeto de grande escala fica subordinada à aceitação ou recusa pela massa de professores.

Estas são, a título de ilustração, algumas posições bastante aguçadas, em relação aos problemas de indisciplina e violência escolar, discutidas no Brasil.

Uma história idêntica em Portugal

Em Portugal, debatem-se sobre a necessidade de reforçar o ideário democrático, da naturalização das situações violentas, da transição de modelos de escolas de elite e no alargamento progressivo do sistema com vistas a atender as demandas, por motivos os mais diversos.

Segundo Amado:

A existência de um alargado conjunto de situações que designamos globalmente por violência na escola tem dado origem, nos anos mais recentes, a diversos debates públicos e a numerosas referências nos meios de comunicação social. Tal visibilidade radica, em nosso entender, na utilização permanente do tema como mais um elemento da lógica de concorrência entre os diferentes meios de comunicação social e, freqüentemente, na tentativa de exploração eleitoral dos sentimentos de insegurança e incerteza partilhados por partes significativas da sociedade portuguesa. (AMADO, 2004, p.24)

Em artigo intitulado “Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas”, publicado em maio de 2004, na Revista Teoria e Prática da Educação, em Portugal, o professor Doutor da Universidade de Lisboa, João Amado faz distinções ente indisciplina escolar e violência delinqüente, porque de acordo com o estudioso são conceitos completamente

distintos, mas que de alguma maneira estão presentes no âmbito escolar.

De acordo com Araújo:

A violência delinquente, é praticada por jovens (também violência juvenil) é, porém, mais do que todo se disse sobre violência na escola”. O que diferencia a violência delinquente, praticada por jovens na escola ou fora dela, da violência na escola, é o facto de a gravidade daquela a fazer cair sob a alçada dos códigos penais, ultrapassando os limites da ordem normativa e da ética, acima referidas. (ARAÚJO. 2007, p.124)

Tanto Brasil quanto Portugal, concordam sobre a visão do problema em diversos aspectos: sob o ponto de vista social e pedagógico, da necessidade da educação cidadã e da ênfase acentuada à relação entre professores e alunos, a necessidade de inovadas práticas pedagógicas levando ao problema da formação de professores, a capacidade de gerenciar conflitos e até a pertinência de criar-se uma disciplina específica no magistério que auxilie este professor; há ainda a responsabilidade da gestão e do próprio espaço escolar, como fator interveniente negativo.

Conclusão

Nossa proposta de pesquisa envolvendo as escolas de Brasil e Portugal sustenta-se na necessidade de estudos intensos sobre o tema, o que permitirá uma compreensão mais detalhada e apurada da forma como se cruzam os estudos, nas situações de violência na escola, e a atuação desses elementos no contexto; apóia-se ainda em produções científicas, que permitam informações de natureza teórica e empírica acerca do tema e, por sua vez, contribuir para minimizar a carência de esclarecimento conceitual subjacente à definição de políticas de combate aos problemas. Os dois países vivem momentos quase idênticos, suas salas de aulas comportam na sua maioria os problemas citados; as causas podem ser variadas e apresentam nuances particulares. A chamada “indisciplina” e violência escolar tão presentes às salas de aula (tanto no

Brasil quanto em Portugal), têm se tornado especialmente problemáticas também a níveis mundiais. Grosso modo, percebemos que o professor não se sente preparado para equacionar tantos desencontros, além de aqueles que normalmente defrontam-se.

A produção científica em torno da violência e da indisciplina é pouco sistematizada. Não há um saber comum aos investigadores a propósito desta problemática, seja no sentido da construção de uma malha teórica que se questione e suporte a análise destes fenômenos, seja no sentido de reunir informações de caráter empírico, fato que impede o conhecimento do fenômeno em suas múltiplas facetas e na totalidade de sua extensão. Faltam ações que possam apontar caminhos, o confronto de idéias e de conflitos, buscando soluções.

Nossa experiência em salas de aula no Ensino Fundamental e Médio há vários anos e no Ensino Superior, dos anos de 2002 a 2013, em curso de formação de professores, Licenciaturas em Geografia e Pedagogia na Faculdade de Educação de Uberaba - FEU, no Centro de Formação Tecnológica-CEFET e no curso de Pós-Graduação na Universidade de Timor Lorosa'e e, atualmente na Faculdade Finom, nos leva a esquadrinhar, de maneira mais consistente, respostas que apontem caminhos no sentido de orientar os alunos dos cursos de formação de professores, bem como àqueles que se encontram em exercício, nas salas de aula.

Os escritos e teorias sempre assinalam os problemas e as dificuldades presenciadas pelos professores, pouco se tem falado em soluções oportunas, culpar o professor e sua formação torna-se cômodo, em determinados momentos. As causas reais, pela natureza, realidade e agravamento dos fatos que, podem contribuir para o abandono do magistério por uma grande maioria do professorado, nos motiva a esta pesquisa, julgamos ser mister e urgente encontrar-se caminhos, não apenas apontar os desacertos, mas, pesquisá-los a fundo, a procura de alternativas.

A disciplina na escola não incide em uma receita de propostas

recomendadas para encarar os problemas de comportamentos dos alunos, mas em um enfoque global da organização e da dinâmica do comportamento na escola e na sala de aula, coerente com os propósitos de ensino. [...] Para isso é preciso, sempre que possível, antecipar-se ao aparecimento de problemas e só em último caso reparar os que inevitavelmente tiverem surgidos, seja por causa da própria situação de ensino. No entanto, a escola é além da família um dos agentes responsáveis pela inclusão do sujeito na sociedade. Para tanto deve buscar meios para que as propostas de trabalho sejam interessantes para que os alunos possam sentir-se motivados. Precisa cuidar para que o ambiente escolar seja um espaço adequado à sistematização do conhecimento e o professor um articulador na construção do saber.

Entretanto, tal só ocorrerá quando o progresso na condução da educação acontecer na medida em que o país melhorar a qualidade de vida da sua população, valorizar a cultura e se desvincular do modelo de práticas curriculares uniformizadoras. Quando verdadeiramente, divisar a realidade, não fizer vista grossa e distorcer a realidade por meio de propagandas partidárias incipientes. Por enquanto, qualquer intervenção nas escolas é apenas um paliativo, mas isso não descarta a ação dos sistemas de ensino. Por exemplo, capacitar os educadores é importante e válido, mas não é esse o principal problema. O problema é tê-los. Ninguém quer ser professor com o salário proposto pelos governos e com as condições de trabalho vigentes, se nada for feito a educação brasileira sofrerá abalos ainda maiores. *Dando voz aos colegas professores das escolas por onde passei e aos colegas portugueses.*

Referência:

ARAÚJO, Ulisses F. **Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. Brasil, Summus. 2007.

_____. **Diversidade na sala de aula**. Brasil :Summus, 2007

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e Preconceitos na Escola**. Brasil, Summus. 1998.

_____. **Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMADO, João. **Indisciplina e violência na escola: conceitos, interrogações e respostas**. Porto, 2004.

LIMA, Elvira Souza. **Educação de valores**. São Paulo, Papirus. 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna,

SILVA, Daniela. **A indisciplina**. São Paulo: Cortez, 2007.

TONCHIS, Luiz. **Por que ninguém mais quer ser professor na escola pública?** Enviado por luisnassif, sab, 04/05/2013 - 19:00.

VEIGA, Feliciano H. **Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais**. Coimbra: Almeida, 2007

ZAGURY, Tânia. **O professor refém: Para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS DE ENSINO SUPERIOR: A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESTRATÉGICA COM VISTAS À COMPETITIVIDADE SUSTENTÁVEL

Ana Paula Bernardes de Lima*

Ananere da Silva Cruz**

Geovani Bernardes Dias Júnior***

Luciano Lucas Cardoso****

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar uma reflexão sobre as técnicas e práticas da gestão que propiciam elevação dos padrões de qualidade e da produtividade das instituições de ensino superior privado e, de uma forma especial, analisar que contribuição que a gestão estratégica pode propiciar a tais instituições. Dentre as inúmeras possibilidades que a gestão estratégica traz para a instituição, destaca-se: possibilidade de acompanhar o mercado e o setor de forma prospectiva; permite reconhecer ameaças e oportunidades; leva inteligência competitiva à instituição, possibilitando a transformação de dados e informações em conhecimento com valor agregado ao negócio.

Palavras-chave: Gestão estratégica. Instituições de ensino superior privado. Produtividade. Competitividade.

Abstract: The objective of this study is to present a reflection of the techniques and management practices that provide high standards of quality and productivity of private higher education institutions and, in a special way, to

* Advogada, Especialista em Ciências Criminais; Coordenadora dos cursos de Pós-Graduação da Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. anabernardes01@gmail.com

** Administradora de empresas; Especialista em Finanças Corporativas, Diretora Financeira da Faculdade FINOM / Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM. ananere.resende@bol.com.br

*** Administrador de empresas; Analista de Recursos Humanos e Especialista em Gestão Ambiental; Sócio Gerente da empresa Retífica São João Ltda.; e-mail: geovanibd@hotmail.com

****Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB.E- mail: lucianolucascardoso@yahoo.com.br (In memoriam)

analyze the strategic contribution that may propitiate such institutions. Among numerous possibilities that strategic management brings to the institution, it stands out: the possibility to monitoring the market and the sector prospectively; allows to recognize threats and opportunities; competitive intelligence leads to the institution, enabling the transformation of data into information and knowledge with business value.

Keywords: Strategic management. Private higher education institutions. Productivity. Competitiveness

1. INTRODUÇÃO

No atual momento, quando nitidamente a oferta é maior que a procura, para que uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada se torne competitiva, torna-se indispensável a procura pelo aperfeiçoamento contínuo de seus produtos, serviços e processos, bem como adaptar sua estrutura organizacional à realidade de constantes incertezas, que podem representar ameaças ou oportunidades. Assim, o conhecimento de práticas de gestão que resultam em benefícios no que se refere à melhoria da qualidade dos serviços e da produtividade, terá importância capital para o sucesso de uma IES privada.

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), verifica-se atualmente um aumento de credenciamentos de novas IES e também do número de vagas ofertadas. O INEP aponta que, em 1997, o censo registrou, no Brasil, a oferta de 505.377 vagas nas IES privadas (22,4% não preenchido); em 2002 o número de vagas ofertadas subiu para 1.477.733 (37,4% não preenchido); e em 2005 para 2.122.619 vagas ofertadas (36,5% não preenchido). (KOB& REIS, 2008, p. 32)

Várias são as IES que estão adotando métodos de gestão profissionalizada de comprovada eficácia, como forma de sobrevivência a um excesso de oferta com demanda reprimida. Sobre os motivos que estão levando as IES a tal

prática, importante é o ensinamento de Silva (2009, p. 5):

[...] deve-se, primeiramente, compreender como se processa a complexidade e dinâmica que rodeia e impacta as IES, sobretudo, compreender as mudanças ambientais, decorrentes do processo de internacionalização do ensino, das fusões e incorporações, o avanço tecnológico e as mudanças comportamentais das pessoas e o papel que essas instituições exercem nesse ágil contexto de transformações.

Com o advento da era da informação, várias organizações não conseguiram mais obter vantagens competitivas sustentáveis com a rápida alocação de novas tecnologias e ativos físicos, bem como com a excelência da gestão de seus ativos e passivos financeiros. Portanto, esse é o grande desafio colocado à porta de um setor sabidamente carente de profissionalização na sua gestão.

O objetivo principal deste estudo é apresentar uma reflexão sobre a contribuição que a gestão estratégica pode oferecer às IES privadas, neste momento em que o bom desempenho das instituições deste setor é fator de fundamental importância para sua sobrevivência.

2. GESTÃO

Antes de se iniciar uma discussão acerca da gestão estratégica, importante destacar o que vem a ser gestão.

Vários são os conceitos de gestão encontrados na literatura específica. Dentre eles, por sua amplitude, merece destaque o conceito apresentado por Libâneo (2001, p. 78): “Gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”.

Gestão, portanto, para Libâneo, é o conjunto de ações intencionais e sistemáticas de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar.

Já para Nóbrega (apud BRAGA & MONTEIRO, 2005, p. 150), gestão

“é um processo pragmático, no qual o que interessa é o resultado e não o esforço”. Assim, há uma relação direta entre gestão e aprendizado, ou seja, é uma ciência de aprender as circunstâncias e agir de acordo com elas.

Ainda, para o mesmo autor, “gestão é a busca de critérios para a tomada de decisão com base em evidência empírica e no seu valor preditivo”. (NÓBREGA apud BRAGA & MONTEIRO, 2005, p. 150). Vale ressaltar que, em gestão, a evidência empírica vem do aprendizado com a observação dos acontecimentos e seus resultados.

3. GESTÃO ESTRATÉGICA

O estabelecimento de estratégias competitivas é fator de sobrevivência das organizações, principalmente, neste momento em que as transformações são bastante significativas e ocorrem de forma muito rápida.

O conceito de estratégia está relacionado diretamente à ligação da organização e seu ambiente. Assim sendo, as organizações definem e estabelecem estratégias com vistas à maximização de resultados da interação estabelecida. Neste sentido, leciona Oliveira (1999, p. 175): “[...] numa empresa a estratégia está relacionada à arte de utilizar adequadamente os recursos físicos, financeiros e humanos, tendo em vista a minimização dos problemas e a maximização das oportunidades”.

Administrar com eficiência uma organização exige conhecimentos, habilidades, competências, visão estratégica e, principalmente, métodos que possibilitem o suporte ao processo de tomada de decisão. Assim, várias metodologias de gestão têm sido desenvolvidas no mundo, algumas apresentando resultados satisfatórios, outras sendo incompatíveis para determinados tipos de negócios. (ROCHA, 2000, p. 11)

Importante registrar que a orientação para a estratégia surgiu em Harvard, em 1990, quando os Professores Robert S. Kaplan e David P. Norton apresentaram uma nova abordagem para resolver problemas de mensuração

frente aos desafios organizacionais de empresas inseridas na economia do conhecimento. Estes pesquisadores constataram que:

[...] os indicadores financeiros isoladamente se mostravam incapazes de medir as atividades criadoras de valor relacionadas com os ativos intangíveis, como habilidades, competências e motivação dos empregados, bancos de dados e tecnologias da informação, processos, inovação em produtos e serviços, relacionamentos com os clientes, imagem da organização e outras. (SILVA, 2009, p. 18)

Surge, então, o *Balanced Scorecard (BSC)*, uma inovadora metodologia de aferição de desempenho, que propõe o acompanhamento dos objetivos estratégicos da organização a partir de indicadores de desempenho que espelham quatro perspectivas: financeira, clientes, processos internos, aprendizado.

Os Professores Kaplan e Norton, ainda na década de 90, perceberam que o *BSC* estava sendo utilizado por empresas para solucionar problemas que iam além da mensuração de desempenho. Os processos gerenciais críticos, como planejamento, alocação de recursos, orçamentos, relatórios e reuniões gerenciais, se concentravam em torno da estratégia. Assim, segundo os autores, as organizações estudadas exibiam desempenho extraordinário e não linear. O todo se transformava em muito mais que a soma das partes.

4. GESTÃO ESTRATÉGICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADO

As instituições da era da informação estão baseadas em um conjunto de premissas operacionais, assim classificadas por Kaplan e Norton (1997, p. 4):

- **Processos interfuncionais:** a instituição da era da informação opera com processos de negócios integrados que abrangem todas as funções tradicionais, combinando os benefícios da especialização funcional com a

agilidade, eficiência e qualidade da integração de processos.

- **Ligações com clientes e fornecedores:** a tecnologia da informação permite que as instituições de hoje integrem os processos de suprimentos, produção e entrega, de modo que as operações sejam puxadas pelos pedidos dos clientes, e não por planos de produção que empurram bens e serviços pela cadeia de valores.

- **Segmentação de clientes:** as instituições da era da informação devem aprender a oferecer produtos e serviços customizados aos seus diversos segmentos de clientes, sem serem prejudicados nos custos por operações de alta variedade e baixo volume.

- **Escala global:** as instituições da era da informação concorrem com as melhores instituições do mundo. Elas devem combinar a eficiência e a agressividade competitiva do mercado global com a sensibilidade às expectativas dos clientes locais.

- **Inovação:** as instituições que competem em setores de rápida inovação tecnológica devem dominar a arte de prever as necessidades futuras dos clientes, idealizando produtos e serviços inovadores e incorporando rapidamente novas tecnologias de produto para darem eficiência aos processos operacionais e de prestação de serviços. A melhoria contínua dos processos é fundamental.

- **Trabalhadores de conhecimento:** na era industrial as instituições criavam fortes distinções entre dois grupos de funcionários: a elite intelectual, que eram os gerentes e engenheiros, e outro grupo formado pelas pessoas que trabalhavam na fabricação de produtos e prestavam serviços. Hoje, os funcionários devem agregar valor pelo que sabem e pelas informações que podem fornecer. Investir, gerenciar e explorar o conhecimento de cada funcionário passou a ser fator crítico de sucesso para as instituições da era da informação.

As IES privadas, cada vez mais, valem-se de diversas iniciativas de melhoria, tendo em vista a inevitável e necessária transformação para a profissionalização, como garantia de sobrevivência no meio competitivo,

dentre as quais se destacam: gestão de qualidade total do ensino, dinamização da infra-estrutura e logística, agilidade nas decisões, capacitação docente e do corpo técnico administrativo, sistemas de informação e gerenciamento de egressos, controle de custos, *empowerment* dos colaboradores, dentre outros.

4.1. A COMPETITIVIDADE DAS IES

A competitividade, que num sentido amplo, nada mais é que a capacidade de uma organização desenvolver e sustentar vantagens competitivas que lhe permitam enfrentar a concorrência, sempre esteve presente no mundo dos negócios, com maior ou menor evidência em função do momento, do local, da conjuntura, da política e da cultura.

Atualmente as IES privadas enfrentam a concorrência também do ensino à distância, universidades abertas e universidades corporativas, dentre outras. Assim, a capacidade instalada e a oferta são maiores que a demanda, tendo como consequência que o número de vagas oferecidas nos processos seletivos é maior que o número de candidatos inscritos e ingressantes efetivos (matriculados).

A competitividade de uma IES privada tem uma relação direta com o conhecimento e capacidade de percepção do ambiente de onde está instalada, bem como da habilidade em dar respostas à dinâmica do conhecimento, no tempo, quantidade e qualidade requeridos. Dessa forma, as grandes transformações das organizações no que se refere à mudança, o contexto e o processo, não observam o comportamento organizacional como um ingrediente central, mas somente um dos ingredientes em um complexo analítico, político e cultural do processo de mudança com implicações nas crenças, na estrutura e na capacidade estratégica da organização.

A competitividades das IES privadas sofre influências de diversos fatores internos, relacionados a sua estratégia e prática de gestão, suas habilidades de inovação e capital humano diferenciado, bem como de fatores

estruturais relacionados às especificidades de seu segmento, mercado e concorrência. “Por fim, os fatores sistêmicos relacionados ao externo que a afeta a IES na construção de sua vantagem competitiva, referem-se aos aspectos macroeconômicos, infra-estruturais, ambientais, sociais e regionais, entre outros”. (SILVA, 2009, p. 74)

A competitividade lastreia-se na identificação e eficácia no uso das competências das IES. De acordo com Silva (2009, p. 74-75), a competência essencial pode ser definida como o conjunto de habilidades e tecnologias que permite a uma IES oferecer determinados benefícios a seus clientes-alunos, representados pelo valor percebido por estes. Com isso, a competitividade na IES depende de:

- desenvolver uma projeção futura do setor em que atua;
- elaborar uma arquitetura estratégica na aquisição de novas habilidades e competências ou migração das competências já existentes e configuração de interface com os clientes-alunos;
- estratégias de posicionamentos e participação no futuro mercado do ensino profissionalizado.

4.2. ESTRATÉGIAS

A administração estratégica de uma organização deve procurar desenvolver um conjunto de orientações, decisões e ações estratégicas para um desempenho superior a longo prazo, por meio de análise ambiental interna e externa, configurada no seu planejamento estratégico.

Quanto à dimensão externa, vale destacar a teoria da atratividade da indústria (conjunto de empresas que competem num mesmo mercado), desenvolvida por Porter, que afirma existirem forças atrativas (rivalidade entre concorrentes, entrantes potenciais, poder de barganha de fornecedores e clientes e, ameaça de produtos substitutos) que funcionam como se fossem uma chave para o desenvolvimento de uma estratégia; a compreensão das

fontes de cada força é fundamental para o sucesso da estratégia desenvolvida. (SILVA, 2009, p. 75)

O ponto central da estratégia para o setor universitário deve levar em conta a criação de valor para os clientes-alunos da IES, definindo como a combinação de benefícios recebidos e custos pagos por estes pelos serviços prestados do produto-serviço. Na elaboração do plano estratégico da IES deve-se considerar o conjunto coerente de grandes prioridades e decisões que orientam o gerenciamento do presente e a construção de um futuro de longo prazo e sob condições de incerteza, pois, quanto maior a turbulência, mais importante se torna o radar (para antever) exercitando a visão institucional e a bússola (para orientar o rumo) da missão-razão de ser da instituição.

[...] a estratégia competitiva é a busca de uma posição competitiva favorável em um mercado. A posição competitiva requer uma batalha interminável entre os concorrentes, até que se consiga esta vantagem, pois estabelece uma posição lucrativa e sustentável contra as forças que determinam a concorrência no mercado. (PORTER, 1992, p. 01)

Assim sendo, o estabelecimento de uma estratégia e o sucesso de sua implementação estão relacionados com o nível de percepção do ambiente e o conhecimento da estrutura da capacidade de respostas que a organização possui.

A estratégia competitiva requer um planejamento estratégico, que nada mais que um processo de seleção dos objetivos de uma organização. O planejamento estratégico contribui para a formulação de um conceito preciso das organizações, possibilitando a concepção de planos e a especificação de atividades que aproximarão as organizações de seus objetivos.

Para Kotler (1997, p. 152), “planejamento estratégico é uma metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pela organização, visando a um maior grau de interação com o ambiente”.

O planejamento estratégico reduz o risco de se tomar uma decisão errada, possibilita a obtenção de uma visão criativa sobre os rumos das

organizações, bem como reunir todas as decisões isoladas em um só plano de ação, facilitando a visualização. O planejamento estratégico também possibilita definir o negócio em que a organização atua e deveria atuar, bem como sua missão. A primeira informação importante que um planejamento estratégico fornece é a missão da organização, que representa a razão de ser da própria organização.

Certamente o planejamento estratégico dá à IES uma visão de futuro, independentemente de seu porte. As IES precisam de um planejamento para lhes indicar a direção certa e auxiliá-las ao longo do percurso.

O planejamento estratégico é um processo que leva em conta as oportunidades e ameaças do ambiente e os pontos fortes e fracos da IES, estabelecendo objetivos, estratégias e ações na forma de um sistema integrado de decisões.

De acordo com Padoveze (2003, p. 95), um bom plano estratégico deve conter uma visão específica da IES, apresentando as seguintes descrições: como será o setor da atuação da IES, quais os mercados em que ela irá competir, quais os competidores do mercado, quais os produtos e serviços que fornecerá, quem são e como são os seus clientes-alunos, que valor oferecerá a seus clientes-alunos através de seus produtos e serviços, quais as vantagens que ela terá a longo prazo, qual será ou deverá ser o seu ponto forte, qual será ou deverá ser a sua rentabilidade e, quanto será agregado de valor aos empreendedores.

Pode-se afirmar que o planejamento estratégico possibilita às IES antecipar as mudanças que estão por vir, criando produtos ou mesmo explorando novos mercados, e isso se torna cada vez mais viável, quanto mais próximas da realidade estiverem as percepções e competência dos gestores da IES.

4.3. CONTROLADORIA

A controladoria, ao longo do tempo entendida como sendo um órgão de comando administrativo, desenvolveu-se pela representatividade do cargo em organizações de porte, com uma atuação mais genérica no controle dos gastos e produtor de informações de fiscalização e punição de atos dos gestores.

Dentro de um modelo de gestão empresarial definido como sendo um conjunto de princípios, normas, praticas, idéias e crenças, estabelecidos estes, pela identidade de seus acionistas com a finalidade de potencialização do resultado econômico da organização, direciona para a compreensão dos ambientes interno e externo, avaliando as ameaças e oportunidades e o seu poder interno de enfrentamento do mercado. (SILVA, 2009, p. 84)

A controladoria, no ambiente das IES, ainda é muito incipiente na maioria das instituições, visto que o processo de profissionalização está apenas começando, devendo amadurecer pela visão estratégica das IES, expressa em seus planos estratégicos de longo prazo, como uma necessidade de um caminho sem volta, como forma de sobreviver às atribulações do mercado extremamente competitivo, pelo excesso de oferta com demanda reprimida.

É importante que um modelo de gestão preveja a integração dos sistemas de decisão, mensuração e informação e que estes sejam garantidos pela controladoria como um de seus principais papéis. Registra-se que todos os setores são vitais para o pleno funcionamento de uma empresa, com especial destaque para a controladoria, que é responsável pelo acompanhamento da execução de tudo aquilo que foi planejado e indicando, se necessário, as correções de rumo pertinentes.

4.4. INDICADORES DE GESTÃO

Tendo como objetivos principais assegurar que o desempenho na

instituição seja gerenciado, identificar adequadamente os problemas e o ordenamento de prioridades, estabelecer uma compreensão clara para os funcionários e o que a instituição espera deles, e, garantir uma base objetiva e equitativa para recompensas e programas de incentivos, os indicadores de gestão podem ser classificados como indicadores de negócio, indicadores de desempenho global e indicadores de qualidade e de desempenho.

Os indicadores de negócio têm por objetivo avaliar a IES como uma instituição prestadora de serviços aos seus clientes atuais e potenciais, possibilitando a identificação de pontos fracos e fortes, além de oportunidades e ameaças. Por sua vez, os indicadores de desempenho global procuram avaliar o desempenho da IES como um todo, isto é, destinam-se, basicamente, à permanente análise do corpo gerencial da instituição de ensino. Por fim, os indicadores de qualidade e de desempenho destinam-se à avaliação da qualidade e de desempenho relativo a cada professor/tarefa. (TACHIZAWA *apud* KOBS & REIS, 2008, p. 38)

Vale destacar que cada instituição deve ter seu próprio conjunto de indicadores, no qual podem ser considerados alguns fatores básicos, ou áreas de abrangência das métricas, tais como gestão global, satisfação do cliente, qualidade dos produtos, bens ou serviços e recursos humanos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um mercado extremamente competitivo, é evidente a preocupação com a melhoria na qualidade do produto ofertado pelas IES, pois, com o aumento do número de instituições, aumento do número de vagas e diminuição do número de alunos, surge uma realidade bastante diferente daquela vista a alguns atos atrás.

A visão de empresa deve estar presente nas IES privadas. Questões como o uso de estratégias, a busca por vantagens competitivas, a preocupação

com a qualidade dos serviços prestados e a excelência na educação não devem ser jamais desprezadas.

As IES devem ter à sua disposição informações para avaliação da qualidade e da melhoria continuada, mediante instrumentos relacionados com o aluno, com o desempenho dos serviços, e, se possível, esta IES deve ser comparada à concorrência, tanto quanto a referenciais de excelência quanto a aspectos financeiros.

A gestão educacional, que por longos anos não mereceu a atenção necessária, atualmente passa por um rico período de desenvolvimento, tanto pela grande expansão do setor, quanto pela indispensabilidade de uma boa gestão como fator crucial para a sobrevivência das instituições de ensino.

Certamente, a gestão estratégica é uma ferramenta extremamente útil, e porque não dizer indispensável, para as IES privadas que realmente pretendem conquistar a competitividade sustentável.

REFERÊNCIAS

BRAGA, R.; MONTEIRO, C. A. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A Estratégia em Ação: *balanced scorecard***. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

KOBS, F. F.; REIS, D. R. dos. **Gestão nas Instituições de Ensino Superior Privado**. Gestão – Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação. v. 10, n. 10, p. 07–18, 2008.

KOTLER, P. **Marketing**. São Paulo: Atlas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, D.P.R. **Planejamento Estratégico: conceitos, metodologias e**

práticas. 13. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PEDOVEZE, C. L. **Controladoria: estratégia e operacional.** São Paulo: Thomsom, 2003.

PORTER, M. E. **Vantagem Competitiva.** 3. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

ROCHA, D. J. A. **Desenvolvimento do *Balanced Scorecard* para Instituições de Ensino Superior Privada – estudo de caso da Unidade de Negócios 4 da Universidade Gama.** Dissertação submetida à Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Engenharia, maio 2000.

SILVA, R. **Balanced Scorecard - *BSC*: Gestão do Ensino Superior.** Curitiba: Juruá, 2009.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Os trabalhos para publicação deverão ser apresentados em CD (devidamente etiquetado, com título do texto, nome do autor e e-mail; editor Word for Windows 6.0 ou superior), acompanhados de duas cópias impressas. A identificação do autor e da instituição deverá constar apenas no *arquivo* em CD, que deverá apresentar claramente o título do trabalho científico. Os artigos devem ter entre 15 e 20 laudas e os ensaios entre 20 e 30 páginas (Times New Roman tamanho 12, folha A4), com espaçamento entrelinhas de 1,5. As resenhas e sínteses não devem ultrapassar a 5 laudas. Os trabalhos científicos devem ser normatizados da seguinte forma:

- 1) Título com as letras maiúsculas, centralizado, tamanho 12, em português e inglês;
- 2) Identificação do autor logo abaixo do título, tamanho 12;
- 3) Identificação e endereço da Instituição a qual pertence(m) completos. Todas as notas deverão constar no rodapé.
- 4) Resumo em português, tamanho 12 e espaço simples, no máximo de 10 linhas;
- 5) Palavras – chave (máximo de cinco);
- 6) Abstract, tamanho 12 e espaço simples, reproduzindo o resumo em português;
- 7) Keywords;
- 8) Texto de acordo com as normas da ABNT, sem numeração nos subtítulos. A diagramação dos textos obedecerá às normas da Revista Humanidades e Tecnologia. As citações devem ser feitas no corpo do texto: (Sobrenome do autor, data) ou (Sobrenome do autor, data, página). Ex.: (SAQUET, 2000) ou (SAQUET, 2000, p.31). Caso o nome do autor esteja sendo mencionado no texto, indicar somente a data. Ex.: “Desta forma, Santos (1997), mostra elementos da ...”.
- 9) Referências Bibliográficas conforme a ABNT. Bibliografia: deve constar no final do trabalho científico e em ordem alfabética. a) Livros: SOBRENOME, Nome. **Título da obra**. Local de publicação: Editora, data. Ex.: CORRÊA, Roberto.

- A rede urbana.** São Paulo: Ática, 1989.; b) Capítulo de livro: SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. In: SOBRENOME, Nome (Org). **Título do livro.** Local de publicação: Editora, data. Página inicial-final. Ex.: IANNI, Octavio. Dilemas da integração regional. In: SOUZA, Álvaro (Org). **Paisagem território região:** em busca da identidade. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000. p.133-136.; c) Artigo em periódico: SOBRENOME, Nome. Título do artigo. **Título do periódico,** local de publicação, volume, número, página inicial-final, mês(es). Ano. Ex.: MACHADO, Lucy. Cognição ambiental, processo educativo e sociedades sustentáveis. **Faz Ciência,** Francisco Beltrão, vol. 5, n.1, p.131-146, dezembro, 2003.; d) Dissertações e teses: SOBRENOME, Nome. **Título da tese** (dissertação). Local: Instituição em que foi defendida, data. Número de páginas. (Categoria, grau e área de concentração). Ex.: RIBAS, Alexandre. **Gestão político-territorial dos assentamentos, no Pontal do Paranapanema (SP):** uma leitura a partir da COCAMP. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2002. 224p. (Dissertação, mestrado em Geografia).
- 10) Os textos deverão ser enviados após a revisão gramatical e ortográfica.