

Foto: André Ricardo Mandelli

Tecnologia e Educação

CAPA, pg 4

Tecnologias em diálogos na formação de professores, pg 50

Por Rejany dos S. Dominick e Neiva Veiga Souza

Web 2.0 e aula de campo: Uma estratégia para a aprendizagem ativa e colaborativa, pg 72

Por Carlos Alexandre C. Porto e Claudia Marcia B. Barreto

O vídeo como ferramenta didático-pedagógica sensibilizadora para o aprendizado de imunologia, pg 28

Por Fábio Barrozo do Canto e Claudia Marcia Borges Barreto

E MAIS:

Homenagens à família Linhares pg 5

Diálogo sobre a pedagogia da terra, pg 18

Educação musical: Das ruas para as escolas e das escolas para a vida, pg 40

POLÍTICA EDITORIAL

COMISSÃO EDITORIAL

Editoras Responsáveis

Léa da Cruz e
Rejany dos S. Dominick

Conselho Editorial

Bruna Molisani
Léa da Cruz
Dagmar de M. Silva
Rejany dos S. Dominick
Rose Clair Matela
Vera Lúcia Campos

Pareceristas

Ana Heckert
Bruna Molisani
Dagmar de M. Silva
Estela Scheinvar
Gabriela Rizzo
Heloísa dos S. Vilella
Inês Bragança
Isabel Reis
Léa da Cruz
Márcia Nico Evangelista
Rejany dos S. Dominick
Rose Clair Matela
Valdelúcia Alves da Costa
Vera Lúcia Campos

Web e Design Gráfico

Jessé Rodrigues

A Revista Aleph é uma publicação eletrônica na internet organizada pelos participantes do Aleph (Programa de pesquisa, aprendizagem/ensino e extensão em formação dos profissionais da educação).

Tem como seu principal foco a publicação de artigos que dialoguem com as experiências instituintes. Célia Linhares (www//aleph.org.br) nos ajuda a compreender o que vem a ser uma experiência instituinte. Ela nos pergunta:

Como definir o conceito de “experiência instituinte”? Esta reflexão nos leva ao encontro das contribuições de Walter Benjamin (1993) que apontam para o sentido das “experiências plenas”, que se traduzem por uma tessitura coletiva e pela possibilidade de abertura polifônica. A experiência instituinte se afirma como uma experiência comum, partilhada por um grupo, contrapondo-se desta forma a experiência pontual e fragmentada do sujeito isolado de seus pares. É uma experiência aberta, não se afirma como “símbolo”, com um significado unilateral, mas como “alegoria” por seus múltiplos sentidos e leituras. Podemos ainda articular este conceito ao sentido de “origem” em Benjamin, pois o instituinte, na perspectiva de nossa pesquisa, não se confunde com o “novo”, mas sim é uma busca constante do movimento emancipador, movimento este que articula passado, presente e futuro. Contrapondo-se ao modismo e a uma reprodução estática do passado, a experiência instituinte sinaliza a densidade da experiência humana ao rememorar, recuperando, assim, o sentido de uma memória viva, pulsante onde o olhar para o passado potencializa o presente e nos ajuda na construção dos projetos de futuro, pois que é ancorada em uma memória que é capaz de prometer. (20/03/2004)

Em nossa revista temos dialogado com autores reconhecidos internacionalmente e com autores estreados, estudantes de graduação, de pós-graduação e professores da Educação Básica. Esta é, em si, uma experiência instituinte, visto que as revistas acadêmicas estão voltadas majoritariamente para estudantes da pós-graduação *stricto sensu* e para os pesquisadores das Universidades.

A cada número é indicado um tema para os artigos propostos para o Dossiê Temático. Contudo, artigos com outras temáticas conectadas às experiências instituintes são publicados nas sessões Pulsões e Temas Contemporâneos; Experiências Instituintes e Homenagem.

Apresentamos aos leitores também os aspectos que avaliamos nos textos, buscando deixar claros quais são os critérios com os quais os pareceristas trabalham para a análise do material que nos é encaminhado para publicação.

Cada texto é analisado por dois pareceristas. Quando há desacordo o mesmo é enviado para uma terceira análise.

Nossos colaboradores analisam o texto conforme política de avaliação disponível no ícone correspondente.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

A Revista do Grupo de Pesquisa Aleph considera política e pedagogicamente importante a transparência no processo de seleção dos artigos escolhidos, por entender que trabalhando nesta perspectiva contribuimos para uma aprendizagem coletiva e democrática. Neste sentido, decidimos criar em nossa revista uma “seção” onde apresentamos os pareceres dos artigos aprovados, proporcionando aos leitores conhecer as razões, em que nos apoiamos para a publicação dos artigos.

Acreditamos ainda, que este fazer dialógico, além de nos estimular, incentiva também nossos colaboradores na elaboração de seus textos. A conversa que se estabelece entre nós, através dos pareceres, pode contribuir para ampliar debates e pluralizar o pensamento educacional.

Quem escapa à tecnologia hoje?

por Léa da Cruz e Rejany dos S. Dominick

Quinze é o número. E, para a abertura, voltamos à expressão de Poulantzas que afirmava: “Quem escapa ao Estado e ao poder hoje, quem disso fala?”. Dialogando com o autor no sentido de uma construção de um pensamento análogo, e nos perguntamos: Quem escapa à tecnologia hoje, quem disso fala? A lembrança da expressão em teoria política nos pareceu pertinente, na medida em que a tecnologia se impôs em nossas vidas e, se um dia já quebramos máquinas por elas excluirmos postos de trabalhos, se o surgimento da TV foi recebido como uma ameaça à inteligência, hoje muitos se assustam e identificam como ameaças o volume e a presença das novas tecnologias na vida e nos processos de construção de conhecimentos dos estudantes e dos professores.

Neste número da Revista Aleph temos como temática central a discussão sobre Tecnologias e Educação. Sem dogmas, mas a partir de experiências dialógicas, impregnadas da dimensão instituinte, trazemos uma coletânea de trabalhos de diferentes profissionais que abordam, principalmente, as conexões entre os dois campos de conhecimento. Se por um lado pode parecer desnecessário falar da importância desta temática no mundo contemporâneo, por outro, não podemos nos apartar da realidade tão presente nas escolas brasileiras e no sistema educacional, de forma mais ampla. Como signo da contemporaneidade, as novas tecnologias tornaram-se

instrumentos para a produção e o acesso às informações. Pode sver um poderoso auxiliar na construção de conhecimentos e tem um papel fundamental nos processos coetâneos para as políticas, as culturas e a sociedade. Em que pese a abissal distância entre as condições materiais de existência nos diferentes rincões deste país, não mais é possível deixar de lado as contribuições já disponíveis. Neste número, o Dossiê Temático nos oferece artigos de pesquisadores na área que trabalham suas análises em conexão com a formação de professores. Na sessão Experiências Instituintes estão presentes textos que discutem a importância do brincar na infância, a história do componente Educação Musical no currículo e, ainda, um texto que articula análise da pedagogia freireana e da pedagogia da terra. A sessão Pulsões e Questões Contemporâneas trás um conjunto de trabalhos nos quais, sobretudo, estão presentes questões educacionais que fazem interface com a psicanálise. Importante também é seu acesso à sessão Homenagens, para visitá-la com olhar e coração sensíveis. Homenageamos, neste número 15, a vida. Homenageamos nossa querida inspiradora e fundadora do Programa Aleph e desta revista, professora Célia Linhares, e sua família. Vítimas de brutal supressão da vida de alguns entes queridos, essa família não perdeu a lucidez e a sensibilidade na luta pela manutenção da esperança e da fé na infância.

Esperamos que nossas pa-

lavras e dos que nos presentearam com textos-homenagens sejam recebidos por todos como uma página de delicado carinho para com a Família Linhares. Ainda, em tempo de finalização desta abertura, convidamos todos a participar do próximo número da Revista Aleph, quando e onde trataremos o tema Infâncias.

Tenham, todos, bons momentos durante a leitura desta revista on line N°15.

HOMENAGENS À FAMÍLIA LINHARES

As Alquimistas estão chegando

Para Ângela e Andréa,

doces alquimistas que dia a dia
ultrapassam achatamentos e cristalizações da vida.

De onde elas chegam? De que banda da Terra?
Enfrentam sombras e fagulham luz?
Já estremeceram tantas opressões no medievo
Mas, o tremor não parou e, ainda nos seduz.

Querem só isso: uma pedra filosofal;
Querem só isso: um elixir para intensificar o fluxo vital
Querem só isso: dignidade para um bom astral;
Querem só isso: manter a doçura em combates tantas vezes
desiguais;
Querem só isso: fazer-nos fruir nessa terra e nos espaços siderais.

Os grandes saltos não cabem nas palavras.
Se escondem nas nuvens? Intensificam ventanias?
Habitam o pó, que fertiliza o chão?
Endurecem a cama? Amaciam o colchão?

Não sei. Não sei.
Sei que inscrevem poesias pelos corpos.
Sei que abrem mananciais no coração.

Célia Linhares

Novembro de 1994, quando as duas voltavam para as férias no Brasil.

Do Aleph à família Linhares

A Revista traz nesta página uma homenagem que se reveste de significado único: homenageamos a vida. Vida vivida; vida que permanece e se multiplica na presença de pequeninos seres que reacendem a chama da esperança nas possibilidades infinitas do viver.

Parece que estamos escrevendo em código; apenas parece. Porque o que nos move é a certeza de que pessoas especiais se multiplicam em novos seres também assim. Falamos da Professora Célia Linhares, Professora Emérita da UFF. Professora que, como andarilha sob a forma de mulher, tem cruzado mundos e plantado sorrisos e certezas de que a educação é um campo sem fronteiras de realização do ser humano. Professora que faz de seu ofício um imenso campo onde planta reconhecimento da potencialidade dos educadores brasileiros. Assim também é a Célia-mãe. Mãe que se viu tomada pela dor na curva da estrada.

Nossa homenagem é à potência instituinte da vida corporificada em Célia Linhares, em seu marido e companheiro José Ribamar Linhares, em seus filhos, netos, genro e noras. Falamos de perdas. E nos voltamos especialmente aqui a Arthur e Carmem, pequeninos fortes, em luta pela vida. Uma família que sofreu perdas irreparáveis uma semana após o carnaval quando um acidente de trânsito levou Ângela e seu pequeno Gabriel; levou também Andréa e seu marido; levou a Bibi. Ficaram na lembrança viva as filhas, o neto, o genro e a companheira da vida familiar.

Hoje, instituindo afetos e a própria vida, a idealizadora do Aleph e sua Revista caminha sem perder forças e coragem para não abandonar a permanente luta por uma vida digna, mais bonita, mais fraterna, mais plena. A dor da perda não a afastou da luta incansável por suas crianças e por um mundo mais humano. Em sua dor, fez do carinho e das homenagens fonte de energia para continuar. O exemplo de mulher e mãe, renovado em filhas como Ângela e Andréa, tem se revelado a cada momento em que homenagens acontecem em diferentes espaços e instituições por onde passaram essas duas mulheres marcantes por sua competência e sensibilidade; mulheres que não viveram vidas apartadas. Foram pessoas em defesa, sempre, do ser humano: Angela, na medicina, e Andréa, na Psicologia. Ambas em trabalho rico de humanidade no atendimento a diferentes populações marginalizadas pelo mundo. Alquimistas, para a Célia-mãe. Pela alegria, pelas histórias, pela coragem de construir a vida rica de experiências enriquecedoras, pela extraordinária sensibilidade na percepção de si e do outro. Seres encantados.

É da Célia a poesia “As alquimistas estão chegando”.

Carta em homenagem à Andréa Linhares¹

Autor: Alain Vanier²



Pour Andréa.

En mon nom, et surtout au nom du laboratoire – le Centre de Recherches Psychanalyse, Médecine et Société – le CRPMS, au nom de notre petite « bande », pour reprendre le mot de Freud, je ne peux que dire le chagrin, la tristesse que nous ressentons tous, en ce moment.

La mort d'Andrea nous laisse désespérés. Elle faisait partie, elle était l'avenir du labo, et nous vivons sa disparition comme une amputation de l'avenir. D'autant plus qu'elle avait déjà produit des travaux prometteurs, l'ébauche d'une œuvre à venir.

Désespérés car nous avons à faire à quelque chose d'imparable, car il y a de l'imparable ! Trop souvent nous préférons nous égarer à imaginer qu'il y a toujours du sens à ce qui arrive. Seulement voilà : il y a de l'insensé, et c'est ce qui est arrivé là.

J'ai été frappé par le souci de tout notre petit groupe pour la santé de ce petit enfant survivant. Nous avons cherché tous les jours à avoir des nouvelles de cette petite vie orpheline qui reste après cette hécatombe absurde. Car c'est une hécatombe, pas même une tragédie, qui supposerait que le dessein obscur d'un destin s'accomplit ; c'est une simple rencontre avec la mort, imparable, au hasard. Une rencontre si affreusement moderne quand les machines nous échappent, deviennent errantes.

Nous sommes en deuil. L'analyse n'habituait pas à la mort, au contraire. Permet-elle de supporter cette vérité, pourtant insoutenable, sans, je cite Andrea, « masquer le Réel avec un morceau de réalité ».

Para Andréa.

Em meu nome, e sobretudo em nome do laboratório – o Centro de Pesquisas Psicanálise, Medicina e Sociedade – [Centre de Recherches Psychanalyse, Médecine et Société – CRPMS], em nome de nossa pequena « banda », para usar as palavras de Freud, eu só posso dizer da amargura e da tristeza que todos nós sentimos nesse momento.

A morte de Andrea nos deixa desamparados. Ela fazia parte, mais que isso, ela era o futuro do laboratório, e nós vivemos seu desaparecimento como uma amputação desse futuro. Por mais que ela tenha produzido trabalhos promissores, deixou o esboço de uma obra por vir.

Estamos desamparados por que temos que lidar com algo “sem paragem” [imparable], pois existe “o que não se pode evitar” [l’imparable]! Muito frequentemente nós preferimos nos perder a imaginar que haja sempre sentido àquilo que acontece. Vejam, somente há a insensatez, e é isto o que se deu agora.

Eu fiquei abatido pela preocupação de todo nosso pequeno grupo em relação à saúde dessa pequena criança sobrevivente. Nós buscamos diariamente saber as novidades dessa pequena vida órfã que restou após essa hecatombe absurda. Pois foi uma hecatombe, não apenas uma tragédia, a qual suporia que o desenho obscuro de um destino se realizara; foi um simples encontro com a morte, inevitável, ao acaso. Um encontro tão terrivelmente moderno, quando as máquinas nos escapam e tornam-se errantes.

Nós estamos em luto. A análise não se habitua à morte, pelo contrário. Ela permite suportar essa verdade, insustentável entretanto, eu cito Andrea, sem “mascarar o Real com um pedaço de realidade”.

NOTAS:

1 Traduzida por Marília Etienne Arreguy – Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFF e especialista em tradução de língua francesa pela Faculdade de Letras da UFF.

2 Alain Vanier é psicanalista e professor na Escola Doutoral de Pesquisas em Psicanálise e Psicopatologia da Universidade de Paris Diderot (Paris 7) [École Doctorale de Recherches en Psychanalyse et Psychopathologie de l’Université Paris Diderot]. É diretor do Centro de Pesquisas Psicanálise, Medicina e Sociedade – [Centre de Recherches Psychanalyse, Médecine et Société – CRPMS].

Carta em homenagem à Ângela Linhares Hahn

Autor: Vânia Albuquerque



Querida Ângela, eu e todos nós que tivemos o privilégio de te conhecer só temos uma palavra pra descrever nosso sentimento: ÓRFÃOS. Sim, porque quando lembramos de você, a palavra que nos vem à mente é sempre a mesma: MÃE.

MÃE que cuida, se preocupa, dá bronca, alivia o sofrimento e todas as tarefas atribuídas a uma verdadeira mãe. Você sempre tinha uma palavra de carinho ou de incentivo e, por incrível que pareça, até hoje, quando me vejo em situações complicadas, pego o telefone pra te ligar; infelizmente, ainda não podemos nos comunicar deste jeito, por isso não há palavras pra descrever o vazio.

Dizem que não há uma pessoa insubstituível, mas você é a exceção da regra, não há ninguém que possa ou vá ocupar este terrível vazio que estamos sentindo. Rezamos muito pelos que, além de serem da sua família de amigos, são da sua família de parentes, pois acredito que este vazio seja comum a todos nós. Principalmente pela Carmen, que herdou sua capacidade de superação (que sempre foi inacreditável!), que ela possa seguir o resto da vida com a lembrança de seus ensinamentos e de seu exemplo de MÃE.

Nós, do Hospital Mário Kröeff, fazemos questão de te homenagear e dar ao serviço de radiologia o nome: "Centro de Imagem Dra. Ângela Frazão Linhares Hahn"!!!!

Quando lembro de você, lembro sempre da frase que você me dizia quando eu te ligava desesperada com algum problema: "Vânia, segura na mão de Deus e vai!"

Hoje, sempre que tenho algum problema, é a sua voz que ouço em minha mente dizendo essa frase que serve pra mim, pra seus amigos, seus familiares e também pra você, Gabriel, Bibi, Andréa e Hugues: SEGURA NA MÃO DE DEUS E VAI!!!!!!

Espero que um dia a dor da sua perda melhore e que todos nós possamos nos lembrar de você como aquela pessoa doce, firme, alegre, enérgica, iluminada.

Um beijo saudoso da sua amiga-irmã Vânia Albuquerque

E nós...

O que fica?
Vazio, falta...
Uma vontade louca de poder voltar o tempo,
Voltar no tempo...
Ter podido atrasar a partida...

Ficam, na memória, as brincadeiras,
Frases, algumas vezes repetidas.
Um jeito de olhar, uma risada...
Ficam, no corpo, os toques, beijos, cheiros...

Pedimos para a vida nos tocar!
Voltar a ter sentido,
Com tantos sentidos e ressentidos,
O que fica?

O sentido do toque de mãos infantis.
Mãos que acariciaram e acariciam.
Mãos que buscaram apoio, afeto, força.
Mãos que ainda são pequenas e que já foram pequenas...
Mãos com coragem para ressignificar a vida.

Rejany Dominick

EXPERIÊNCIAS INSTITUENTES

A arte de brincar na escola

por Tatiana de Lourdes Venceslau e Vanessa de Mello Coutinho¹

Resumo

“A arte de brincar na escola” é um “projeto na escola” realizado em uma unidade escolar da rede municipal de educação de Niterói. Nossas ações têm ocorrido em um grupo de referência do 1º ciclo. Nosso intuito é trabalhar com oficinas de arte-educação, pois acreditamos que estas auxiliam nos processos de ensino dos alunos. Por meio das oficinas de arte-educação buscamos, junto às crianças, desenvolver atividades artísticas através de brincadeiras que perpassam por questões como a leitura de imagens e o processo de alfabetização. Por isso, fazemos atividades que aliam arte, brincadeira e escrita. Com o intuito de utilizar a ludicidade em favor do processo de ensino ao grupo sobre vários conhecimentos, em especial o da escrita e mostrar à comunidade escolar que existem outras possibilidades que são facilitadoras do ensino e também potencializar nossa formação como professoras-pesquisadoras, temos desenvolvido este projeto.

Riassunto

“L’arte di giocare nella scuola” è un “progetto nella scuola” accaduto in una scuola della rete d’educazione di Niterói. Nostre azioni succedono in un gruppo di riferimento del 1º ciclo. Nostr’obiettivo è lavorare con le officine d’arte-educazione, poiché crediamo che queste aiutano nei processi d’insegnamento degli alunni. Attraverso le officine d’arte-educazione cerchiamo, insieme alle bambini, svolgere attività artistiche attraverso i giochi che trascorrono questioni come la lettura d’immagini e il processo d’alfabetizzazione. Per questo, facciamo le attività che legano arte, giochi e scritta. Con l’obiettivo di utilizzare la ludicità pro l’insegnamento al gruppo su diverse competenze, specialmente quello dello scritto e dimostrare alla comunità della scuola che ci sono delle altre possibilità che diventano facile l’insegamento e anche ingrandiscono nostra formazione come professoressa/ricercatori e abbiamo svolto questo progetto.

Palavras chave: Lúdico; arte; escrita; formação de professores.

Nosso trabalho está integrado ao projeto de ensino, pesquisa e extensão cuja coordenação é feita pela professora Doutora Rejany Dominick² (FEUFF). O projeto na escola se denomina “As artes de fazer educação em ciclos”³, que tem como principal objetivo discutir a presença das práticas escolares abarcadas como “artes de fazer” na rede municipal de educação de Niterói.

O projeto na escola acontece em um grupo de referência do 1º ciclo com crianças de 6 a 7 anos. Nesse processo temos a colaboração da pro-

fessora de referência, Giselle Gomes da Costa.

É notório que no curso de Pedagogia da UFF muito se fala sobre a escola sem a real presença do aluno-pesquisador neste espaço/tempo. Muitos desconhecem o cotidiano escolar e ignoram sua complexidade, especialmente no que se refere à aprendizagem diversificada e à intensa socialização ali presentes.

O projeto na escola, como parte de nossa formação de Pedagogas-pesquisadoras visa suprir tal necessidade e nos ajudar a repensar as práti-

cas escolares, que devem ser compreendidas a partir do saber compartilhado, legitimando os processos coletivos no cotidiano escolar. A proposta metodológica do projeto é a da pesquisa-ação, em que se planeja, observa-se, age-se e re-fete-se de maneira mais consciente sobre as experiências diárias nas escolas, buscando uma mudança para melhorar a prática e a compreensão dos processos que acontecem nesse espaço/tempo. Os participantes das ações na escola são compreendidos como sujeitos e sua partici-

pação é assegurada na criação, organização e desenvolvimento do projeto. Nós, bolsistas, assumimos um compromisso com a docente e com as crianças do grupo de referência.

O projeto "As artes de fazer educação em ciclos"⁴ busca realizar um diálogo entre os saberes dos profissionais da rede pública de Niterói e os saberes elaborados ou em processo de elaboração na Universidade. Esse já ocorre há mais de três anos, nas escolas da rede. O saber compartilhado, essa relação dialógica no espaço escolar é muito bem explicitada por Nilda Alves em seu texto "Ética, Estética e Subjetividade":

Cada aluno/aluna e cada professor/professora que entra no espaço tempo escolar carrega consigo a rede de subjetividade que é. Ou melhor dizendo, traz consigo as múltiplas redes nas quais vive, com seus diferentes processos de conhecer e com os vários conhecimentos nelas criados, quer tenhamos ou não olhos para ver, ouvidos para escutar, boca para saborear, nariz para cheirar, pele para tocar, ainda, essa complexa situação.

Inclui-se nesse processo o licenciando-pesquisador que, inserido no cotidiano escolar, também traz consigo essa rede de subjetividades de que nos fala Nilda Alves. É nesse processo dialógico que o projeto se baseia, na relação sem hierar-

quia de conhecimentos entre os participantes do processo, tendo como finalidade a constituição coletiva das ações escolares.

Durante a construção do nosso projeto na escola, identificamos que no cotidiano de uma escola em ciclos há a possibilidade de se organizar as atividades pedagógicas por trabalho por projetos, pois segundo Fernando Hernández (1998), os trabalhos por projetos são uma resposta - nem perfeita, nem definitiva, nem única - para a evolução do professorado e lhe permite refletir sobre a sua própria prática e melhorá-la.

Esta flexibilidade do trabalho por projeto, trazida por Hernández, é a chave mestra para a compreensão do outro no processo de ensino-aprendizagem. Ao adotar a proposta de trabalho por projetos, a demanda não parte unicamente do educador, porém ela é o resultado de um processo dialógico entre o educador e o educando, na qual este último demanda a partir dos seus interesses, o que já sabe, o que quer saber e como fazer para saber? Desta forma, compreender que a educação não corresponde à lei da inércia leva-nos a voltar e repensar as nossas ações dando oportunidade ao outro de sentir-se sujeito ativo na construção do processo de ensino e aprendizagem.

A partir das ideias sobre a pesquisa participante e a

escola organizada em ciclos resolvemos elaborar o projeto "A arte de brincar na escola", a fim de vivenciar a importância da formação do professor pesquisador, que através da ação-re flexão-ação torna-se agente transformador da sua própria prática e, conseqüentemente, torna-se agente de transformação na/da escola.

Temos a consciência de que somos seres inacabados, como diz Paulo Freire: "o cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa" (1997). Nesta busca, em se educar, o homem cria e recria a partir da consciência dos seus limites e dos limites do outro.

Compreendemos que a pesquisa participante é a interação do conhecimento e reconhecimento do outro como agente da produção do saber, tendo como pano de fundo o diálogo.

Vivenciando o cotidiano escolar

Com o projeto na escola temos o objetivo de desenvolver oficinas de arte-educação, junto às crianças realizando atividades que venham aliar arte, brincadeiras e leitura, pois acreditamos que estas auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dialogamos com a teoria de Vygotsky (2003) que aborda o desenvolvimento humano a partir das relações sociais que a pessoa estabelece

no decorrer da vida. Nesta perspectiva compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem dá-se em diversos contextos sociais.

Neste processo, a sala de aula é considerada como um lugar privilegiado pela complexidade das relações entre os sujeitos, promovendo intercâmbios de vivências e experiências que são fundamentais para a formação social. E neste caminho, “A arte de brincar na escola” vem se aliar às ideias de Vygotsky sobre a sócio-interação e o conceito de brincar. Sobre este último o autor afirma:

No brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como o foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob a forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento (...). (1998, p. 135).

Dialogamos também com Dias (2001) ao afirmar que as ideias e ações construídas pelas crianças provêm do mundo social, incluindo a sua família e o currículo de relacionamento, o currículo apresentado pela escola, as ideias discutidas em classes e nos grupos. Diante disso, ratificamos que a interação e o reconhecimento do outro é fundamental

para o andamento do nosso projeto.

Compartilhamos também nossas ideias sobre arte-educação com Ana Mae (1984), que tem por concepção que as atividades artísticas são facilitadoras do processo de ensino e de aprendizagem.

Desta maneira o nosso projeto se apropria da arte realizando atividades com desenhos, pinturas, leitura de livros infantis, músicas, encenação teatral e confecção de brinquedos. Sendo assim, buscamos trabalhar através de brincadeiras que perpassam por questões como: a leitura do mundo, a leitura de imagens e o processo de alfabetização.

Nas atividades preferimos nos pautar na palavração como auxiliadora no processo de ensino da leitura, como sugere Paulo Freire (1997), pois entendemos que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, linguagem e realidade se entrelaçam priorizando a experiência e o significado para os alunos.

Nessa perspectiva iniciamos as nossas atividades com os estudantes com uma dinâmica de socialização, na qual utilizamos bexigas coloridas para serem colocados papéis com o nome de colegas da classe que eles deveriam imitar, sem o uso da linguagem falada. Durante a realização das mímicas, percebemos que os estudantes ficaram entusiasmados e foi possível interagir com os alunos naquele primei-

ro momento.

A partir do primeiro encontro realizamos atividades com desenhos e pinturas. Os desenhos retratavam a vivência das crianças no que diz respeito ao que elas gostam ou não gostam bem como ao que se refere ao que é legal e o que não é legal de se fazer com o outro. A partir dos desenhos confeccionamos com as crianças um mural. Com essa atividade percebemos que os alunos relatavam vivências não apenas do cotidiano escolar como também do dia a dia com suas famílias.

Em outro encontro levamos livros para a leitura de imagens. O livro que mais chamou a atenção foi “Noite de cão” de Graça Lima. Durante esse processo surgiu à necessidade de criar um cartaz coletivo, no qual os estudantes recontaram a história através de imagens e palavras.

As atividades artísticas e, conseqüentemente, lúdicas suscitaram o trabalho com músicas. Mais uma vez as crianças, como sujeitos participantes do processo, puderam escolher uma música. E escolheram a música “A árvore da montanha”, na qual estimulasse a expressão corporal e a memorização, pois se trata de uma música com seqüência cumulativa.

Essa atividade chamou a atenção da professora da sala de recursos que nos convidou para apresentarmos na escola o teatro “A árvore da montanha”.

Que aconteceu no segundo semestre de 2010.

No andamento do projeto sempre procuramos estimular as crianças com o objetivo de que as atividades sejam vivenciadas de forma prazerosa.

Conclusão

Neste projeto, construímos com a escola um diálogo entre as ações do projeto na escola e a realidade da mesma. Realizamos também a observação participante acerca das concepções de ciclos na educação presentes no cotidiano escolar e nas relações entre os indivíduos da escola. Apesar de ter começado recentemente e ainda estar em andamento, consideramos que o mesmo está sendo bastante produtivo, não por simplesmente “atender aos objetivos propostos”, mas fundamentalmente porque nos mostra outros caminhos e nos faz refletir sobre as nossas “táticas de praticantes”. Tal reflexão nos tem conduzido a produzir caminhos facilitadores do ensino-aprendizagem ainda não pensado por nós, potencializando nossa formação como professoras-pesquisadora e criadoras

NOTAS:

1 Autoras, alunas da graduação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF e bolsistas de Iniciação à Docência do projeto “As artes de fazer educação em ciclos” (PROAC – UFF). O projeto de pesquisa-ação junto às escolas da rede municipal de Niterói integra o “PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas”, MEC-SESu/DEPEN.

2 Professora Doutora FEUFF.

3 Nosso projeto junto às escolas da rede municipal de Niterói integra o projeto da UFF “A formação de professores em Articulação com as escolas públicas II” desde 2007, e conta com financiamento e apoio do “PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas”, MEC-SESu/DEPEN. A coordenação geral é da professora Sueli Camargo Ferreira (FEUFF). Recebemos financiamento para nossas ações também por meio do PROEXT 2009, pois participamos do Programa de Extensão “Formação do professor na UFF: contribuições para a inclusão social”, coordenado pelas professoras Márcia Borges e Rejany Dominick.

4 De acordo com a Portaria 125 FME-Niterói, a proposta pedagógica de ciclos denomina-se como a forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar; baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano; engendrando a realização de um trabalho pedagógico em que a idade, os interesses comuns e os aspectos cognitivos e sócio-afetivos dos alunos são os eixos articuladores do processo de construção de valores, de conhecimentos e de práticas sociais (Artigo 1 § 5).

REFERÊNCIAS:

- ALVES, Nilda. Ética Estética e Subjetividade. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/922-of9-st2.pdf>. Florianópolis, 2003. Consultado em junho de 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: Con fitos e acertos. 2.ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.
- DIAS, Marina Célia M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2001
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Educação e Mudança. Tradução Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HERNÁNDEZ, F., VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LIMA, Graça. Noite de cão. Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Editora Martins Fontes, 2003.
- _____. A formação social da mente: desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Diálogo sobre a pedagogia da terra

por Moacir Gadotti e Paolo Vittoria

Resumo

O artigo nasce de um encontro entre Moacir Gadotti e Paolo Vittoria em Valencia em ocasião de um seminário internacional sobre “Paulo Freire e novos paradigmas de vida”. Entre os paradigmas emergentes certamente se apresenta a questão da eco-pedagogia ou Pedagogia da Terra, que é algo mais do que uma simples educação ambiental, porque envolve os temas da opressão política, do conflito social, da sustentabilidade não somente econômica, mas também cultural e social que deve ser buscada através de uma construção coletiva de saberes e ações.

Palavras chave: Ecopedagogia, Sustentabilidade, Ecologia, Diálogo, Terra.

Riassunto

Quest'articolo nasce da un incontro tra Moacir Gadotti e Paolo Vittoria a Valencia in occasione di un seminario internazionale su Paulo Freire e nuovi paradigmi di vita. Tra i paradigmi emergenti certamente cresce quello dell'ecopedagogia o Pedagogia della Terra che è qualcosa di più profondo di una semplice educazione ambientale, perché coinvolge i temi dell'oppressione politica, del conflitto sociale, della sostenibilità non solo economica, ma anche culturale cercata attraverso una costruzione collettiva dei saperi e azioni.

Parole chiave: Ecopedagogia, Sostenibilità, Ecologia, Dialogo, Terra.

INTRODUÇÃO¹

1. A era eco-tecnológica

As mudanças climáticas das últimas décadas disparam um alarme inquietante sobre a saúde do nosso planeta. A Terra mãe, que nos abriga e dá vida através dos seus equilíbrios atmosféricos, não está sustentando um modelo de desenvolvimento econômico que carrega consigo degradação, desigualdade e destruição ambiental. Na nossa época, chamada por muitos de “era tecnológica”, somos observadores e participantes, espectadores e atores de um “desenvolvi-

mento insustentável”, de um processo destrutivo dos equilíbrios biológicos. A partir da Revolução Industrial, com a mecanização do trabalho e a busca frenética de maior capital com o menor esforço, o modelo econômico capitalista acarretou em desequilíbrios ambientais, provocando uma profunda crise no sistema ecológico, ameaçando a própria sobrevivência do ser humano. As teorias econômicas foram criadas para produzir e acumular riquezas, sem se esforçar de respeitar o meio ambiente e distribuir os recursos de maneira equilibrada.

Vale a pena lembrar

que, se o modelo capitalista até agora se mostrou ineficaz para instituir uma sociedade respeitosa da natureza, tampouco o sistema do Socialismo real conseguiu valorizar a interdependência entre o ser humano e o ecossistema.

Enfrentamos um dilema: nos ater a esse tipo de desenvolvimento insustentável que contribui para a devastação da Terra, ou então abrir um novo capítulo da história, cooperando para um desenvolvimento sustentável e ecologicamente responsável.

Estamos diante de uma exigência que não pode ser mais ignorada: passar da era tecno-

lógica à era ecológica ou ecotecnológica.

2. A ecologia crítica

A saúde precária da Terra provoca a necessidade de mudar o nosso modo de agir e pensar reconhecendo a Terra como “nossa própria casa” ou nosso “endereço vital” (Gadotti, 2000). Arne Naess, filósofo norueguês, teórico da “deep ecology”, teorizou a categoria de ecologia profunda². Rompendo os velhos paradigmas antropocêntricos e biocêntricos da ecologia, abre seu discurso para o estudo da relação entre o ser humano e a Terra. O respeito pelo meio ambiente não se realiza sem respeito entre seres humanos: já que somos parte integrante do meio ambiente, somos parte integrante um dos outros. Ecologia profunda significa, então, profundo questionamento e reinvenção das relações humanas: sem mudar as relações, como poderíamos nos questionar sobre a sociedade que queremos? Como poderíamos contribuir para a preservação de um ecossistema vital? Como alcançar aquela forma de pensamento que o próprio Naess define como “Ecosofia” ou amor pela Terra? (Naess, 1994).

Leonardo Boff³, teólogo e filósofo brasileiro, expoente da Teologia da Libertação latino-americana, considera o discurso da ecologia social como inseparável do discurso da pobreza e da desigualdade

social. Ele vive o pensamento ecológico com uma inspiração mística e pensa ao ser humano como a uma das fases evolutivas da Terra, então como criação divina. (Boff, 1999)

Assumir a consciência de que pertencemos à Terra leva ao reconhecimento de que nossas ações diárias determinam o estado de saúde do planeta e de quem o habita. Estamos em uma relação dialética com a Terra, somos parte dela, mas não somos seu donos. A Terra é um organismo vivo que, como todos os organismos vivos, precisa de cuidados. Somos um processo biológico que faz parte desse organismo. Em suas manifestações, a Terra faz parte de nossa vida e de nosso corpo: a água que bebemos, o ar que respiramos, os produtos que cultivamos. Nossas ações individuais e coletivas repercutem permanentemente nos equilíbrios ambientais e também no nosso “estar no mundo”, nas nossas relações. Por isso, como expõem Francisco Guterrez e Cruz Prado no livro *Ecopedagogia e Cidadania planetária*, não podemos prescindir de uma eco-pedagogia ou de uma eco-informação (Gutierrez, Prado, 1999).

Daí vem a exigência de pensar em uma ecologia crítica para provocar, com uma inspiração político-pedagógica, a consciência ambiental do ser social. A ecologia crítica assume importância para superar a idéia tradicional da questão

ambiental como simples preservação de determinadas espécies animais e vegetais, querendo ao invés abranger, nesta preocupação, uma espécie que para nós é muito especial: o gênero humano.

Com isso, surge a necessidade de repensar a cidadania em termos planetários acabando com as fronteiras culturais e aprendendo processos dialógicos entre as diferentes etnias, línguas, religiões e crenças (Morin, 2001). A cidadania planetária ou eco-planetária afirma a idéia que o gênero humano deve se preparar para construir um desenvolvimento sustentável, capaz de buscar equilíbrios com a biosfera, evitando entrar em choque com ela, valorizando o diálogo entre as culturas. A ecologia crítica nos ensina a viver a Terra como um planeta vivo que nos pertence e ao qual nos pertencemos: “nossa casa” e “nossa mãe”. Pensa numa nova forma de cidadania, sublinhando o peso determinante das nossas ações na luta para a sobrevivência da Terra e da comunidade humana que a habita e da qual faz parte. Trata-se de uma ecologia ou eco-pedagogia que, ao se estruturar como comunitária e participativa, nos ensina a respeitar o ambiente a partir do respeito pelo ser humano e vice-versa.

3. Aprender a Terra

O conceito de eco-peda-

gogia é teorizado por Moacir Gadotti de forma profunda e clara em seu livro “Pedagogia da Terra” (Gadotti, 2000). Ele observa a Terra, nas suas manifestações e provocações, a partir de uma perspectiva político-educacional e considera que, para compreender o ser humano, precisamos aprender as linguagens da Terra, suas formas de comunicação, seu viver biológico.

A Pedagogia da Terra se propõe como instrumento de compreensão de um dado fundamental: a reciprocidade das relações do ser humano com o próprio planeta. Ao oprimir a Terra também nos oprimimos, ao libertá-la, também nós libertamos, buscando um processo de educação para a cidadania participativa e responsável.

A perspectiva filosófica, a sensibilidade política das questões eco-pedagógicas fazem parte de um movimento mais amplo de idéias e ações que começou surgir na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada em junho de 1992 no Rio de Janeiro. Evento que produziu vários documentos e manifestos, inclusive a Carta da Terra⁴, da qual Gadotti foi um dos redatores e interpretes.

A Pedagogia da Terra ressalta como o ser humano, sendo oprimido pela pobreza, pela violência, pela desigualdade, acaba oprimindo a Terra. A alteração dos ritmos naturais, a poluição da água, a deteri-

orização do solo, assim como o ritmo frenético de uma vida que está cada vez mais inadequada à sustentabilidade de nossos corpos e nossas mentes, determina o afastamento do sentimento de pertencer à natureza. Quer dizer, a opressão cria alienação e viceversa.

Gadotti propõe, então, uma reflexão séria, crítica e participativa sobre as possibilidades e os limites da educação para uma libertação não somente no sentido político-social, mas também na sua evolução mais complexa e profunda, a ecológica. A Pedagogia da Terra manifesta-se como uma evolução da Pedagogia do Oprimido, porque como o próprio Gadotti ressalta no seguinte diálogo, “hoje a Terra é a grande oprimida”.

DIÁLOGO

Paolo: O tema da Pedagogia da Terra é cada vez mais atual, levando em consideração as alterações dos equilíbrios biológicos do nosso planeta, ameaçado pela irresponsabilidade da espécie humana. As pesquisas, que revelam o estado debilitado em que se encontra o nosso planeta Terra, podem levar à consequências pouco concretas de mudanças de ações, se não abrimos um profundo percurso educativo que nos leve a refletir sobre nossas atitudes com relação ao desequilíbrio ambiental. Este é um dos princípios básicos da Pedagogia da Terra.

Como surgiu em você, amigo de Paulo Freire e admirador da sua obra, a exigência de abordar o assunto da eco-pedagogia?

Moacir: A discussão começou quando Francisco Gutierrez, um dos fundadores do Instituto Paulo Freire, e eu mostramos a Paulo Freire um estudo sobre a Pedagogia do Desenvolvimento Sustentável, escrito por Francisco para o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio-Ambiente). Discutimos o assunto e Paulo começou a falar sobre a “eco-pedagogia”, que é mais do que uma pedagogia para o desenvolvimento sustentável.

Logo demos início a uma reflexão sobre o tema da eco-pedagogia, porque “eco” e “Terra” são a mesma coisa. Raciocinando sobre a “planetarização”, que é aquele paradigma que pensa a Terra como uma comunidade única, achei apropriado reconsiderá-la como Pedagogia da Terra, em consideração de uma cidadania que não seja só ecológica, mas também planetária. Paulo Freire propôs começar a escrever sobre esse assunto, com a intenção de compor um livro. Na verdade, ele iniciou a escrever um artigo que foi publicado no livro “Pedagogia da Indignação”, editado após sua morte, graças ao trabalho de sua esposa, Nita. Neste livro, Nita inclui um texto incompleto de Paulo, onde ele aborda o tema da ecologia (Freire, 2005): trata-se da “Terceira Carta: do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó”.

A intenção de Paulo era escrever sobre ecologia, justiça social, justiça ecológica, direitos da Terra, direitos humanos, antes mesmo de tratar de pedagogia. Deveria ser a base para preparar um livro sobre o assunto. Foi o desejo dele, mas não teve tempo de terminar. Começou em fins de 1996 e morreu em maio de 1997. Uma pena: poderia ter sido uma contribuição importantíssima nas discussões atuais sobre desenvolvimento sustentável, educação ecológica e educação ambiental, que faz parte da consciência humana de ser cidadãos de um único planeta.

No Instituto Paulo Freire continuamos a aprofundar os temas relativos à ecopedagogia, ou Pedagogia da Terra, a partir das reflexões de Paulo Freire na “Pedagogia do Oprimido” (Freire, 2006). A Terra é uma grande oprimida. A origem dessa opressão

está nas questões ecológicas e ambientais. Nas bombas jogadas nos territórios iraquianos e afegãos, que destroem a Terra e minam o solo. Isto não é mais sustentável. O que Israel faz com o Líbano é minar e destruir, matar. É só pensar que algumas minas explodiram quando os próprios soldados israelenses pisaram o solo. Isto é destruir vidas humanas, maltratar a Terra e desprezar o amor por ela. Os teóricos e governantes da “guerra preventiva”, como Bush e Condoleezza Rice, foram governantes que não tiveram nenhum amor pela Terra, assim como pelos homens e pelas mulheres.

A Terra é um organismo vivo que está em evolução, e nós somos parte deste organismo. Ao fazer mal à Terra, estamos fazendo mal a nós mesmos. Se limpamos o ar, limpamos nossos pulmões. Se limpamos a água, limpamos nosso corpo, já que somos 70% feitos de água. Nosso corpo tem sais minerais que vem da Terra. Nossa alimentação vem dela e, ao poluir a Terra, nós nos poluímos, porque somos parte dela. Acho que qualquer pedagogia dos oprimidos deve considerar a Terra como oprimida. Paulo Freire queria elaborar essa idéia.

Acredito que as divisões e as fronteiras que foram impostas pela História, um dia terão fim, porque somos uma raça única, um povo único e somos cidadãos dessa pátria Terra. Na verdade, seria mais correto chamá-la de “mátria”, porque a terra é mãe de todos nós, é a nossa mãe.

Paolo: Moacir, a perspectiva de uma cidadania eco-planetária considera uma superação das divisões e das fronteiras nacio-nais. Todavia, as diferenças não podem desaparecer... elas são um valor! Neste sentido, a Pedagogia da Terra é também uma Pedagogia de Diferenças?

Moacir: Gostei muito dessa pergunta: acho que a sociedade é única e diferente. Nós, enquanto espécie humana, somos únicos na nossa inteligência e na nossa consciência. As condições e os equilíbrios ambientais que geraram vida inteligente são raras e isso mostra a unicidade do nosso planeta.

Sobre esse tema foi escrito um livro – Rare Earth (Terra Rara), por Peter Ward e Donald Brownlee: os autores acham muito improvável a criação de uma vida inteligente e consciente em outros planetas e isso nos faz refletir sobre as qualidades únicas e preciosas do planeta Terra que oferece as condições de vida para a espécie humana. Por este motivo, a responsabilidade do ser humano em relação ao universo conhecido é muito grande. Acredito que exista algo em comum a todas as culturas. Quando o ser humano não é capaz de reconhecer algo de comum nas diversidades, a única alternativa é o conflito entre as diferenças.

Ao contrário, as diferenças deveriam ser valorizadas. Não

devem ser apenas reconhecidas e respeitadas, mas consideradas como a grande riqueza da humanidade. As diferenças, a subjetividade e a individualidade pressupõem a existência de alguma coisa comum, que está na própria natureza do ser humano. As diferenças existem porque o ser humano é diferente. A Humanidade, a maneira com que vivemos a existência, não deve ser única no sentido de homologada, mas única no sentido de aberta para as diferenças. Nessa contradição reside o equívoco desastroso daqueles paradigmas clássicos que procuram uma teoria absoluta para explicar tudo, quando uma teoria única não pode explicar o mundo globalizado, o mundo das diferenças, assim como não há um paradigma que possa resolver o problema da produtividade econômica.

É necessário dar começo a uma reflexão profunda e continuada sobre a diversidade humana nas produções e reproduções da existência. Penso que a homologação não seja só uma consequência do capitalismo, mas também um erro dos socialistas clássicos, aqueles da escola dos marxistas-leninistas que pensavam em submeter o ser humano a um modelo único de produção. Na verdade, esse modelo de produção leva também ao risco de um modo de vida homologado de pessoas que tem o direito de ser felizes naquilo que fazem. O ser humano não é homologável em uma única forma de produção.

Enfim, sua pergunta é muito importante exatamente porque rompe com os paradigmas clássicos, revalidando a importância das diferenças e acho que a educação pode formar algumas pré-condições para que isso aconteça. Valorizar as diferenças não é a mesma coisa que tolerá-las. A tolerância não é o suficiente, devemos dar um passo à frente, valorizar o ser humano.

A educação para a diferença não pode ser um projeto improvisado individualmente por um professor na escola, mas deve fazer parte de projetos eco-políticos-pedagógicos da escola, pensados de uma forma coletiva. A educação para a diferença deve fazer parte das políticas públicas para a educação, já que não pode ser um tema improvisado, um "algo mais", um apêndice. Deve assumir uma importância central. Reconhecer a diferença implica em encorajar a inclusão: inclusão com identidade própria.

Não se trata de inclusão em um projeto já existente, mas de um projeto que deve ser construído em conjunto, a partir de um conceito fundamental: a existência das diferenças como ponto central das políticas públicas.

Acho que os Estados-Nações foram criados com o intuito de unificar as diferenças. A unificação dos estados criou sistemas educativos que estão aptos a acabar com as diferenças. Isto aconte-

teceu na Itália e na Alemanha. Esses sistemas educacionais estiveram ou ainda poderiam estar em crise, se não levassem em consideração o processo de construção artificial que caracterizou a unificação política.

O tema das diferenças, da subjetividade e da cultura requer uma mudança no sistema. Há uma necessidade de confrontar as diferenças com a universalidade. A Pedagogia da Terra está baseada, por um lado, na idéia de que a Terra é uma nação única e mãe de todos nós e, por outro lado, na concepção que seus filhos são diferentes entre si. A “Terra Mãe” não rejeita um filho por ser alto ou baixo, magro ou gordo, feio ou bonito, louro ou moreno. Quero dizer que a Terra, por sua própria natureza, aceita a riqueza das diferenças, integrando-as. O importante é integrar. A condição mais justa é colocar as diferenças em sintonia.

Paolo: Se a Terra é mãe de todos nós, seres diferentes ... enquanto filhos dela devemos aprender a respeitá-la. O respeito passa pelo conhecimento e acredito que o medo seja um dos maiores limites ao conhecimento livre. Paulo Freire, na “Pedagogia do oprimido” (Freire, 2002), se aprofunda no tema do medo da liberdade, e em “Professora sim, tia não” (Freire, 2002) faz uma análise sobre o medo do difícil. Para “ser mais”, precisamos reconhecer nossos medos e superá-los.

Você acredita que existem medos na aproximação com a mãe Terra, no sentido de medo do diferente, de intolerância e racismo. Existe um medo, às vezes irracional, que impedindo o conhecimento do outro, impede também uma relação profunda com a Terra?

Moacir: Paolo, essa também é uma pergunta bem interessante. O ser humano sempre conviveu com o medo. Medo do sol, da lua, dos raios, da floresta, da escuridão, mas através daquele processo que, em termos freireanos, chamamos de humanização, podemos tentar superar os medos. Graças a processos cognitivos e experienciais, poderíamos aprofundar uma relação antropológica com a Terra. O vínculo do ser humano com a Terra é ancestral.

A Terra é um arquétipo. Sempre tivemos medos ancestrais. Acho que a história da psicanálise mostra quanto de medo conservamos desde a era tribal. Os medos dos seres humanos vêm dos primórdios da Humanidade. Muitas vezes os medos e as raivas estão no inconsciente.

Acho que o medo é uma criação dos adultos: são as crianças que nos mostram que pode haver uma ligação mais livre com a Terra. Elas brincam na terra, com a terra, tem um contato mais próximo com ela. São capazes de criar milhares de objetos, inventar mil coisas. Nós, adultos, estamos convencidos de que a terra seja suja, mesmo quando não é, e afastamos as crianças do

contato com ela. Desta forma elas acabam pensando que a terra está sempre suja. Somos objetos de um conceito abstrato da terra em geral.

Historicamente, os medos são superáveis através do conhecimento. Nos aproximamos das árvores, do sol, do fogo, através do conhecimento desses elementos. A Pedagogia da Terra nos leva a aprofundar o conhecimento dos elementos da natureza, não com a intenção de manipulá-los, mas para termos uma comunicação profunda com esses elementos, buscando uma perfeita sintonia com eles.

No Brasil há uma planta muito comum, que muitas vezes é cultivada em casa. Ela é sensível à música, precisa de sombra, mas procura a luz. Como qualquer outra planta, precisa de cuidados. As plantas gostam de ser cuidadas e cheiradas. Nossa maneira de agir não é indiferente às plantas, da mesma forma que não o é a qualquer outro elemento da natureza. É por essa razão que, quando o ser humano se distancia da Terra e se separa dela, acaba se distanciando de si mesmo. Como eu disse antes, o ser humano é parte da Terra. Qualquer distanciamento dela e do meio ambiente é um afastamento dos outros seres humanos, é uma alienação. Pesquisas empíricas no campo das ciências ambientais mostram como a degradação do ambiente provoca relações sociais degradantes, favorece a deterioração das relações interpessoais. Há uma relação direta entre a degradação do meio ambiente e a degradação dos seres humanos.

Eu, pessoalmente, acredito que o conhecimento e a consciência representam um meio de aproximação ao meio ambiente assim como a sensibilidade, que é uma forma importante para superação do medo. Os medos que temos de elementos da natureza estão intimamente ligados ao medo que temos de outros seres humanos. Por exemplo: o medo da aproximação entre cristãos e islâmicos, ou de se aproximar a outras culturas religiosas ou espirituais diferentes. Temos medo do desconhecido.

Alceu Amoroso Lima, estudioso e ensaísta brasileiro que morreu em 1983 citado por Paulo Freire em seus primeiros textos, nas suas últimas palavras diz: "É uma grata surpresa da vida... os homens são melhores do que eu pensava...". Na época a escritura de gênero não era muito comum, já que se utilizava a palavra "homens" para designar os "seres humanos" em sentido amplo, isto é, "as mulheres e os homens". Devemos acreditar no ser humano, ter esperança e também acreditar na sua capacidade de resolver problemas. Se nós, seres humanos, não resolvemos nossos problemas, não é por causa da natureza e das teorias imperfeitas, mas porque não vemos as possibilidades que temos para construir um belo caminho de vida, aberto a todos. Ainda somos fruto do egoísmo que domina nossa cultura, do egocen-

trismo. Queremos sempre impor nossos valores. Isso pode ser desastroso, como já foi provado historicamente. O eurocentrismo da colonização levou à destruição de mais de mil idiomas e das culturas indígenas no Brasil. Havia 5 ou 6 milhões de índios, hoje são 200 ou 300 mil. A colonização “anulou” as culturas indígenas na América Latina. Tantas etnias diversas erroneamente chamadas de indígenas...

A arrogância eurocêntrica da colonização comparava os indígenas com animais. As primeiras imagens dos índios feitas pelos pintores europeus do século XVI os mostrava em fila, com rabo. Eram afigurados como animais, quando, nas culturas de origem, eles eram perfeitamente respeitados.

O Ocidente, apesar de ter sido herdeiro de uma grande cultura clássica, criou a escravidão. Foi uma civilização que achava que a escravidão era uma coisa natural. Era normal que os negros fossem escravos. Somos fruto das nossas culturas e todas as culturas têm seus medos. No fundo, temos uma tendência a defender nossos valores porque temos medo um dos outros, temos medo do diferente. Medo dos imigrantes, medo do novo e conseqüentemente, nossa sociedade nem sempre dá abertura aos outros. Não considera o outro como eu.

O medo é superável quando considero o outro como parte de mim. A mesma coisa acontece nos confrontos da natureza. Nós a consideramos como se ela não fizesse parte de nós, e é por isso que a tememos.

Paolo: Na Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire evidenciou como o oprimido, interiorizando a imagem do opressor acaba sendo, ao mesmo tempo, oprimido e opressor e até quando ele não reconhece essa dualidade, qualquer forma de libertação será difícil (Freire, 2006). Acredito que haja uma interdependência entre as opressões humanas e as opressões da Terra. O ser oprimido oprime a Terra. As violências da sociedade se repercutem no meio ambiente. Cada ação provoca uma reação nos ecossistemas. Estamos numa relação dialética com a natureza. Mas ainda é necessária uma consciência coletiva desta correspondência dialética e comunicativa. Mesmo estando em uma relação de reciprocidade com a Terra, não nos comunicamos, não dialogamos com a natureza, não a consideramos como uma interlocutora autêntica e indispensável. Este é um dos motivos do medo da diversidade...

Moacir: É verdade, Paolo: a Pedagogia da Terra deve ser a pedagogia da ação comunicativa com ela. Herbert Marcuse, em “O homem a uma dimensão” (Marcuse, 1999), propõe uma teoria do conhecimento baseada na ação comunicativa com a Terra. Considero Marcuse como um dos precursores da “Pedagogia da

Terra". Admiro muito ele e acho que ainda não foi completamente descoberto. O leio como um filósofo da natureza, filósofo crítico, filósofo das ciências sociais. Marcuse, ao tratar a questão da ação comunicativa com a Terra, tende a reconstruir a relação com a natureza.

Estamos em guerra com a Terra. A relação com a Terra é percebida no ser humano como um ato de dominação. O estado de saúde da Terra mostra como seja evidente essa relação de dominação.

Herbert Marcuse mostra a necessidade de construir uma relação de amor com a Terra. Ele acredita em uma ciência que não tenha tendência a especular sobre ela, mas se esforce para conhecê-la. De acordo com a expressão de Marcuse, a base é "ter uma relação fraterna" com a Terra. Em um autor clássico da sociologia, da política e da filosofia encontrei inspiração para uma filosofia ecológica anterior ao nascimento dos movimentos ecológico, que começou nos anos 70. A primeira reunião sobre as questões ecológicas aconteceu em Estocolmo, em 1972. Outro momento importante foi em 1992, quando foi organizado o encontro no Rio de Janeiro (ECO92). Nos anos 90 surgiu uma reflexão social sobre a consciência ecológica.

Marcuse apresentou, nos anos 60, suas idéias sobre uma relação alternativa com a Terra, numa época em que poucos falavam desse assunto. Antes de Marcuse, Pierre Teilhard de Chardin, um grande escritor francês, escreveu um hino sobre esse tema. Ele foi perseguido por causa do seu pensamento materialista. Era um teólogo que tinha uma visão mística da Terra: pensava nela como o corpo místico de Cristo. Divinizava a Terra e a matéria, falando de um cristo-centrismo onde a Terra era o espaço de unidade dos seres humanos. Apesar de ter uma visão mística da Terra, seu pensamento apresenta características ecológicas.

Ele também pode ser considerado como um precursor do pensamento ecológico: Marcuse como filósofo e Cradin como teólogo. Outra referência literária importante está na obra e no pensamento de Paulo Freire, por motivos já ditos anteriormente. À luz da filosofia educativa exposta na "Pedagogia do Oprimido", pode-se intuir que a Terra seja uma grande oprimida. Leonardo Boff, teólogo da libertação, é outro grande pensador da questão ecológica.

Todos eles criaram perspectivas singulares sobre um tema comum e estou contente por viver esse momento histórico, porque acho que estamos criando uma pluralidade de paradigmas que não são prisioneiros de um paradigma único. Essa é a abertura do ser humano: a capacidade de se perguntar sempre e ser curioso **N**

NOTAS:

1 A introdução e as notas são de autoria de Paolo Vittoria.

2 A "ecologia profunda" de Arne Naess (1912-2009) contradiz a visão da "ecologia superficial" que focaliza a consciência ecológica sobre o ser humano ou sobre a Terra. Naess convida a pensar a ecologia a partir da relação do ser humano com o ambiente natural, repensando esta relação também através de fatores espirituais. Suas obras polemizam com as visões da Terra como lugar de uso de recursos comerciais e pensam a ecologia nos seus valores éticos.

3 Leonardo Boff, enfrentando o discurso da degradação da natureza, faz uma crítica muito dura ao sistema capitalista que transforma a natureza em "recursos naturais", matéria prima em disponibilidade dos interesses econômicos e os seres humanos em "recursos humanos", ou seja, unidades de material disponível para alcançar a meta de produção. Assim, o capitalismo altera a relação do ser humano com a natureza em função dos interesses econômicos e de produção.

4 www.cartadaterra.com.br

REFERÊNCIAS:

- BOFF, L., *Grido della Terra, grido dei poveri*, Assisi: Cittadella, 2004.
- FREIRE, P., *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, São Paulo: Olho d'água, 1992.
- FREIRE, P., *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (Ana Maria Freire org.), São Paulo: Unesp, 2000.
- FREIRE, P., *A pedagogia do oprimido*, São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GADOTTI, M., *Pedagogia da Terra*, São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GUTIERREZ F., Prado, C., *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez, 1999
- MORIN, E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano: Raffaello Cortina, 2001
- NAESS, A., *Ecosofia*, Como: Red, 1994.
- WARD, P. e Brownlee, D. *Rare Earth: Why Complex Life is Uncommon in the Universe*, New York: Copernicus, 2000.

O vídeo como ferramenta didático-pedagógica sensibilizadora para o aprendizado de imunologia

por Fábio Barrozo do Canto e Claudia Marcia Borges Barreto

Resumo

Os significados alternativos, construídos espontaneamente pelos aprendizes em suas experiências cotidianas, influenciam fortemente a aprendizagem dos conteúdos científicos no contexto educacional formal. Nosso objetivo foi desenvolver uma ferramenta didático-pedagógica (vídeo), com elementos artísticos e lúdicos (teatro de bonecos), que possibilite identificar e esclarecer concepções prévias equivocadas sobre conceitos básicos em Imunologia.

Palavras chave: Vídeo, Teatro de Bonecos, Mudança Conceitual, Construtivismo, Imunologia.

Abstract

Alternative conceptions, elaborated spontaneously by the learners during their daily experience, strongly influence the learning of scientific information in the formal educational context. Our goal was to develop a didactic tool (video), with artistic and engaging elements (puppet show), which allows to identify and enlighten previous misconceptions concerning basic topics in Immunology.

Keywords: Video, Puppet Show, Conceptual Change, Constructivism, Immunology.

Construtivismo e Mudança Conceitual

A abordagem construtivista na educação científica tomou força a partir da década de 1970, quando pesquisas nas áreas de psicologia do desenvolvimento e educação em ciências começaram a demonstrar que os humanos constroem conhecimento individuais com base nas suas experiências diárias de vida. Quando confrontados com a informação científica sobre o mundo, os estudantes não são "recipientes vazios". Pelo contrário, o conhecimento pessoal dos aprendizes, construído intuitiva e espontaneamente a partir das relações

sócio-culturais e vivência cotidianas, influencia de forma decisiva a aprendizagem dos conteúdos científicos no contexto instrucional formal.

De acordo com Mortimer (1995), as idéias espontâneas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema, bastante estáveis e resistentes à mudança. Este padrão pode ser detectado em diferentes partes do mundo, inclusive no nível universitário. Segundo Mason (2001), as concepções alternativas dos estudantes, frequentemente consideradas ingênuas, inadequadas, distorcidas ou incom-

pletas, são trazidas para o contexto educativo formal e influenciam a elaboração de novas informações pelo aprendiz. Muitas vezes, tais concepções alternativas são incompatíveis com os saberes científicos ensinados na escola ou universidade. Com isso, a aprendizagem das concepções científicas em sala de aula requer reorganização das estruturas de conhecimento pré-existentes, isto é, mudança conceitual.

Em sua maioria, os estudos sobre as pré-concepções dos estudantes foram e são influenciados, direta ou indiretamente, por dois tipos de referenciais teóricos distintos

(Arruda & Villani, 1994). Um deles é inspirado na teoria da equilíbrio piagetiana e o outro, menos voltado para a explicação do desenvolvimento cognitivo do aprendiz, foi desenvolvido por Posner e colaboradores no início da década de 1980 e posteriormente revisado em 1992. Esses dois referenciais foram utilizados como modelos explicativos para a mudança conceitual e guiaram a elaboração de estratégias pedagógicas que tinham como objetivo atingir a assimilação de concepções científicas na educação formal.

Piaget (1977) acreditava que a aprendizagem de novos conhecimentos se dava por mudanças na estrutura cognitiva do aprendiz, determinada biologicamente, e não dependia da natureza conceitual do conhecimento. Dessa forma, a mudança proposta por Piaget é estrutural e referente a operações cognitivas qualitativamente distintas, mas não relacionada a conceitos científicos. Apesar de não abordar a mudança conceitual em sua obra, a concepção piagetiana de acomodação fornece um primeiro modelo explicativo para esse processo. Segundo Piaget, uma nova informação, para ser aprendida, deve provocar um desequilíbrio na estrutura cognitiva do aprendiz. Esse desequilíbrio, conhecido como conflito cognitivo, conduziria então à acomodação da nova informação, trazendo como consequência observável

a mudança conceitual.

Posner e colaboradores (1982) propuseram um modelo de mudança conceitual que se popularizou na década de 1980. Este modelo enuncia quatro condições - insatisfação, compreensão, plausibilidade e fertilidade - necessárias à reestruturação de conhecimento (e, portanto, à acomodação de concepções científicas). De acordo com esses autores, deve existir uma insatisfação, por parte do aprendiz, para com as concepções pré-existentes. Estas, por sua vez, só podem ser substituídas por um novo conceito se ele for inteligível e capaz de resolver os problemas gerados pelos conceitos alternativos predecessores.

Apesar dos modelos acima propostos terem norteado o desenvolvimento de inúmeras estratégias para mudança conceitual ao longo das décadas de 1980 e 1990, a literatura demonstra que este objetivo dificilmente é alcançado. É bem documentado que mesmo processos instrucionais bem desenvolvidos são insuficientes para reformular as concepções alternativas dos estudantes, as quais parecem ser muito estáveis e resistentes à mudança (Mortimer, 1995). Em diversos trabalhos (Moreira & Greca, 2003; Neves, 2000; Mortimer, 1995) é relatada a persistência das concepções alternativas após a realização de estratégias pedagógicas que visam à apreensão dos significados científicos. Na maioria dos casos, os

estudantes não abandonam suas concepções alternativas, empregando-as regularmente nos contextos cotidianos (Duit, 1996). As evidências crescentes de que a mudança conceitual não ocorre na prática reforçam as críticas às propostas de conflito cognitivo e de Posner.

Segundo Mortimer (1995), as estratégias de ensino para mudança conceitual, em sua maioria, têm como característica a expectativa de que as idéias prévias dos alunos deverão ser abandonadas, ou substituídas no processo de aprendizagem. Alguns autores (Mortimer, 1995; Moreira & Greca, 2003) criticam a visão de que mudança conceitual seja um sinônimo de abandono ou substituição das concepções prévias não-científicas por conceitos aceitos cientificamente. Na opinião desses pesquisadores, tal interpretação constitui-se num entrave ao alcance efetivo da mudança conceitual no contexto educacional.

Moreira & Greca (2003) destacam que, ao analisar o processo de mudança conceitual, devemos lembrar que, de maneira geral, as concepções alternativas foram aprendidas de forma significativa (no sentido utilizado por Ausubel e Novak, 1983) e, portanto, não são apagáveis ou substituíveis. Segundo eles, é impossível pensar que um conflito cognitivo e/ou uma nova concepção inteligível, plausível e frutífera conduzirão à substituição de

uma concepção alternativa significativamente aprendida. Eles defendem que uma estratégia de mudança conceitual bem-sucedida (em termos de aprendizagem significativa) deve ser capaz de agregar novos significados às concepções já existentes, porém sem removê-las ou substituí-las. Ou seja, a concepção prévia pode ser modificada pela interação com o novo conhecimento, dando origem a um produto interacional mais elaborado ou rico em termos de significados relacionados (idéia de mudança conceitual como desenvolvimento/enriquecimento conceitual), porém não desaparecerá da estrutura cognitiva do ser que aprende. Notavelmente, estes autores sugerem que o processo de mudança conceitual só pode acontecer através de estratégias construtivistas baseadas na aprendizagem significativa. À medida que a aprendizagem significativa ocorre, determina a concepção se desenvolve e o aprendiz aumenta seu poder discriminatório, o que não quer dizer que os significados previamente estabelecidos desaparecem. Em vez disso, eles podem ser cada vez menos utilizados, porém persistem como significados residuais da concepção que se desenvolveu e ficou mais rica.

David Paul Ausubel, um médico psiquiatra norte-americano, desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003). Segundo

este autor, as novas informações só podem ser retidas de maneira significativa na mente do aprendiz na medida em que interagem com e promovem transformações nos conceitos que já compõem sua estrutura cognitiva. Dessa forma, as concepções presentes na estrutura cognitiva no momento da aprendizagem funcionam como pontos de inter-relação e ancoragem para as novas idéias e conceitos a serem aprendidos. À medida que possibilitam a assimilação de novos conteúdos, os conhecimentos prévios sofrem modificações em função desta ancoragem, configurando, assim, o processo de aprendizagem significativa. Os conhecimentos novos só adquirem significado para o aprendiz no momento em que se relacionam com conhecimentos prévios especificamente relevantes para a compreensão da nova informação. Portanto, aprendizagem significativa pode ser definida como o processo através do qual uma nova informação relaciona-se de forma não-arbitrária e não-literal a conceitos ou proposições relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Em contrapartida, aprendizagem mnemônica ou memorística é aquela em que os conteúdos estão relacionados entre si de maneira arbitrária, sendo incorporados à estrutura cognitiva do sujeito de maneira literal e não-substantiva. Essas associações aleatórias

entre o novo conhecimento e as idéias previamente aprendidas, desprovidas de qualquer significação relevante, são geradas sem que haja esforço do aprendiz. Dessa forma, este tipo de aprendizagem não leva ao estabelecimento de relações significativas com experiências, fatos ou objetos familiares ao sujeito que aprende. Como há pouca ou nenhuma interação do novo conhecimento com subsunçores específicos já presentes na mente do aprendiz, este tipo de aprendizagem não promove modificações na estrutura cognitiva e, assim, a nova idéia não é assimilada pela hierarquia conceitual do indivíduo.

A partir da análise da teoria ausubeliana, percebe-se que as aprendizagens mnemônica e significativa não são excludentes e, sim, podem coexistir. No entanto, Ausubel propõe que a aprendizagem significativa é mais eficiente que a mnemônica, pois 1) permite um armazenamento mais duradouro da informação significativamente aprendida; 2) facilita a aprendizagem de novos conteúdos, mesmo se a informação original for esquecida e 3) produz mudanças profundas na estrutura cognitiva, que persistem além do esquecimento dos detalhes concretos.

Pode-se dizer que um produto obrigatório da aprendizagem significativa é a modificação da estrutura prévia de conhecimentos como resulta-

do das inter-relações estabelecidas, ativamente pelo aprendiz, entre os novos conhecimentos e aqueles que já constituíam seus esquemas de pensamento. Essa participação voluntária e comprometida do sujeito que aprende é essencial para a ocorrência de aprendizagem significativa. Este tipo de aprendizagem caracteriza-se pela sua conexão com experiências, fatos ou objetos, sendo fortemente influenciada pelo envolvimento afetivo do sujeito com o novo conhecimento.

Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Vídeo e o Processo Educativo

A partir do desenvolvimento tecnológico do vídeo, da televisão, rádio, computadores e Internet, abriu-se um horizonte para o estudo das novas tecnologias e sua aplicação no contexto educacional. Atualmente, televisão, Internet e escola fazem parte do universo sócio-histórico e cultural do homem contemporâneo. Os estudantes passam horas de seus dias em frente à televisão, o que fazem com muita satisfação e prazer (Mandarino, 2002). Portanto, torna-se necessário compreender como os educadores podem empregar essas novas tecnologias de comunicação no ensino dos conteúdos escolares.

Como destacado por Pereira (2002), os profissionais da educação devem atuar como agentes potencializado-

res das condições essenciais aos indivíduos na historicidade de sua vida pessoal e profissional, levando à construção de sua identidade. Os meios de comunicação social (mídias) vêm sendo incorporados às práticas educativas nessas últimas décadas, constituindo-se em seus objetos de estudo e ferramentas para a elaboração de novos saberes. Nesse contexto, o vídeo é um importante componente inserido na categoria das novas tecnologias de informação e comunicação.

As TICs possuem um valor pedagógico intrínseco (Gutiérrez, 2003), uma vez que proporcionam aos indivíduos informações necessárias para sua própria auto-construção, estimulam a sensibilidade e o envolvimento afetivo-emocional, despertam um interesse manifesto no aprendiz, potencializam a interação, incentivam a participação ativa e o fazer criativo por parte do educando.

No Brasil, o emprego do vídeo como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem tomou força no final da década de 1980 (Lima, 2001). A utilização deste instrumento audiovisual como forma de dinamizar a prática pedagógica tornou-se cada vez maior no final da década de 1990, quando inúmeras tecnologias, em especial a Internet, invadiram as vidas dos estudantes. Com isso, tornou-se consenso que a escola não pode mais prescindir das TICs.

O atraso na implementação das TICs em geral e do vídeo, em especial, no processo educacional brasileiro pode explicar os equívocos quanto a sua utilização com fins pedagógicos (Lima, 2001). Nesse contexto, o professor, situado como mediador do processo ensino-aprendizagem, deve refletir sobre as implicações do uso dessas metodologias no contexto escolar. A eficácia dessa tecnologia não depende dela em si mesma, mas, sim, do uso que dela for feito pelo professor. Desde que se iniciou a sua inserção no ambiente escolar até hoje, muito pouco se investiu em programas de formação voltados para qualificação dos professores com vistas a capacitá-los para uma melhor utilização do vídeo, aproveitando seu potencial didático-educativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definem os pontos norteadores do currículo escolar e seus conteúdos mínimos, propõem que um dos objetivos do ensino fundamental é “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998a, p. 56). Segundo este mesmo documento, os meios de comunicação “possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação humana sobre o meio e sobre si mesmo” (BRASIL, 1998a, p. 135). Com relação ao

ensino médio, as diferentes disciplinas devem permitir ao aluno “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação e entender a importância das tecnologias contemporâneas da comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho em equipe” (BRA-SIL, 1998b, p. 115-116).

O educador deve incluir os recursos audiovisuais em sua prática pedagógica, utilizando-os não apenas como elementos ilustrativos, mas como portadores de um saber que deve ser analisado, criticado, reconstruído e incorporado como linguagem além da escrita (Pereira, 2002). Segundo Moran (2001), ao integrar as modernas tecnologias da informação e comunicação, os profissionais da educação devem dominar as formas de comunicação interpessoal, identificar a forma mais apropriada de agregar as várias tecnologias, considerando os recursos disponíveis e o público-alvo e avaliar os pontos desfavoráveis do seu emprego.

A utilização de vídeos em processos educativos depende de um planejamento criterioso (Mandarino, 2002). De acordo com Morán (1995), o vídeo tem a característica de aproximar a sala de aula do cotidiano e das linguagens de

aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, além de introduzir novas questões no processo educacional. Desta forma, o uso deste recurso áudio-visual em sala de aula exige uma postura reflexiva do professor com relação aos seus objetivos didático-pedagógicos. Ele afirma que o educador deve aproveitar a expectativa positiva que o vídeo causa nos alunos, atraindo-os para os assuntos do planejamento pedagógico. Entretanto, o emprego do vídeo, por si só, não garante uma aprendizagem significativa. A presença do(a) professor(a) é indispensável; com sua criatividade, habilidade e experiência, o docente deve ser capaz de perceber ocasiões adequadas ao uso do vídeo. Morán sugere, ainda, a utilização do vídeo no contexto escolar como meio de sensibilização, ilustração, avaliação, dentre outros.

Uma Experiência Instituinte: incorporando elementos lúdicos ao ensino de Imunologia na universidade

A Imunologia estuda a composição do sistema imunológico, sua interação com moléculas e células do próprio organismo e estímulos ambientais, assim como suas consequências (regulação, proteção contra infecções e auto-agressão) para o organismo. Apesar da sua enorme relevância para entender fenômenos que podem afetar diretamente a

saúde das pessoas e, consequentemente, sua qualidade de vida, o ensino do sistema imunológico tem sido negligenciado no nível básico de ensino. O estudo deste sistema está previsto nos PCNs para o ensino fundamental, cuja abordagem abrange apenas as barreiras naturais, células da defesa inata, células produtoras de anticorpos, com ênfase em vacinas como meio de prevenir doenças. A orientação para o ensino médio propõe o aprofundamento dos temas sugeridos para o ensino fundamental. Entretanto, quando o conteúdo dos livros didáticos é analisado, uma abordagem inadequada do sistema imunológico é identificada (Pereira, 2005).

Na Universidade Federal Fluminense (UFF), a disciplina Imunologia é oferecida, em caráter obrigatório, a todos os cursos da área biomédica, inclusive ao de Ciências Biológicas - modalidade Licenciatura. Ela tem sido apontada pelos alunos como uma disciplina “difícil”. Fatores que podem contribuir para este perfil incluem o despreparo didático dos professores (que muitas vezes desconhecem as concepções dos alunos do ensino básico sobre o sistema imunológico) e a construção do currículo ou do projeto pedagógico do curso na universidade (caracterizado, na prática, por pouca interdisciplinaridade).

Estudos prévios, conduzidos por nosso grupo com

alunos dos cursos da área biomédica que ingressam na UFF, têm identificado equívocos conceituais, através da aplicação de questionário no primeiro dia de aula da disciplina de Imunologia. A reaplicação do mesmo questionário, ao fim da disciplina, revela que os conceitos de senso comum quase não são alterados. Mesmo com a realização de aulas práticas para observação de fenômenos imunológicos e de recursos didáticos alternativos, como maquetes e jogos, o conteúdo científico não tem sido significativamente aprendido, o que sugere que nenhum método de ensino ou material didático se mostra eficiente quando desacompanhado do desenvolvimento de competências que permitam a mudança conceitual pelo aluno.

Quando os professores universitários desconhecem os problemas conceituais prévios dos alunos são incapazes de desenvolver ações pedagógicas adequadas à desconstrução de conceitos ingênuos ou à construção de novos conceitos. Nesse sentido, tivemos como objetivo desenvolver uma ferramenta didática, caracterizada por elementos artísticos e lúdicos, associada a uma estratégia pedagógica construtivista que possibilitasse identificar e esclarecer concepções prévias equivocadas sobre conceitos básicos em Imunologia. Para isso, elaboramos um teatro de bonecos, cujo diálogo entre os três personagens contextualiza

e esclarece alguns conceitos importantes acerca do sistema imunológico. A encenação do teatro de bonecos foi registrada através da gravação do vídeo, usado como ferramenta didática-pedagógica para o ensino de Imunologia em turmas de graduação da área biomédica da UFF.

Elaboração do teatro de bonecos

A história da peça de teatro, intitulada O Sistema Imunológico não é um bicho-de-sete-cabeças!, foi estruturada da seguinte forma: três personagens desenvolvem um diálogo no qual conceitos básicos em Imunologia, previamente identificados como problemas conceituais (Pereira, 2005), são abordados. Dentre as principais concepções prévias equivocadas selecionadas a partir deste levantamento destacam-se a diferença entre inflamação e infecção, classificação do sistema imunológico e os conceitos de antígeno, anticorpo, vacina, imunidade humoral e celular e memória imunológica. Nossa proposta foi trazer elementos e concepções do cotidiano como ponto de partida para a discussão de conceitos científicos atualizados sobre aspectos relacionados ao sistema imunológico. Durante a confecção do texto, procuramos aproximar a fala dos personagens à linguagem informal utilizada no cotidiano, com a finalidade de estreitar

o vínculo entre o espectador e conteúdo científico. Além disso, as definições científicas expostas no decorrer da encenação foram criteriosamente simplificadas durante a elaboração do roteiro, a fim de tornar o diálogo mais dinâmico e compreensível. Tal adaptação também foi realizada visando à possível utilização do vídeo como ferramenta pedagógica nos níveis fundamental e médio de ensino.

Os personagens centrais do teatro são Bruna e Pedro, dois amigos que se reencontram na volta das férias e conversam sobre suas experiências. Ao longo deste diálogo, os personagens relatam eventos que aconteceram em suas vidas e, na tentativa de compreendê-los, empregam explicações alternativas (pré-científicas). Os personagens se depa-ram, então, com sucessivas dúvidas a respeito de alguns fenômenos imunológicos e, ao perceberem que os argumentos explicativos de que dispunham (suas concepções prévias) eram confusos ou insuficientes para esclarecer suas incertezas, decidem ligar para um programa de TV – o Disque-Imuno. Este programa, exibido pela fictícia TV do Conhecimento e apresentado pelo Professor Bob de Oliveira, é interativo, permitindo que os telespectadores tirem suas dúvidas ao vivo, através de ligações telefônicas.

As dúvidas relatadas por Pedro e Bruna ao longo do tea-

tro remontam aos problemas conceituais identificados nos questionários respondidos por estudantes de graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF). À medida que o professor esclarece suas curiosidades, Pedro e Bruna correlacionam os conceitos científicos às experiências cotidianas que haviam vivenciado como, por exemplo, a queda de um cavalo, trazendo como consequência um braço avermelhado na região do trauma, e a mordida de um cachorro, levando à necessidade de tomar vacina anti-rábica. Desta maneira, a conversa com o professor permite que os alunos confrontem suas concepções prévias com as definições atualmente mais aceitas pela comunidade científica, auxiliando-os na compreensão de acontecimentos comuns do dia-a-dia.

Encenação do teatro e gravação do áudio e vídeo

O teatro de bonecos foi encenado no estúdio do Instituto de Artes e Comunicação Social (IACS-UFF), sob a direção da Professora Célia Maria Borges de Azeredo (também responsável pela revisão do roteiro e pela confecção dos bonecos e cenários), e a peça foi registrada através da gravação do vídeo. Durante a encenação foram priorizados o exagero, o improviso e aspectos engraçados na interpretação, com o intuito de tornar a abordagem dos conceitos científicos lúdica,

divertida, dinâmica e prazerosa. O vídeo produzido a partir da encenação do diálogo foi enriquecido, durante o processo de edição, com imagens ilustrativas de alguns assuntos tratados pelos personagens, compondo um material pedagógico áudio-visual a ser empregado por professores no ensino de temas de Imunologia. O vídeo foi disponibilizado nas mídias VHS e DVD, ampliando as possibilidades de sua exibição de acordo com as condições do espaço de ensino.

Elaboração e avaliação da estratégia pedagógica desenvolvida para o emprego do vídeo no contexto escolar formal

O vídeo O Sistema Imunológico não é um bicho-de-sete-cabeças! foi aplicado na disciplina Imunologia para os seguintes cursos de graduação da área biomédica da UFF: Ciências Biológicas, Biomedicina, Medicina, Odontologia, Nutrição, Enfermagem e Farmácia a partir do segundo semestre de 2005, ano da confecção da versão-piloto do teatro. Em 2006, a versão final do vídeo, já editada e com a adição de animações e imagens ilustrativas, foi disponibilizada para utilização pelos professores do Departamento de Imunologia da UFF.

A estratégia pedagógica desenvolvida para a utilização do vídeo consistiu no levantamento das concepções prévias

através da seguinte seqüência: o professor fez um breve comentário sobre quais conceitos básicos em Imunologia seriam tratados no vídeo e, em seguida, os alunos foram instruídos a comparar os seus próprios conceitos com aqueles ditos pelos personagens. Após a exibição do vídeo, solicitou-se aos estudantes que suas concepções fossem apresentadas oral e voluntariamente. A partir das impressões dos alunos sobre as concepções tratadas no vídeo iniciou-se a discussão coletiva sobre as diferenças identificadas. Em seguida, o professor contextualizou historicamente a evolução dos conceitos científicos de antígeno, anticorpo e vacina, utilizando-os como ponto de partida para a explicação sobre os fenômenos de infecção, inflamação, memória imunológica e definição e classificação do sistema imunológico. Esta contextualização, com referência às falas dos personagens do teatro, foi realizada através da comparação de conhecimentos científicos antigos e atuais, suscitando a participação dos alunos. Ao término da aula, o questionário de avaliação da estratégia pedagógica foi respondido pelos alunos.

Com o propósito de analisar a receptividade ao vídeo e à estratégia de ensino empregada em conjunto com esta ferramenta pedagógica foi criado e aplicado um questionário de avaliação. Este foi respondido por alunos pertencentes aos

seguintes cursos: Odontologia (19 alunos) e Biomedicina (15 alunos) no segundo semestre de 2006, e Nutrição (29 alunos), Biomedicina (16 alunos) e Farmácia (25 alunos) no primeiro semestre de 2007, totalizando 104 alunos respondedores.

O questionário foi composto por sete questões (abertas e fechadas), confeccionadas de maneira que pudéssemos 1) identificar as concepções prévias dos alunos que iniciam a disciplina Imunologia, investigando se eles compartilham dúvidas com aquelas expostas pelos bonecos; 2) analisar a validade da estratégia empregada (ou seja, se ela foi eficiente no esclarecimento das dúvidas dos estudantes) e 3) verificar a aceitação do uso do vídeo como estratégia pedagógica pelos estudantes universitários.

As questões cujos itens davam margem a apenas um tipo de resposta (como SIM ou NÃO, a citação de um adjetivo ou atribuição de nota) foram analisadas com relação ao número absoluto ou percentual de alunos respondedores. No caso de questões que permitiam a escolha por mais de um item, a análise dos dados foi feita com base no percentual de respostas obtidas.

Com relação às questões 5 e 6, em que os alunos eram livres para, respectivamente, atribuir uma nota e um adjetivo à estratégia pedagógica, as respostas foram contabilizadas, analisadas e agrupadas em

conjuntos a fim de facilitar a análise dos resultados. As respostas à questão 5 foram reunidas nas seguintes categorias: 5.0-5.9; 6.0-6.9; 7.0-7.9; 8.0-8.9 e 9.0-10.0. Os adjetivos citados pelos alunos na questão 6 foram reunidos em diferentes grupos, de acordo com a semelhança de sentido entre eles; aqueles que não possuíam uma relação de significado com algum outro adjetivo citado não foram incluídos em nenhum conjunto, sendo analisados individualmente.

Analisando nossa Experiência Instituinte

Com a questão "Você compartilhou alguma dúvida com os bonecos? Qual?" identificamos que a maioria (86,5%) dos alunos universitários (90/104) que ingressam na disciplina Imunologia compartilha as mesmas dúvidas problematizadas pelos personagens do teatro de bonecos, isto é, semelhantes às aquelas extraídas dos questionários de levantamento de concepções prévias analisados por Pereira (2005). Dentre esses, a maior parte afirmou ter dúvida em mais de um conceito relacionado ao sistema imunológico, como verificado a partir do total de 253 respostas obtidas nessa questão. Dentre as dúvidas mais citadas pelos estudantes destacam-se o conceito de inflamação com 24,9% de frequência, seguido por infecção (22,5%), classificação do

sistema imunológico (15,4%) e antígeno (12,3%). Em um percentual relativamente baixo das respostas a função do sistema imunológico (5,5% - 14/253) e os conceitos de vacina (2% - 5/253) e memória imunológica (2% - 5/253) foram apontados como alvo de dúvidas pelos alunos.

A aparente ausência de dúvida sobre a função do sistema imunológico e os conceitos de vacina e memória imunológica pode ser um reflexo 1) da ideia bem aceita e amplamente divulgada nos meios de comunicação e escolas de ensino básico de que o sistema imunológico é responsável unicamente pela defesa do organismo contra "corpos invasores" e/ou nocivos; 2) da referência às vacinas nas campanhas de saúde e 3) da abordagem, freqüentemente inadequada, destes tópicos nos livros-texto dos níveis fundamental e médio de ensino.

Equívocos como denominar antígeno de "corpo estranho" ou "invasor", associar inflamação apenas com a presença de infecção ou, ainda, atribuir aos anticorpos a capacidade de destruir microrganismos, são comuns em livros adotados no oitavo ano (antiga sétima série) do ensino fundamental (Pereira, 2005). Como agravante, há o despreparo dos professores de Ciências e Biologia para lidarem com esses conteúdos ao longo de sua prática educativa. Em alguns casos, estes profissionais não

tiveram contato com a disciplina Imunologia durante sua formação acadêmica, uma vez que ela não é obrigatória no currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas de algumas instituições de ensino superior; em outros casos, este contato pode não ter ocorrido de forma adequada, já que ela é ministrada, na maioria das vezes, como um tópico da disciplina Microbiologia (o que demanda redução e simplificação de conteúdo).

Esse despreparo do corpo docente, somado à abordagem inadequada presente nos livros-didáticos de ensino básico (utilizados como fonte de consulta para a preparação de aulas por professores e como material de estudo pelos alunos), pode contribuir para a consolidação das concepções do senso-comum, potencializando a construção de significados equivocados sobre conceitos básicos em Imunologia dentro do espaço escolar e constituindo-se numa barreira à aquisição de conhecimentos científicos atualizados na universidade. Além disso, as estratégias didáticas empregadas para o ensino de Imunologia na universidade, baseadas principalmente em aulas teórico-expositivas, podem não ser suficientes e/ou eficientes para promover mudança conceitual, com apreensão dos significados científicos apropriados.

Nesse contexto, o debate sobre a melhoria da formação inicial e o incentivo à formação

continuada de professores (Nóvoa, 1999), em especial no contexto do ensino de Ciências e Biologia, adquire importância em relação à abordagem dos temas científicos na escola básica. A atualização destes profissionais não só quanto aos conteúdos das disciplinas, mas, principalmente, com relação a novas metodologias e estratégias pedagógicas (incluindo tecnologias midiáticas e computacionais) disponíveis para tratar esses assuntos no contexto escolar, pode ser decisiva para uma abordagem mais consciente e criteriosa do sistema imunológico (e de outros assuntos) neste estágio da formação educacional do indivíduo.

Quando perguntados se suas dúvidas haviam sido esclarecidas após a aula com o vídeo, 103 alunos (99%) responderam positivamente. Dentre esses, 68% (70 alunos) declararam que o vídeo esclareceu suas dúvidas satisfatoriamente, enquanto 23,3% (24 alunos) afirmaram que suas dúvidas foram parcialmente esclarecidas. Nove alunos (8,7%) que responderam positivamente a essa questão não explicitaram se as dúvidas foram elucidadas parcial ou satisfatoriamente. Com a terceira pergunta (Em sua opinião o vídeo ajudou para...) investigamos de que maneira o vídeo poderia auxiliar no processo de aprendizagem. Das 128 respostas dadas pelos 104 alunos, 54% corresponderam à opção “reformu-

lar conceitos malformados”, enquanto 28% e 16,4%, relacionaram-se, respectivamente, com as alternativas “identificar erros conceituais” e “construir novos conceitos”.

A fim de verificar se a estratégia pedagógica elaborada para aplicação do vídeo foi bem aceita pelos alunos, perguntamos se alterariam a ordem das estratégias de ensino utilizadas na aula. A maior parte dos estudantes (89,4%) afirmou que não mudaria a estratégia pedagógica proposta. Dentre os 10,6% que optaram por modificar a estratégia de ensino, cinco alunos propuseram uma discussão antes e outra depois da exibição do vídeo, sendo a última discussão seguida por uma aula teórica; três alunos acreditam que a melhor estratégia é a realização de uma discussão previamente à exibição do vídeo, que deveria ser, então, seguido por uma aula teórica. Apenas um estudante sugeriu que o vídeo fosse aplicado primeiramente e, depois, fosse ministrada uma aula teórica, anterior à discussão dos conceitos, que finalizaria a aula.

Portanto, concluímos que o vídeo, e a estratégia pedagógica a ele associada, propiciam que os alunos passem por três etapas essenciais à mudança conceitual: a tomada de consciência das concepções prévias (Mortimer, 1995), a insatisfação com tais concepções (Posner et al, 1982) e a reestruturação das suas redes de con-

hecimentos (Moreira & Greca, 2003; Ausubel et al, 1980). A afirmação, pelos alunos, de que o vídeo esclareceu suas dúvidas é importante, pois nos sugere que a apresentação dos conteúdos aconteceu de forma clara, sendo compreendida por eles. Alguns autores (Mason, 2001; Vosniadou, 2001; Woods & Murphy, 2001) consideram que a dinâmica persuasiva é de fundamental importância para o processo de mudança conceitual. Segundo eles, a mudança conceitual depende de um convencimento de que o novo argumento (o científico) é mais apropriado que o anterior (a concepção alternativa) para a explicação de um fenômeno. Eles ressaltam que a clareza e compreensibilidade de um material instrucional constituem características persuasivas fundamentais para o processo de mudança conceitual, o que se assemelha às condições de inteligibilidade e plausibilidade propostas pelo modelo de mudança conceitual de Posner e colaboradores (1982). Devemos ter em mente que, apesar de os alunos terem afirmado que o vídeo foi eficiente no esclarecimento de suas dúvidas a respeito de conceitos imunológicos, isto não representa que efetivamente tenha ocorrido mudança conceitual. Pelo contrário, acreditamos que o vídeo constitui apenas uma das intervenções necessárias para que este objetivo seja alcançado. Como proposto por Piaget (1977), a existência

de uma perturbação em potencial não significa, necessariamente, a superação da idéia inicial. Da mesma forma, Ausubel resalta que a aprendizagem de novas informações potencialmente significativas só é possível mediante um esforço voluntário e ativo do aprendiz (Ausubel et al, 1980; Moreira, 1985). Se este não tem a intenção de tentar superar os conflitos entre as idéias alternativas e as idéias científicas, não haverá a construção de conhecimento científico. Dessa forma, torna-se imperativo um movimento de conscientização dos estudantes acerca de suas concepções alternativas se desejamos promover mudança conceitual na perspectiva da aprendizagem significativa (Moreira & Greca, 2003; Mortimer, 1995). Apesar de todas essas evidências atribuírem ao vídeo um potencial sensibilizador para a mudança conceitual, acreditamos que apenas sua exibição não seja suficiente para a aprendizagem de conceitos científicos sobre o sistema imunológico. O planejamento de uma estratégia pedagógica consistente, com objetivos e métodos bem definidos, torna-se crucial para que o vídeo contribua positivamente para a aprendizagem. Diversos autores (Morán, 1995; Lima, 2001; Mandarino, 2002) ressaltam a importância do papel do professor no planejamento pedagógico para o uso do vídeo em sala de aula. Morán (2001)

afirma que faz parte da função do professor identificar a forma mais apropriada de aplicar o vídeo, levando em consideração o público-alvo, os recursos disponíveis e os pontos negativos de seu emprego. Nossa estratégia consistiu, após a exibição do vídeo, numa discussão coletiva sobre as diferenças identificadas, pelos alunos, entre suas concepções prévias e àquelas abordadas pelos personagens do teatro de bonecos. Esta etapa, dependente da participação dos estudantes, possibilitou um novo momento de confronto entre as idéias alternativas e científicas. Ao contextualizar historicamente os conceitos abordados no vídeo, o professor demonstra como eles sofreram modificações ao longo do tempo, à medida que novos conhecimentos surgiram. Morán (1995) sugere a realização de discussões após a exibição do vídeo didático. Ao longo desta dinâmica, o processo comunicativo aproxima professor e aluno, possibilitando a análise crítica do conteúdo abordado no vídeo e propiciando que as idéias científicas sejam reforçadas no discurso do docente. Além disso, permite que o professor identifique as impressões dos alunos acerca da estratégia proposta. Esta interação discursiva realizada em associação com a apresentação do vídeo tem desdobramentos cruciais para a compreensão dos conteúdos científicos e, conseqüentemen-

te, para o processo de mudança conceitual. Mortimer & Scott (2002) ressaltam que a alternância de diferentes tipos de abordagens comunicativas no contexto educacional propicia a negociação de novos significados num espaço em que há o encontro de diferentes perspectivas culturais, possibilitando um crescimento mútuo. As intervenções realizadas pelo professor ao longo da discussão equilibram a participação dos alunos, sua interação com o conhecimento e o reforço dos significados científicos. Isto favorece a conscientização dos alunos acerca de suas concepções, bem como permite o estabelecimento de relações entre as idéias alternativas e as científicas.

Ainda com relação à análise da receptividade dos estudantes universitários à estratégia pedagógica para o uso do vídeo, solicitamos que a avaliassem quantitativa (atribuindo uma nota, de zero a dez, para a utilização do vídeo em sala de aula) e qualitativamente (escolhendo um adjetivo para classificar o vídeo como ferramenta facilitadora da aprendizagem). A maior parte dos alunos aprovou o emprego do vídeo como ferramenta didático-pedagógica em sala de aula, uma vez que 90,3% das notas atribuídas oscilaram nos intervalos de 9.0 a 10.0 (69 alunos, 66,3%) e 8.0 a 8.9 (25 alunos, 24%).

Em relação à avaliação qualitativa do vídeo, a maioria

dos universitários considerou o vídeo um recurso “bom”(23%) ou “muito bom/ótimo/excelente” (22%). O vídeo foi ainda qualificado por um relevante número de alunos como “esclarecedor/simplificador/didático” (16,4%), “objetivo/prático/útil/acessível” (11,6%) e “interessante/criativo” (8,7%), revelando o reconhecimento do valor pedagógico desta ferramenta pelos estudantes. Em algumas respostas destacamos adjetivos relacionados ao envolvimento emocional/afetivo, como “legal”, “engraçado”, “bonitinho” e “agradável”, citados por quatro alunos. Os diversos adjetivos citados pelos alunos, relacionados à facilitação da aprendizagem e à instrumentação do professor para o ensino da disciplina, fazem referência ao valor didático-pedagógico do vídeo, revelando seu potencial lúdico e sua aplicabilidade no nível superior de ensino.

Uma característica considerada essencial à mudança conceitual diz respeito à presença de fatores motivacionais e afetivos no material instrucional. Ao proporcionar uma abordagem envolvente e divertida, aproximando-se da linguagem e eventos cotidianos vivenciados pelos estudantes, o vídeo pode sensibilizar afetiva e emocionalmente o aprendiz. Como destacado por Murphy (2001), a capacidade de desencadear uma resposta emocional-afetiva na audiência torna um material instrucional mais

convicente e, portanto, potencializa o processo de mudança conceitual.

Apesar da importância bem documentada do vídeo como material instrucional facilitador da aprendizagem (Morán, 1995; Mandarin, 2002), percebemos que, ao ingressar no ensino superior, uma pequena proporção dos alunos já havia tido aulas com o uso dessa ferramenta. Quando questionados se já haviam tido aula com o uso de vídeo, 91,3% dos estudantes afirmaram que sim. No entanto, observamos que essa experiência aconteceu, na maioria dos casos, apenas no nível universitário. Uma pequena proporção dos alunos (17,9%) apontou a escola básica como o espaço em que tiveram contato com aulas que fizeram o uso de vídeo, indicando que o emprego deste material pedagógico audiovisual na educação básica dos graduandos foi pouco freqüente. Apenas 8,4% dos graduandos afirmaram terem passado por essa experiência tanto na escola básica quanto no ensino superior e 5,3% não responderam esta questão.

Embora este recurso audiovisual venha sendo cada vez mais utilizado no contexto educacional formal, ainda há o predomínio de aulas expositivas que se restringem a uma abordagem descontextualizada e pouco relacionada com o cotidiano dos alunos. O emprego do vídeo como recurso midiático na educação formal, com

objetivos e estratégias didáticas bem definidas, pode contribuir para o envolvimento dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, eles serão motivados a estabelecer relações entre o saber escolar-científico e o saber cotidiano, potencializando assim a ocorrência de mudança conceitual.

Considerações Finais

A partir das análises desenvolvidas neste estudo, constatamos que o vídeo, cuja utilização foi aprovada pelos alunos, constitui-se num instrumento de grande valor pedagógico para a prática docente, desde que sua aplicação seja direcionada por estratégias didáticas compatíveis com a especificidade de cada turma e com os objetivos pedagógicos que se pretende atingir. 

REFERÊNCIAS:

- ARRUDA, S. M. & VILLANI, A. (1994). Mudança conceitual no ensino de ciências. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v. 11, n. 2, p. 88-99.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. (1980). *Psicologia Educacional*. (trad.). Rio de Janeiro: Ed. Interamericana.
- AUSUBEL, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. 1ª edição. Lisboa: Plátano Edições técnicas.
- BRASIL (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- DUIT, R. (1996). The constructivist view in science education: what it has to offer and what should not be expected from it. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 1, n. 1, p. 40-75.
- GUTIÉRREZ, F. (2003). Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação. In: PORTO, T. M. E. (org). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. JM Editora, p. 33-40.
- LIMA, A. A. (2001). *O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula - um estudo de caso no CEFET-RN*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina - SC.
- MANDARINO, M. C. F. (2002). Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. *Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, 2002. Disponível em <http://www.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/monicamandarino.htm>. Acesso em junho de 2008.
- MASON, L. (2001). The process of change through persuasion: a commentary. *International Journal of Educational Research*. v. 35, n. 7-8, p. 715-729.
- MORÁN, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35.
- MORÁN, J. M. (2001). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/interne.htm>. Acesso em fevereiro de 2008.
- MOREIRA, M. A. (1985). A Teoria de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. *Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Ed. Moraes, p. 61-73.
- MOREIRA, M. A. & GRECA, I. M. (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 301-315.
- MORTIMER, E. F. (1995). Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 1, n. 1, p. 20-39.
- MORTIMER, E. F. & SCOTT, P. (2002). Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 7, n. 3.
- MURPHY, P. K. (2001). What makes a text persuasive? Comparing student's and expert's conceptions of persuasiveness. *International Journal of Educational Research*. v. 35, n. 7-8, p. 675-698.
- NEVES, M. C. D. & SAVI, A. A. (2000). A sobrevivência do alternativo: uma pequena digressão sobre mudanças conceituais que não ocorrem no ensino de Física. *Ciência & Educação*, v. 6, n. 1, p. 11-20.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, v. 25, n. 1, p. 11-20.
- PEREIRA, M. A. (2002). Educação para os meios: um projeto com vídeo. *Comunicação & Educação*, n. 25, p. 94-100.
- PEREIRA, P. R. (2005). *A abordagem do sistema imunológico no ensino fundamental e médio*. Monografia de conclusão de curso apresentada ao Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense - RJ.
- PIAGET, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento*. Equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote.
- POSNER, G. J., STRIKE, K. A., HEWSON, P. W. & GERTZOG, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, v. 66, p. 211-227.
- VOSNIADOU, S. (2001). What can persuasion research tell us about conceptual change that we did not already know? *International Journal of Educational Research*. v. 35, n. 7-8, p. 731-737.
- WOODS, B. S. & MURPHY, P. K. (2001). Separated at birth: the shared lineage of research on conceptual change and persuasion. *International Journal of Educational Research*. v. 35, n. 7-8, p. 633-649.

Educação musical: Das ruas para as escolas, e das escolas para a vida

por Prof^{as.} Silmara Lúcia Marton¹ e Luciana Requião²

Resumo

Enfatizamos a importância da formalização do ensino de música nas escolas realizando um breve percurso histórico da educação musical no Rio de Janeiro, cuja presença já apontava para essa necessidade legal. Discutimos o aspecto estético e cognitivo da música na direção de uma formação mais sensível e totalizadora. Ao final, apresentamos o relato de uma experiência de educação musical.

Palavras chave: Educação Musical, Formação de Professores, Estética Musical.

Abstract

We emphasize the importance of the formal music education in schools performing a brief history of music education in Rio de Janeiro, whose presence has already pointed to this legal requirement. We discuss the cognitive and aesthetic aspects of music education toward a more sensible and totalizing. Finally, we show the report of an experience of a musical education.

Keywords: Music education, Teacher education, Musical aesthetic.

Breve Histórico da Educação Musical no Estado do Rio de Janeiro³

A prática da educação musical na história do estado do Rio de Janeiro sempre se fez presente, seja através de processos de formação musical formal, perpetuado pelos registros escritos e visuais da partitura, seja através da transmissão oral das tradições urbanas e rurais.

No Brasil colonial, por exemplo, o ensino de música era destinado aos nativos indígenas, a cargo dos jesuítas, e posteriormente aos escravos africanos. As Irmandades e Con-

frarias formavam músicos para os serviços religiosos, e com o incremento das cidades surge a fabricação e comercialização de instrumentos musicais, as primeiras tipografias para edição de partituras, os clubes e as sociedades musicais. Em 1841 o ensino de música foi oficializado no Brasil com a criação de um conservatório de música na corte, apontado como o embrião do que se tornaria mais tarde a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 130)⁴

Bem mais tarde, nos anos 1930, foi criada uma política cultural e educacional

para as escolas públicas e para os conservatórios e escolas particulares do então Distrito Federal.

Para cumprir os objetivos do Canto Orfeônico implantado por Decreto de 1931 (decreto que instituiu a reforma no ensino de música), criou-se, em 1932, a Superintendência (ou Serviço) de Educação Musical e Artística (SEMA). O método do Canto Orfeônico, a instituição SEMA e seu idealizador Heitor Villa-Lobos exerciam papel crucial na então capital do Brasil, na Era Vargas (1930-45), preparando professores para a prática da

música na escola (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 131).

Fucks (2007) indica que já na década de 1920, seguida pelos anos 1930, a escola brasileira se utilizaria de duas metodologias musicais: o canto orfeônico e a iniciação musical (p.21). “O canto orfeônico e a iniciação musical são de origem modernista. Os dois conviveram com a escola da década de 1930 e com o Estado Novo de Getúlio Vargas”(idem). Porém, o canto orfeônico, adotado nas escolas públicas, era destinado a uma grande massa de alunos, enquanto a iniciação musical, restrita ao Conservatório Brasileiro de Música e à Escola Nacional de Música, era limitada a grupos menores. Apesar do aparente sucesso da proposta de Villa-Lobos, Oliveira (2007) observa que a educação musical nas escolas entrou em declínio na década de 1940, após o desligamento de Villa-Lobos com o SEMA (p.6).

Não foram poucos os educadores musicais que se dedicaram a elaborar concepções de ensino voltadas a realidade brasileira. Além de Villa-Lobos, destacamos o trabalho de iniciação musical proposto por Sá Pereira e de Liddy Chiafarelli Mignone, também desenvolvidos nos anos 1930.

Proposto inicialmente por Sá Pereira à Escola de Música, esse método alternativo é implantado efetivamente no Conservatório Brasileiro de

Música, em 1936, sob a liderança de Liddy, que investirá na educação musical através do rádio, à distância, tendo em Cecília Conde sua discípula (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 132).

Foi ainda o Rio de Janeiro o palco onde foi lançado o Manifesto de 1932 pela Educação Nova. Contrariando a formalidade da educação musical européia, principal referencial para o ensino de música formal até então, o Manifesto apresenta a música como meio de expressão e produto da vida social. Nesse sentido, em 1948, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil e o ideário escolanovista de liberdade, atividade e criatividade, a educação musical incorpora um novo modo de pensar o fazer musical, influenciada por músicos brasileiros e educadores estrangeiros que até os dias de hoje são referência para a educação musical: Emile Jaques Dalcroze, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltán Kodály, Brian Dennis, John Paynter, Murray Schafer, Violeta de Gainza e Conrado Silva (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 132).

Outra grande influência na forma de se ensinar música no Brasil, e em particular no Rio de Janeiro, foi a do músico e professor alemão Hans J. Koellreutter. Junto com músicos brasileiros Koellreutter criou em 1957 os Seminários de Música ProArte.

Os anos 60, através do

movimento de contra-cultura e os ideais da “arte-educação” de Herbert Read, dá forma ao Movimento de Educação pela Arte (MEA).

Do MEA ao que se instituiu a partir dele - uma prática polivalente alicerçada numa legislação que se mostrou pouco clara, e na formação de docentes que não mais tinham o SEMA como órgão controlador e ditador -, os anos 70 abdicaram da orientação anterior, para estabelecerem-se sob a égide de uma Lei [...] (5692/71) que criou a disciplina de Educação Artística (SANTOS; REQUIÃO, 2007, p. 132).

Segundo Arroyo (2002), o relativismo cultural, objeto de estudo da Etnomusicologia ou Antropologia da Música, e que entende “a música como cultura” (MERRIAN apud ARROYO, 2002, p.20), ganhou força entre os anos 1950 e 1970, dando à cultura um sentido mais amplo, como uma “teia de significados que conferem sentido à ação dos grupos sociais” (ARROYO, 2002, p.20). Ainda segundo a autora *esta postura relativista foi propiciando à Etnomusicologia a superação de uma visão eurocêntrica de música, isto é, uma visão que tomava como referência de análise e valor a música européia de concerto, e o reconhecimento de que já não seria possível falarmos de música no singular. [...] As musicologias, as pedagogias e a*

Educação Musical não ficaram imunes a todo esse movimento (ARROYO, 2002, p.20).

Apesar dessa tendência, a Lei 5692/71⁵ previa um ensino tecnicista, reduzindo o ensino da arte, entendido como uma “atividade educativa”, em técnicas e habilidades a serem adquiridas⁶. O professor de Educação Artística deveria ser polivalente, capaz de lidar com qualquer das linguagens artísticas, não garantindo a prática musical nas escolas.

Em 1996, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, em seu Art. 26, § 2º, prevê que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”⁷, e no § 6º que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”⁸. Passar de atividade educativa a componente curricular poderia garantir ao ensino das artes em geral, e da música em particular, uma melhora qualitativa. Porém, diversos autores, entre eles Penna (2004), entendem que os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte não expressam de forma específica sua proposta, permitindo leituras variadas. Segundo a autora citada essa situação exigiria uma polivalência ainda maior e mais inconsistente por

parte do professor de arte.

Assim, vemos que a presença da música nas escolas é uma preocupação (porém não uma garantia) desde o projeto do canto orfeônico de Villa-Lobos. Hoje, apesar de alguns avanços, também ainda não é uma realidade plena.

Em 2008, após um longo tempo de debate, finalmente se chega à elaboração de um documento que pretende garantir a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Trata-se da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A referida Lei em seu artigo 1º, inciso 6º, decreta que a música deverá ser conteúdo obrigatório. A Lei também prevê que os sistemas de ensino terão três anos para se adaptar a essa exigência e, através de veto ao artigo 2º, fica definido que o ensino da música não será necessariamente ministrado por professores com formação específica na área.

Nesse sentido, reconhecemos que se faz necessário um projeto para a institucionalização da música na escola que não se sustente apenas por um conjunto de documentos, parâmetros e diretrizes, mas também de estudos que busquem compreender as diversas manifestações musicais de cada região, com sua lógica e dinâmica própria. A formação dos professores, de

forma inicial e continuada, e o reconhecimento da música como área de conhecimento específico, são pontos fundamentais para o enfoque do ensino da Arte, e da música, que se pretende nas escolas em nosso país.

A importância do ensino da música no contexto escolar

Em especial, há aspectos da música que justificam sua importância na formação humanística e que podem influenciar no ambiente escolar e na vida das crianças. Como bem destacado pelo musicólogo, compositor e educador Carlos Kater no prólogo do livro “Da Música: Seus usos e recursos” (2002) de autoria da musicista e pesquisadora Maria de Lourdes Sekeff, o valor formador da música está em promover a “revitalização da sensibilidade e da curiosidade; possibilidade de alteração da consciência, centramento e intensificação da atenção (a que chamamos consciência), experimentação do sentimento de êxtase e contato com o sublime, suspensão da percepção cotidiana e utilitária, instauração de novas e mais originais modalidades de compreensão e de relacionamento com o mundo”. (KATER, apud SEKEFF, 2002)

Partimos, pois, de um pressuposto básico de que educação envolve os atos de pensar e sentir que, por sua vez, são condições necessárias para

a construção do conhecimento que respeite a multiplicidade de valores e visões de mundo presente no universo cultural de nossa contemporaneidade. Neste sentido, leva-se em conta que a prática musical deva promover condições para a compreensão desse patrimônio de ideias e para a expressão de emoções, permitindo que os educados criem formas abertas de significação pela linguagem aconceitual e metafórica da música imputando sentidos em suas vidas. "Dada sua essência, a linguagem musical não exprime situações unívocas. Aconceitual, ela é marcada pela ambigüidade; aconceitual, é incapaz de determinar a formação de idéias claras e categóricas; aconceitual, ela é polissêmica, permitindo múltiplas leituras." (SEKEFF, 2002, p. 33)

No caso da escuta musical, há, como enfatizado pela filósofa Susanne K. Langer (1971), um aspecto primordial na escuta musical que pode se tornar uma experiência extremamente rica, passível de ser vivenciada por todas as pessoas, que é o ato da apreciação musical, ou seja, estimular o hábito de ouvir músicas, passando pela compreensão dos seus movimentos mais sutis e buscando aí uma experiência pessoal significativa.

Tudo que for feito neste sentido – ouvir estilos e ritmos de música diversificados, participar de atividades culturais

que unem música à prática de movimentos corporais, assistir concertos, cantar, assobiar, etc. - pode propiciar uma escuta mais apurada e sensível das sonoridades, que não somente se restringe ao âmbito musical como aguça os sentidos para a viabilização de um possível elo que unifique o ser humano e o cosmos, resgatando a compreensão das redes invisíveis que unem o pensamento real e o pensamento imaginário presentes na complexa condição humana. (MARTON, 2005, p. 124-125)

Há elementos constitutivos da estrutura musical que se fazem necessários em nossas escolas. Estas instituições, argumenta Sekeff, ainda privilegiam muito o português e a matemática, deixando de lado sua interface musical, que possui uma função poética, operando pela metalingüística, pela pluralidade e pela densidade semântica. A música, assim como o português e a matemática, é também um tipo de linguagem, não verbal, mas que se constitui como condição do ato de conhecer e de ordenar o pensamento. Especialmente, a música ordena o pensamento porque auxilia na maturação intelectual do educando. Sua percepção requer um mínimo de participação da inteligência humana, solicitando estados de prontidão e alerta que garantam o movimento de operações mentais que levem à apreensão e

compreensão de formas e sentidos transmitidos musicalmente. Na sua relação com a matemática, especificamente, e sendo a música dotada de representações sonoras, a saber, duração, compasso, pulso, proporcionalidade e velocidade, possibilita ela o desenvolvimento do pensamento lógico, assim como seus parâmetros feitos de medida e representação por meio de signos permite, como a matemática, construir critérios de solução de problemas do cotidiano.

Há que considerar outro ponto essencial, o de que a música trabalha com ideias. Sendo assim, "como o matemático, o músico é um criador de padrões que tendem a durar, porque as idéias apagam com menor facilidade do que as palavras" (SEKEFF, 2002, p. 123). O campo aberto e fértil de produção de pensamento propiciado pela arte musical vem a projetar no espaço escolar uma atmosfera contínua de criação e emoção.

Tratando-se de uma atividade semiótica, a música faz contraponto com outras linguagens que igualmente fazem uso do ritmo, da melodia, do gesto, da harmonia, forma e emoção. Assim, a mesma impressão musical pode ser experimentada por meio da representação de uma peça de teatro, de uma pintura no quadro, através de um desenho, ou ainda por meio do ensaio de determinada coreografia. De certo modo, mesmo

que não possamos transpor de modo verbal e exato determinada música, podemos também pela via dessas expressões experimentar estados difusos de sensibilidade extremamente gratificantes e marcantes.

Essa dimensão estética promovida pela música na sua interface com as outras disciplinas atinge os indivíduos na sua inteireza, evidenciando assim sua criatividade e singularidade.

Propostas de educação musical na formação de professores: relato de uma experiência

Tendo como perspectiva a idéia da educação musical como um campo de possibilidades para uma formação mais ética e estética, unimos nossos desejos, esforços, afinidades e particularidades profissionais⁹ para a realização de um curso de extensão gratuito voltada para a capacitação de professores da rede municipal de Angra dos Reis e alunos do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis, no qual já atuamos como docentes com dedicação exclusiva. O curso visava também atender às demandas da Lei 11.769, referida anteriormente.

Tínhamos como horizonte maior fazer desse curso de extensão um projeto piloto para o desenvolvimento, a partir de 2011, de cursos de extensão com módulos mais específicos e com conteúdos

aprofundados, além de cursos de especialização na área da Educação Musical.

Foi assim então que o curso de extensão “Iniciação em Educação Musical e Escuta Sensível” aconteceu, tendo iniciado em agosto e finalizado em dezembro deste ano, com uma turma formada, em sua maioria, por professores da rede, e um número relativamente menor de estudantes do curso de graduação do Instituto. A turma era bem heterogênea, considerando que havia entre os alunos aqueles que não detinham nenhum conhecimento de música, os que tinham um relativo contato e aqueles que eram profissionais na área.

O conteúdo do curso foi dividido em três unidades distintas, focando os fundamentos da música ocidental, a definição e os tipos de paisagens sonoras; as relações entre música e educação; as relações entre paisagem sonora, escuta e educação; práticas musicais; e, oficinas de escuta sensível. O curso se dividiu em aulas semanais de duas horas de duração, numa total de quinze aulas, em trinta horas. Todas as aulas tratavam tanto das temáticas teóricas quanto da parte prática, que eram sempre articuladas entre si. Dessa forma, com o uso de uma abordagem bem ampla, conseguimos investigar qual a formação musical desses professores e adjacências, assim como os estudantes do curso de

Pedagogia do IEAR.

Nossa avaliação de todo o processo é positiva, pois percebemos que alcançamos grande parte dos objetivos por nós desejados. As atividades desenvolvidas promoveram a discussão em torno de questões contemporâneas e relevantes acerca do ensino da música nas escolas, em especial o desenvolvimento da música ocidental e a proposta do educador musical Keith Swanwick e seu modelo CLASP. Os alunos conheceram as ferramentas básicas da prática da música (parâmetros musicais; métrica; alturas; representações gráficas; etc.). Foram trabalhados diferentes tipos de paisagens sonoras, através de exemplos práticos, vídeos, músicas, entre outras atividades, possibilitando múltiplas escutas norteadas pela sensibilidade musical e pela mudança de percepção do mundo. Os alunos tiveram a oportunidade de criar suas próprias paisagens sonoras. Ao final do curso, eles realizaram uma atividade de Composição Empírica, através da qual puderam exercitar toda a experimentação desenvolvida no curso. Foi, inclusive, elaborado um vídeo (formato digital) com parte da produção dos alunos desenvolvida durante o curso, disponibilizado aos professores da rede e aos alunos do curso de pedagogia do IEAR.

Se a heterogeneidade da turma dificultou um maior aprofundamento das temáticas, por outro lado, possibilitou

o desenvolvimento de um curso que atendeu aos diferentes níveis e interesses, tendo em vista que os conteúdos e as práticas utilizadas em sala de aula foram acessíveis a todos. Para os alunos profissionais na área, o curso trouxe propostas inovadoras.

Consideramos que o objetivo geral do curso foi cumprido na medida em que proporcionou, através de suas atividades, a ampliação dos conhecimentos prévios de alunos na área da música e da educação musical, oferecendo a oportunidade de uma maior qualificação profissional nessa área, assim como serviu de estímulo a continuidade dos estudos de música para parte dos alunos que não tinham até então acesso a essa área.

Uma outra importante meta atingida através do desenvolvimento dessa extensão, foi a oportunidade de termos um primeiro contato com os professores da rede municipal de Angra dos Reis, o que nos deu a oportunidade de iniciar um mapeamento das necessidades desses professores em relação a sua formação na área da educação musical. Como resultado, elaboramos projeto de pesquisa apresentado a FAPERJ, com o objetivo de aprofundar esse estudo e dar continuidade à extensão na área da educação musical. O curso contou com significativa participação de professores da rede municipal de Angra dos Reis, nosso público alvo prin-

cipal, contribuindo para sua capacitação na área da educação musical, de acordo com os dispositivos da Lei 11.769.

Tendo em vista nossas histórias específicas de formação, o curso previa uma integração entre as áreas da filosofia, educação e música. Na realização do curso foi possível articular essas três áreas enfatizando o aspecto estético e ético da escuta e suas possibilidades educativas, propiciando assim uma discussão ampla e qualificada do tema. Nossa parceria de trabalho ainda é embrionária. Mas, nós, professoras, sentimos que crescemos em nossas pesquisas, em nossas aulas e, principalmente, em nossos diálogos.

Percebemos que este curso não termina aqui. Abre possibilidades para fortalecermos os vínculos entre ensino, pesquisa e extensão. Inicia-se agora um processo de formação inicial e continuada, de forma presencial, na área de Educação Musical oferecido pelo Instituto de Educação de Angra dos Reis. Uma vez que a disciplina "Educação Musical" ainda não se encontra formalizada no currículo do curso de Pedagogia, através da extensão universitária pretende-se não só suprir essa falta como promover a atualização dos professores que já atuam na rede. O curso de Educação Musical proposto pretende ser o primeiro passo no desenvolvimento de linhas de pesquisa associadas com a música e a estética

musical na região da Costa Verde Sul Fluminense.

Ainda como resultado deste curso, tivemos aprovado pelo Edital Jovens Pesquisadores 2010 da PROPPI-UFF um projeto, com o qual obtivemos equipamentos e instrumentos musicais que nos auxiliarão nas propostas de pesquisa no município de Angra dos Reis com professores sobre as necessidades de formação na área da educação musical; a inclusão da disciplina optativa "Educação Musical" no curso de pedagogia do IEAR (turno da tarde e da noite); a continuidade do curso de extensão no segundo semestre; e, a ampliação da extensão na forma de um curso de pós-graduação lato sensu.

Ao final das quinze semanas de atividades, pedimos aos alunos que fizessem uma avaliação do curso. Segundo eles, de modo geral, as atividades e temáticas propostas corresponderam ao objetivo de capacitação inicial e continuada de recursos humanos para atender aos dispositivos da Lei 11769, promovendo a circulação e a ampliação de conhecimentos voltados à área da Educação Musical na escola. Especificamente, nos chamou a atenção a avaliação feita por eles acerca da composição empírica, considerada muito importante para a formação porque ajuda a desenvolver a concentração, o autocontrole; abre horizontes através do estímulo ao exercício de uma escuta sensível; propicia a

vivência direta dos elementos musicais; propicia o desenvolvimento da percepção, socialização e criatividade; estimula o desenvolvimento mental e da coordenação motora no uso dos objetos musicais; promove uma maior interação da criação do que no modelo tradicional de ensino de música; incentiva a liberdade criativa; ajuda no raciocínio lógico; estimula a observação de sons até então desconhecidos; aumenta a perspectiva de melhoria no rendimento escolar; incentiva a escuta de sons diversos, de forma mais atenta; e, promove a formação global.

Nosso intuito não foi cultivar o domínio formal de certas técnicas musicais e nem o exercício de obras bem feitas, belas, mas levar os alunos a projetar seus sentimentos por meio da experimentação musical, seja escutando, interpretando e/ou compondo, e assim promover o desenvolvimento e equilíbrio de suas vidas afetiva, intelectual e social.

Para nós, essa avaliação só nos trouxe maior convicção de que a educação musical, mais do que servir a uma exigência legal, deve ser ensinada, porque, de fato, potencializa aspectos sensíveis da condição humana, estimulando uma formação mais plena. A educação musical pode ser um campo aberto e poroso de possibilidades de criação, novas percepções de mundo, significações e sentidos para a vida.

A Lei 11.769 dispõe

sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Para tanto, precisamos focar nossos esforços no sentido de trabalhar com professores já atuantes na rede de ensino pública e alunos em formação as atividades que promovam suas habilidades musicais e que forneçam bases para sua atuação na área da educação musical, tanto na teoria quanto na prática musical¹⁰.

Nesse sentido, entendemos que a implementação de uma Lei como a 11.769 deve não apenas garantir que “alguma” atividade musical seja desenvolvida na escola, mas fundamentalmente garantir as condições para que os professores tenham a devida formação, as escolas os recursos necessários, e os alunos a possibilidade de um real desenvolvimento musical no âmbito escolar. ✎

NOTAS:

- 1 Professora do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR).
- 2 Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF).
- 3 Para um maior aprofundamento no tema ver SANTOS, Regina Márcia Simão e REQUIÃO, Luciana. A Educação Musical no Estado do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina. Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007, p.129-144.
- 4 O Conservatório foi inaugurado em 13 de agosto de 1848.
- 5 <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>.
- 6 Para um maior aprofundamento no tema ver LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- 7 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- 8 Vale notar a observação de Borges: “É preciso estar atento, neste período, ao projeto privatista das elites brasileiras, as quais acenam com investimentos estatais e renúncia fiscal para projetos educativos não governamentais enquanto vemos minguar os investimentos para a educação (e, por extensão, para a Educação Musical) na escola pública. Tal processo caminhou fortemente nos anos noventa através de iniciativas como os ‘Amigos da Escola’ e as leis de incentivo à cultura”. Artigo intitulado “Educação musical e política educacional no Brasil” de Gilberto André Borges, encontrado em http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaepoliticaeducacional.pdf consultado em dezembro 2010.
- 9 A Profa. Luciana é licenciada em Educação Artística, com habilitação em música. Tem larga experiência com o ensino de música além de ter grande atuação como instrumentista. É mestre em música pela UNIRIO e doutora em Educação pela UFF. Tem dois livros na área publicados, sendo um deles sobre o trabalho do músico-professor (Editora Booklink, 2002). A Profa. Silmara é licenciada em filosofia e doutora em educação. Suas pesquisas de mestrado (título da dissertação: “Música, Filosofia e Formação: por uma escuta sensível do mundo”) e de doutorado (título da tese: “Paisagens sonoras, Tempos e Autoformação”), defendidas, respectivamente, em 2005 e 2008 junto ao Grecom (Grupo de Estudos da Complexidade) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vêm contribuir para pensar a educação como um processo de autoformação de cada educador e educando pela via da construção de suas próprias paisagens a partir do uso do operador cognitivo da escuta das paisagens sonoras do seu contexto escolar.
- 10 Vale notar que foi vetado o artigo da Lei que previa que apenas professores com formação específica em música poderiam lecioná-la.

REFERÊNCIAS:

- ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical, 2002, Goiânia. CD Rom. Goiânia: PPG-Música da UFG, 2002. Consultado em <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20II%20Sempem/artigos/artigo%20Magarete%20Arroyo.pdf> em dezembro de 2010.
- FUKS, Rosa. A Educação Musical na Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina. Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007, p. 18-23.
- LANGER, Susanne Katherina. K. Filosofia em Nova Chave – um estudo do simbolismo da razão, rito e arte. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.
- MARTON, Silmara Lúcia. Paisagens sonoras, Tempos e Autoformação. Tese defendida pelo programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRN, 2008.
- MARTON, Silmara Lúcia. Música, Filosofia, Formação: por uma escuta sensível do mundo. Dissertação defendida pelo programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRN, 2005.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Aspectos históricos da Educação Musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina. Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007, p. 4-12.
- PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - Analisando a legislação e termos normativos. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 10, 19-28, mar. 2004.
- SANTOS, Regina Márcia Simão e REQUIÃO, Luciana. A Educação Musical no Estado do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Alda e CAJAZEIRA, Regina. Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007, p.129-144.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. Da Música: seus usos e recursos. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- SHAFFER, Raymond Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- SCHAFER, Raymond Murray. A Afinação do Mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DOSSIÊ TEMÁTICO

Tecnologias em diálogos na formação de professores¹

por Rejany dos Santos Dominick² e Neiva Veiga Souza³

Resumo

Na formação docente se faz indispensável o diálogo entre as velhas e as novas tecnologias. Identificamos como tecnologia toda maneira de fazer que é construída pelo homem no sentido de melhorar a vida. No projeto As 'artes de fazer' a educação em ciclos as tecnologias educacionais tem sido apropriadas por nós visando ampliar os diálogos entre a UFF e as escolas. Estes acontecem por meio das interações no espaço escolar, por meio do Encontro das Memórias e Narrativas Docentes, da Sala de compartilhamento e do site Ciclos e Memórias Docentes. Objetivamos a produção, construção, divulgação e aprofundamento dos conhecimentos sobre os ciclos educacionais com licenciandos e professores da Educação Básica e da universidade. Buscamos por meio do site viabilizar o acesso à produção e divulgar conhecimentos gerados durante as ações deste projeto. Acontece anualmente o Encontro das Memórias e Narrativas Docentes onde os professores apresentam suas reflexões sobre as estratégias desenvolvidas nas escolas organizadas pedagogicamente em ciclos. A Sala de compartilhamento é um espaço semanal onde estudantes e professores trocam e aprofundam saberes e experiências. Acreditamos que as interlocuções são indispensáveis para a formação do professor e, conseqüentemente, gerar e divulgar inovações e experiências instituintes na educação. Apresentamos e analisamos aqui aspectos do trabalho que vem sendo desenvolvido ao longo dos anos de 2007 a 2010. Nossa produção dialoga com as reflexões de Michel de Certeau, Célia Linhares, Carlos R. Brandão, Nilda Alves, Paulo Freire, Pimenta entre outros. Apoiamo-nos na ideia de que as novas e velhas tecnologias devem se integrar como potentes caminhos para a sistematização de diálogos, de reflexões e de ações em busca da formação de um profissional docente que se identifica como sujeito reflexivo e agente da história.

Resumé

À la formation des enseignants est indispensable le dialogue entre les anciennes et les nouvelles technologies. Nous avons identifié la technologie comme les différentes manières de faire, lesquelles sont construites pour les hommes pour améliorer la vie. Dans le projet «As artes de fazer a educação em ciclos», les technologies éducatives ont été appropriées pour nous visant à élargir le dialogue entre l'Université et les écoles primaires. Ces dialogues arrivent à travers les interactions au sein de l'école par une séance académique appelée Encontro das Memórias e Narrativas Docentes, par la Sala de compartilhamento da Educação em Ciclos et par le site web que s'appelle Ciclos e Memórias Docentes. Dans ces domaines, nous concentrons nos actions visant à produire, créer, diffuser et approfondir la connaissance sur les cycles en éducation tout en la partageant avec les étudiants universitaires et les enseignants de l'éducation primaire et de l'université. Nous attendons, travers le site, permettre d'accéder à cette production des participants du groupe et la promotion des connaissances générées au cours de l'action de ce projet. Il est organisé a chaque année la séance académique que s'appelle Encontro das Memórias e Narrativas Docentes où les enseignants peuvent présenter leurs réflexions sur les stratégies pédagogiques développées dans les écoles organisées en cycles. La Sala de Compartilhamento da Educação em Ciclos est un espace hebdomadaire où les étudiants et les enseignants échangent et approfondissent ses connaissances et ses expériences. Nous croyons que ces dialogues sont essentiels pour la formation des enseignants et, par conséquent, pour la production et la diffusion des innovations concernent les expériences d'éducation. Nous présentons et analysons

ici les aspects du travail qui ont été développés au cours des années 2007 à 2010. Notre production dialogue avec les réflexions de CERTEAU, LINHARES, BRANDÃO, ALVES, FREIRE, PIMENTA, parmi d'autres. Nous nous fondons sur l'idée que les technologies anciennes et nouvelles doivent être intégrées, parce qu'ils sont des moyens puissants pour la systématisation de dialogues, de réflexions et d'actions pour la formation d'un professionnel de l'enseignement que se présente comme un sujet de réflexion et comme un agent de l'histoire.

Palavras chave: Tecnologia; Diálogo; Formação Docente; Ciclos Educacionais.

Na formação docente se faz indispensável o diálogo entre as velhas e as novas tecnologias e este tem sido um caminho buscado pelo projeto "As artes de fazer a educação em ciclos", no qual desenvolvemos ações em redes colaborativas, visando à formação do professor reflexivo, em diferentes espaços: na escola, na universidade e no hiperespaço.

Nossas interações reflexivas com os conceitos de técnica e tecnologia são recentes e ainda estamos nos aprofundando nos estudos com vistas a compreender um pouco mais os fios e as tramas destes com o trabalho do grupo. Sendo assim, este é um primeiro movimento no sentido de sistematizar tais conexões.

Em nosso processo de estudo encontramos em BARBIERI (1990) um apoio no que se refere à compreensão do que

vem a ser tecnologia. Segundo o autor esta pode ser entendida de diversas maneiras e se furta a definições precisas. Suas raízes etimológicas apontam para o significado de tratado ou discurso (Iogya) das artes (thecné). "Do étimo grego thecné e do seu equivalente latino arsartis derivam técnica e arte, que em sentido mais geral significam todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer" (p. 10). Essa imagem genérica pode incluir as muitas atividades orientadas que envolvem também o uso de métodos. Assim, pensamos que as maneiras como estamos interagindo com os docentes em formação inicial e continuada são tecnologias, embora não designemos como tecnologia os princípios que embasam a nossa metodologia de trabalho investigativo, mas os espaços que foram criados para estruturar e possibilitar a

diversidade de interações.

Nas ações do projeto "As artes de fazer a educação em ciclos" assumimos como caminho metodológico investigativo a necessária superação das fronteiras entre sujeitos pesquisadores e sujeitos pesquisados, bem como entre conhecimento acadêmico e conhecimento escolar. Temos buscado construir, potencializar e reconhecer os diversos saberes como válidos, mas passíveis de transformações na medida em que encontram na diferença elementos que deslocam as certezas e possibilitam a construção de outras maneiras de fazer e de pensar. Dessa forma, cada um é acolhido no grupo com suas singularidades, suas memórias coletivas, seus potenciais e limitação. Nosso oriente está em contribuir para que cada um se perceba como agente e como responsável pelo tipo

e pela qualidade dos processos de interação com o outro, gerando novas artes de fazer a educação. Buscamos contribuir para ampliar a rede de atores sociais que, envolvidos no projeto, se percebam potentes, sujeitos históricos, capazes de gerar práticas instituintes nas experiências educacionais.

Nosso projeto tem articulado alguns aspectos importantes dos processos educacionais, contudo neste trabalho vamos buscar articular dois desses aspectos: a formação de professores e as tecnologias. Para proporcionar o entrelace destes temas optamos por seguir um caminho no qual abordamos o como estamos pensando até agora cada um deles e como eles se entrelaçam em nossa arte de fazer, explicitando como temos realizado nossas teceduras – ou tecnologias – na busca por formar profissionais de educação que se percebam pesquisadores colaborativos e solidários com os estudantes das camadas populares.

Caminhamos no sentido de construção de uma maior consciência sobre as interações entre as teorias e as práticas no cotidiano do fazer pedagógico e a criação de outras tantas que ajude os estudantes a superar limitações. Partimos de um movimento contínuo e dialético de ação-re flexão-ação construindo e divulgando conhecimentos que potencializem a produção da educação pública dinamizada pelo en-

trelamento de práxis e poíesis de docentes e de discentes. Procuramos a estruturação de um espaço-tempo de formação que seja ao mesmo tempo produtor de conhecimentos, transmissor crítico da diversidade cultural local, brasileira e mundial, bem como um potencializador de transformações desta sociedade em direção a uma cultura plural e solidária. Buscamos a formação de agentes sociais que se identifiquem como produtores de novas manifestações políticas que possibilitem a inclusão democrática e participativa dos diferentes sujeitos e seus saberes, por inteiro, na cultura.

Nossas ações visam reforçar, superando hierarquias, as interações entre os profissionais de dois espaços públicos de ensino e pesquisa: as escolas do ensino fundamental e a universidade. Visam também possibilitar a capilarização dos diálogos entre os estudantes das licenciaturas da UFF com os docentes e discentes das escolas municipais e os saberes que circulam e são reconstruídos por todos os sujeitos e instituições envolvidas. Para tal, os agentes sociais que participam do projeto podem interagir de diferentes maneiras: acessando as mensagens enviadas por nós ou através de nossas páginas na web; participando e/ou apresentando trabalho no Encontro das Memórias e Narrativas Docentes; participando de discussões dos encontros da Sala de compartilhamento

sobre a educação em ciclos; aceitando os estudantes de licenciatura para trabalhos de pesquisa participante em suas salas de aula por meio dos Projetos nas escolas; convidando professores da Universidade e/ou os próprios estudantes para apresentação de palestras ou para participar de encontros de diferentes aspectos, junto aos profissionais das escolas.

1. Técnicas e Tecnologias

As tecnologias são criações humanas visando melhorar o desempenho humano em nossas atividades e têm sido produzidas pelo homem desde que ele usou um pedaço de pau para caçar ou defender seu território. Podemos afirmar que o domínio do fogo possibilitou a criação de inúmeras outras tecnologias com as quais lidamos no cotidiano contemporâneo de forma diversa. São artefatos tecnológicos de nossa cultura escolar: lápis, livro, quadro de pregas, mimeógrafo, caderno, tinta, tela, cadeira, quadro negro, televisão, jogos, computador, vídeo, copiadoras xerográficas, as metodologias... As tecnologias são produtos de uma cultura.

Pierre Lévy (1999) questiona uma certa racionalidade que apresenta as tecnologias como algo que é distinto de nós, algo não humano e nós temos concordado com ele, pois este tipo de pensamento cria resistências às interações com os novos artefatos que são pro-

duzidos. Ele pergunta a seus leitores: “as técnicas viriam de outro planeta, do mundo das máquinas, frio, sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano?”. Buscando explicitar a sua maneira de pensar ele afirma que não, que as técnicas são

imaginadas, fabricadas e re-interpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas). É o mesmo homem que fala, enterra seus mortos e talha o sílex. Propagando-se até nós o fogo de Prometeu cozinha os alimentos, endurece a argila, funde os metais, alimenta a máquina a vapor, corre nos cabos de alta-tensão, queima nas centrais nucleares, explode nas armas e engenhos de destruição. Com a arquitetura que o abriga, reúne e inscreve sobre a Terra; com a roda e a navegação que abriram seus horizontes; com a escrita, o telefone e o cinema que infiltram de signos; com o texto e o têxtil que, entretecendo a variedade das matérias, das cores e dos sentidos, desenrolam ao infinito as superfícies onduladas, luxuosamente redobradas, de suas intrigas, seus tecidos e seus véus, o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico.

(...) a técnica é um ângulo de análise dos sistemas sócio-técnicos globais, um ponto de vis-

ta que enfatiza a parte material e artificial dos fenômenos humanos e não uma entidade real que existiria independentemente do resto, que teria efeitos distintos e agiria por vontade própria. As atividades humanas abrangem, de maneira indissolúvel, interações entre:

*- pessoas vivas e pensantes;
- entidades materiais naturais e artificiais;
- idéias e representações. (pp. 21-2)*

Assim, podemos derivar desse pensamento que as tecnologias formam uma rede de conhecimentos produzidos pelos homens, não se tratando apenas da construção e do uso de artefatos ou equipamentos. No processo tecnológico, revela-se o saber fazer e o saber usar o conhecimento e os equipamentos nas diversas situações cotidianas. Podemos afirmar que se trata de procedimento ou conjunto de procedimentos que têm como objetivo obter um determinado resultado e que inclui sempre elementos de criatividade dos indivíduos ou dos grupos que os geram ou usam.

Fischer (2007), afirma que “aprendemos que saber-fazer é algo que tem relação com a techné, a arte de fazer alguma coisa, independente de tratar-se de objetos “belos” (conhecidos como obras de arte) ou utilitários” (p. 292). A capacidade de gerar conhecimento tecnológico é, portanto,

própria do humano, contudo em nossa sociedade ainda convivemos com racionalidades políticas que expressam uma vontade de poder sobre o outro ou sobre grupos que se opera tanto por imposições de uso de técnicas, quanto pela utilização de tecnologias para dominar, para subtrair ao outro o seu direito de produzir e usar as técnicas conforme a sua vontade e mesmo de respeitar o tempo necessário para a criação de tecnologias que dialoguem com a história e a memória dos grupos. Foucault foi um autor que explicitou em algumas de suas obras – Vigiar e Punir, As palavras e as coisas, História da Loucura e Microfísica do Poder – como o uso dos saberes se apresenta como técnicas de poder.

Temos procurado em nosso trabalho propor e estimular os docentes em formação inicial e continuada a se tornarem autônomos na geração e uso das técnicas, a assumirem-se como agentes críticos dialógicos nos processos interativos entre e com as novas e velhas tecnologias. A assunção de postura crítico dialógica possibilita o trânsito pelos espaços e tempos escolares de forma que sejam apropriadas e criadas tecnologias com marcas históricas daquela cultura e daqueles sujeitos. As tecnologias ganham marcas e contornos do grupo, deixando de ser exógenas, elas se corporificam como saberes próprios, saberes divergentes que se

articulam ao desejo de deslocar os poderes instituídos e possibilitar a geração de políticas de conhecimento instituintes. É indispensável, para os docentes comprometidos com as mudanças sociais, conhecer as tecnologias do controle e da dominação para com elas lidarem com astúcias e bordearem o estabelecido produzindo artes de fazer.

2. Nossas astúcias

Temos trabalhado visando contribuir para a capilarização de uma forma de ser professor que supera a idéia da Universidade como lócus de produção de conhecimento e a Educação Básica como espaço apenas de reprodução dos mesmos. A interação escola-universidade oportuniza aos licenciandos e professores a re flexão e (re)construção dos saberes docentes nas perspectivas que vêm sendo apontadas por autores tais como Freire (1979, 1995, 1997), Stenhouse (1984 e 1987), Schön (1992), Nóvoa (1992), Liston e Zeichner (1993), Zeichner (1993), Elliot (1993), Geraldi & Fiorentine & Pereira (1998), Ghedin e Pimenta (2002) e Tardif (2002).

Os caminhos apontados pelas metodologias de pesquisa interativas e com o cotidiano, tais como os explicitados nas produções de Brandão (1987, 1990, 2003), Ludke e André (1986), Thiollent (1994), Alves (1998, 2003), Alves e Garcia (2002), Oliveira e Alves

(2001), Certeau (1994), Costa (2002) e Costa e Bujes (2005) são percorridos por nós, de forma dialógica.

Buscamos compreender e potencializar os conhecimentos que são produzidos nas interações culturais, subjetivas, lingüísticas e disciplinares dos saberes no sentido de superarmos a consciência ingênua possibilitando que docentes da Educação Básica e da Universidade e estudantes das licenciaturas se percebam como produtores de conhecimentos na educação. O projeto se organiza em tempos-espços que se integram.

Pelo menos duas vezes por ano, professores e estudantes do projeto realizam e/ou participam de Encontros Políticos-Científicos com professores da Rede Municipal de Educação, buscando ampliar nossas interlocuções e conhecimentos sobre os diferentes aspectos da organização dos ciclos educacionais, bem como para avaliar o trabalho que está sendo realizado por nós. Para efeito organizativo, apresentamos abaixo roteiro aproximado de nossa tecnologia de trabalho:

1º. Movimento: Contato com as escolas e estruturação de projeto dialogado;

2º. Movimento: Pesquisa, planejamento e realização do subprojeto em diálogo com diferentes referenciais e tecnologias educacionais;

3º. Movimento: A avaliação se dá ao longo da realiza-

ção dos subprojetos de ensino, com encontros regulares para reavaliação das atividades e para os replanejamentos desejáveis.

2.1 - Os projetos nas escolas

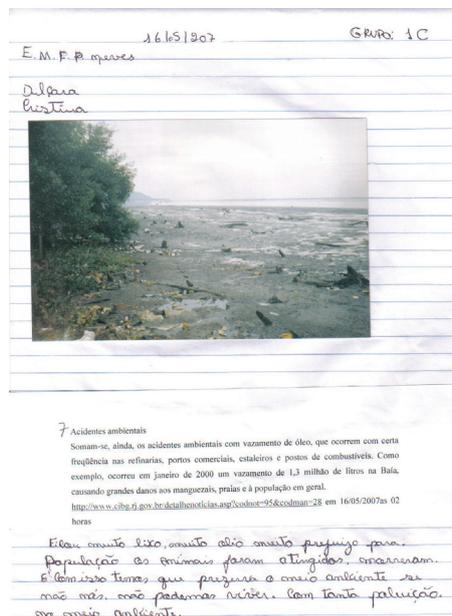
Os projetos nas escolas são de dois tipos: os desenvolvidos por bolsistas e os desenvolvidos por estudantes da disciplina de Magistério⁴, do curso de Pedagogia. Os estudantes das licenciaturas escolhem um tema sobre o qual gostariam de aprofundar conhecimentos e elaboram os projetos de pesquisa participante a serem desenvolvidas nas escolas. Alguns estudantes entram em contato com a escola onde querem desenvolver os projetos, outros vão diretamente ao NEST (Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói), que sugere as escolas. A maioria das propostas apresentadas está voltada para os cinco primeiros anos da educação básica, pois os licenciandos são, majoritariamente, do curso de Pedagogia.

Cada proposta é apresentada aos sujeitos sociais da escola para que seja avaliada, discutida e alterada de acordo com as necessidades e/ou interesses dos proponentes e da escola. Durante o processo de desenvolvimento dos projetos, é solicitado aos licenciandos que participem de algumas reuniões pedagógicas da escola, façam entrevistas com os docentes e gestores visando

apropriarem-se de alguns aspectos da dimensão político-pedagógica-administrativa e o reconhecimento do espaço no qual estão inseridos. Estas ações contribuem também para que os diversos docentes tenham conhecimento sobre o trabalho que está sendo realizado. Após o diálogo inicial com a realidade escolar cada projeto vai sendo reestruturado na medida em que é colocado em ação.

Os bolsistas permanecem em contato com a escola pelo menos por um semestre letivo e acompanham um grupo de referência. Solicitamos que permaneçam no projeto por um ano letivo e que produzam um artigo para publicação em congresso, revista e/ou livro acadêmico da área de educação.

Durante as ações na escola algumas tecnologias são desenvolvidas e/ou reapropriadas pelos estudantes. Partimos dos princípios da pesquisa ação e da pesquisa participante para a realização das ações também do trabalho com os jovens e crianças na sala de aula. Aos mesmos é perguntado o que eles sabem e querem saber sobre a temática em questão. O caminho metodológico nas salas de aula deve dialogar com princípios da pedagogia ativa, na qual os educandos interagem com os conhecimentos de forma significativa e para tal são criados jogos, brincadeiras e estratégias de ensino e aprendizado que



Após a discussão com os estudantes da EJA, sobre as mudanças ambientais na Região Oceânica, a técnica da pintura com tinta guache sobre papel foi um caminho para sistematizar conhecimentos.

Ao lado esquerdo, uma fotografia e um pequeno texto foram estímulos para a produção de uma redação.



Na primeira imagem as bolsistas estão exibindo, com o uso da TV e do vídeo player, as fotografias que foram tiradas durante as atividades e, posteriormente, organizadas em um *slideshow*.

Na segunda, as estudantes apresentam o jogo de trilha com o tema "Passeando por Niterói", confeccionado com imagens pesquisadas em livros e na Internet. O tabuleiro foi confeccionado em feltro colorido.





Na imagem à esquerda, vemos a recriação do tapete para jogo Twister com TNT e guache; e à direita, a produção em TNT e papel impresso a partir do programa power point de jogo sobre “Os direitos” das crianças.



potencializem a construção do conhecimento e não a simples memorização de conteúdos. Apresento, por meio de fotos, a seguir, algumas tecnologias que têm sido desenvolvidas por estudantes e bolsistas em seus projetos para o trabalho com os estudantes da educação básica.

Os estudantes da turma de Magistério realizam cinco ou seis encontros com os estudantes e professor de um grupo de referência. Nem sempre retornam para outras ações, não obstante o estímulo para tal. Há, contudo, casos em que a escola solicita a permanência dos estudantes incluindo-os em projetos da própria escola, tais como o “Mais Educação”.

São apresentados relatórios escritos das ações desenvolvidas ao NEST e à escola. Na UFF, os estudantes apresentam, oralmente, em espaço reservado para tal – que pode ser a sala de aula ou/ e seminários. Os estudantes da graduação sempre têm um tempo-espaço para o estudo, discussão e elaboração das questões que são encontradas por meio dos projetos nas escolas. A apresentação de tal produção à escola se faz indispensável, pois esta prática integra à metodologia adotada e permite uma releitura de todos sobre os trabalhos desenvolvidos e sobre as políticas em ação.

O grupo de bolsistas se reúne semanalmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense



A menina protege com uma capa de jornal, feita por ela, o uniforme e pinta uma camiseta com tinta guache e um molde. À direita, papel e tampinha de garrafas ajudam na construção do conceito de número e de soma.



(FEUFF), na Sala de Compartilhamento sobre a educação em ciclos. O acompanhamento do trabalho dos estudantes da disciplina Magistério se dá por meio das visitas às escolas nos horários em que são desenvolvidas as ações, pela professora e pelo monitor da turma, bem como por meio de contatos telefônicos e/ou por e-mail. Ao final dos encontros na escola todos, estudantes e professora,

voltam a se encontrar na sala de aula da UFF para a troca e interação dos conhecimentos construídos.

Em 2009 e 2010 foram desenvolvidos os seguintes projetos de Magistério em escolas da rede municipal de Niterói:

Escolas	Projetos
E.M. N ^a . Sra da Penha	• A infância a partir de Vinícius de Moraes.
E.M. Ayrton Senna	• História e memória; • Contos de fadas e histórias de vida.
E.M. Paulo de Almeida Campos	• Matemática de forma lúdica: elaboração de formas geométricas; • Cinema e Meio Ambiente.
E.M. Alberto Francisco Torres	• Fazendo arte; • A arte de produzir (construir) matemática: Tangram.
E.M. Antônio Coutinho de Azevedo	• Teatro e cultura das realidades para o 1 ^o segmento; • Brincadeira de menina e menino: reflexões sobre gênero.
E.M. Santos Dumont	• Sistema Solar.
E. M. Ernani Moreira Franco	• A formação de uma consciência crítica em relação ao cuidado higiênico.
E. M. André Trough	• O lúdico na matemática: formas geométricas.
E.M. Helena Antipoff	• Educação e Meio Ambiente: aprendendo a transformar.
UMEI Denise Mendes Cárdua	• Lixo: impactos ambientais.

Nosso projeto conta com bolsistas de iniciação à docência, de extensão e de iniciação científica. Elas trabalham articuladamente em um mesmo projeto na escola, não havendo qualquer divisões de

tarefas diferenciadas devido a natureza da bolsa. As bolsistas estão presentes nas escolas desde 2006, e já foram desenvolvidos os seguintes projetos:

Escolas	Projetos
E. M. Paulo Freire	Quebra-cabeças: criando novos momentos no cotidiano escolar para a construção de saberes por meio de jogos; A música no espaço da sala de aula: um instrumento motivador para a construção da identidade do educando.
E. M. Alberto Francisco Torres	O prazer da leitura e arte da escrita: privilegiando saberes, história e memórias; Brincando com a leitura para construir aprendizagem; Ler e brincar é só começar; O prazer da leitura: resgatando a memória cultural; A leitura por diversas formas de arte.
E. M. N ^a . Sra da Penha	<ul style="list-style-type: none"> • Ler para conhecer um novo mundo; • Viajando pelas culturas; • Resignificando o olhar sobre a cultura por meio das Artes.
E. M. Santos Dumont	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia através das palavras; • Arte de brincar na escola.
E. M. Altivo César	• A arte como caminho pedagógico no combate às diferentes formas de violência entre e aos escolares.
E. M. Lúcia Maria Silveira Rocha	• Maleta fantástica.
E. M. Paulo de Almeida Campos	• Educação em ciclos, artes integradas e identidade cultural: dialogando.
E. M. Francisco Portugal Neves	• Educação Ambiental e jogos com Jovens e Adultos (EJA).

2.2 – A sala de compartilhamento sobre a educação em ciclos

A “Sala de compartilhamento sobre a educação em ciclos” é o espaço no qual os bolsistas e professores que participam do projeto nos encontramos para aprofundamento de estudos, debates, trocas e sistematização de conhecimentos. Acontece toda segunda-feira, das 14 às 17 horas, em uma sala da FEUFF. No transcurso desses encontros discutimos diferentes aspectos de

trabalho e neste momento fazemos a articulação das diferentes ações. Nos encontros avaliamos e refletimos sobre as atividades desenvolvidas e sobre os acontecimentos nas escolas, planejamos, buscamos articular as nossas dúvidas e certezas aos campos teóricos científicos, filosóficos e artísticos que integram a formação dos licenciandos.

Nosso encontro não é totalmente planejado, pois as demandas da realidade, muitas vezes, nos conduzem

para selecionar este ou aquele aspecto para a discussão e/ou aprofundamentos teóricos. As trocas se dão por diversos caminhos e temos trabalhado com as tecnologias tanto no que se refere a esta ser tomada como um mediador para a construção de nossos conhecimentos, quanto com relação à produção de material mediador dos conhecimentos dos estudantes das escolas. Aqui, as idéias e contribuições de participantes de um projeto na escola entrelaçam-se com as

de outros projetos e com as dos docentes presentes.

As mídias cinema e Internet são integrantes comuns de nossa sala de compartilhamento, pois são por nós apropriadas para os estudos, por meio de textos disponibilizados no Scielo (Scientific Electronic Library Online) e de filmes disponibilizados no You Tube. Há um número considerável de produções sobre educação ou temáticas com as quais trabalhamos no ciberespaço. Neste espaço lemos e discutimos ou assistimos a produção dos colegas. Tais produções são, em geral, compartilhada por meio eletrônico – por e-mail, por dvd ou pen drive. Apresentamos e discutimos o material para as apresentações de nossos textos em congressos ou nas escolas. Uma vez por mês participamos neste dia e horário da reunião do Aleph⁵. O grupo organiza uma revista eletrônica e nesta temos publicado parte de nossa produção escrita sobre as ações do projeto.

O velho quadro de giz é sempre uma tecnologia indispensável para as anotações e organização dos debates do dia. Em geral, nos sentamos em roda e a coordenadora puxa a discussão, mas as temáticas para a discussão podem ser propostas por qualquer participante. Na medida em que os bolsistas vão ficando mais maduros e se sentindo mais seguros vão se autorizando a propor, a analisar e “dar pitaco”

nos projetos dos outros, no texto da coordenadora e dos demais docentes do projeto. No início, é tão difícil criticar quanto ouvir as críticas e ter de mexer naquilo que parecia tão arrumadinho. Mas, no caminhar a gente vai percebendo a importância deste espaço como parte das tecnologias que contribuem para o processo de se tornar professor re flexivo.

Em alguns momentos temos a impressão de que estamos navegando sem rumo neste espaço de debates, mas sem ele não seria possível a articulação dos diferentes projetos nas escolas e a troca sistêmica de saberes e de informações entre nós. É um momento onde estamos com o olho no olho, a mão na mão e a voz do outro é mediada apenas pelo ar. Aquele e-mail, enviado às pressas e que foi interpretado como “mal educado”, é aqui relido e reinterpretado pelo tom da voz e pelo gestual do outro. Aprendemos uns com os outros que a mensagem eletrônica pode ser interpretada com sensibilidade diversa daquela como foi escrita pelo emissor. Assim, esse espaço vai ajudando-nos a conhecermos melhor uns aos outros e a superarmos as distâncias e as hierarquias que, muitas vezes, são criadas pelas nossas memórias e pré-concepções. Nossas doçuras e ardências, nossos medos e superações, nossas dúvidas e propostas fazem parte também do cotidiano desses encontros e aprendemos a nos relacionar

com a multiplicidade que somos e temos nas interações educacionais.

Vejam o que escreveram alguns bolsistas sobre nosso trabalho:

Vejo a Sala de compartilhamento como um espaço privilegiado de trocas de saberes. Muitas vezes, em nossas discussões, vamos além do que é ensinado em sala de aula e isso é muito prazeroso! É um espaço de crescimento em nossa formação. (Ailana)

É difícil ouvir uma crítica, mas as mesmas são importantes para nosso crescimento. Porém, não há só críticas, há trocas de experiências e de idéias. A sala de compartilhamento é um espaço onde podemos descobrir que não estamos sós, que não somos os únicos a encontrar dificuldades. No início eu me sentia completamente perdida, agora já não estou mais, mas ainda estou um pouco acanhada... (Iolanda)

Para nós o projeto possibilitou um novo olhar sobre as práticas educativas favorecendo a re flexão não apenas sobre o trabalho do outro, mas principalmente sobre o nosso próprio fazer docente. Tem possibilitado experimentar uma práxis como professoras-pesquisadoras que pensam-fazem educação. (Priscila e Samilly)

Nos percebemos

como agentes dos processos escolares, pois ficávamos e participávamos de todas as atividades que nos eram possíveis participar, fosse fora ou dentro daquele espaço escolar. Sentimo-nos comprometidas e interessadas em nosso trabalho e, por isto, esta experiência teve um valor incalculável. (Luciana e Neiva)

2.3 – Na rede

Articuladas a esse projeto estão também as nossas interações via Internet. Essa nova tecnologia foi assumida como um caminho de nosso trabalho desde o início e devido a essa opção montamos uma lista de discussão na web pela qual passam diversas informações sobre atividades científicas, culturais e políticas (projetciclos@yahoogrupos.com.br).

Em um momento posterior e para a comunicação dos professores e estudantes da UFF criamos o e-mail rejany.projetciclos@gmail.com. Depois este foi integrado ao grupo e hoje temos o endereço de vários professores e de muitas escolas públicas participando desta rede. Contamos também com a ajuda da professora Solange Santiago, do NEST, para a divulgação das ações do projeto por meio do correio eletrônico para as escolas municipais de Niterói. O ORKUT tem sido um espaço de divulgação dos eventos do projeto e de comunicação com

estudantes e profissionais de educação.

Temos um sítio na web (<http://www.uff.br/ciclos-memoriasdocentes>) e nele disponibilizamos o material dos projetos nas escolas, fotos, textos produzidos por profissionais e estudantes que abordem temáticas relacionadas às que trabalhamos. Estamos ainda conectados com a Revista eletrônica do ALEPH (<http://www.uff.br/revistaleph>) na qual os participantes do projeto têm publicado artigos relativos aos trabalhos desenvolvidos, após passarem por avaliação feita pelo Comitê Científico.

Todo estudante de graduação que participa do projeto precisa ter e-mail e usá-lo como caminho de diálogo entre os pares. Quando iniciamos nossas ações, em 2004, este não era um fato comum e tal exigência causava estranhamento em alguns estudantes que alegavam não ter computador em casa. Havia no gabinete 432 um computador que era compartilhado por todos.

Lembramo-nos de uma estudante, do 7º período, que

que uma outra bolsista a ensinasse a ligar o computador, entrar na Internet e a usar um editor de texto. Essa estudante havia sido preterida em um outro projeto por não ter conhecimentos sobre como usar tal tecnologia. A nossa perspectiva de inclusão, dentre elas a digital, nos levou a acolhê-la e a possibilitar que a mesma interagisse com esta tecnologia, tendo membros do grupo como mediadores do processo. A estudante, no mesmo mês em que entrou no projeto, passou a usar o correio eletrônico e, um ano depois, digitou sua monografia de conclusão de curso, inserindo fotos.

2.4 – Encontros, Seminário e Publicações

Nossa interação em Encontros e Seminários Científicos acontece não apenas para a apresentação de trabalho, mas também como organizadores. Desde 2006 realizamos os Encontros das Memórias e Narrativas Docentes que buscam dialogar com os saberes produzidos pelos docentes das es-

colas das redes públicas. Professores destes espaços e/ou estudantes dos cursos de especialização da UFF que estejam desenvolvendo pesquisas com ou sobre as



escolas públicas e seus profissionais podem se inscrever para apresentar trabalho. As inscrições foram feitas por meio do endereço eletrônico rejany.projetciclos@gmail.com e não é cobrada qualquer taxa de inscrição. Sua divulgação também é feita por meio da Internet, dos estudantes que participam do projeto e por material impresso. Nos dois primeiros anos houve um maior afluxo de trabalhos para esse encontro e esperávamos que houvesse um crescimento de participação, mas em 2008 houve eleições municipais e as discussões sobre os ciclos escolares, em 2009 e 2010, arrefeceram-se.

Participamos, ainda, de palestras, oficinas e outras atividades diretamente com os professores das escolas. A citada ação acontece quando somos convidados por profissionais das escolas, da FME ou quando propomos tal atividade na UFF.

É indispensável abordarmos também nossa produção bibliográfica que nasce da redação dos relatórios para as escolas e das discussões na Sala de Compartilhamento sobre a educação em ciclos. Não cabe aqui explicitar todos os textos por nós já publicados por meio impresso e eletrônico. A produção é variada e no ano passado, por exemplo, participamos dos seguintes eventos com apresentação de trabalhos:

- *V Seminário Inter-*

nacional "As redes de conhecimentos e as tecnologias: os outros como legítimo OUTRO", UERJ, Rio de Janeiro - Maracanã, 2009.

- *V Seminário Interativo de Práticas Pedagógicas, Pesquisa e Extensão na formação do professor; IV Encontro das Memórias e Narrativas Docentes; Fórum CABE. – "Sustentabilidade e Formação Docente", UFF, Rio de Janeiro – Niterói, 2009.*

- *V Encontro Estadual das Escolas em Ciclos do Rio de Janeiro – Processos de democratização e movimentos de resistência, UNIRIO / FAPERJ, Rio de Janeiro – Urca, 2009.*

- *Agenda Acadêmica da Universidade Federal Fluminense e Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, UFF, Rio de Janeiro – Niterói, 2009.*

No ano de 2010 apresentamos quatro pôsteres e uma mesa coordenada no XV ENDIPE. Outros trabalhos dos bolsistas tem sido aprovados em outros eventos.

Apresentamos, em nota de rodapé, o nome dos bolsistas que participaram do projeto nos anos de 2006 a 2010, para que, caso seja do interesse do leitor, faça uma busca na Internet⁶. Nossa participação em fóruns científicos nacionais e internacionais apresentando os resultados de nosso trabalho tem sido fundamental como parte do processo de formação dos professores pesquisadores. Neste processo destacamos a

participação da Pedagoga Marcia Allevato de F. Taveira que, após entrevistar a coordenadora do projeto para seu trabalho de monografia de graduação, integrou-se ao grupo como voluntária durante dois anos e publicou alguns trabalhos conosco. Hoje ela cursa uma especialização na UFF e uma na UERJ.

Por fim, damos destaque a dois livros publicados com textos produzidos por bolsistas e docentes que participaram do projeto: Formação de professores: projetos, experiências e diálogos em construção, publicado pela EDUFF, em 2008; e Ciclos escolares e formação de professores, publicado pela WAK, em 2010.

3. Interações e reflexões em processo

Esperamos ter conseguido expressar, ao longo do texto, como estamos buscando potencializar no projeto "As artes de fazer a educação em ciclos", especialmente a partir de 2006, a formação inicial e continuada de professores para o trabalho nos ciclos educacionais em interação com as novas e velhas tecnologias. Embora não fosse muito consciente no início, o diálogo e a apropriação foi se tornando uma questão fundamental na medida em que percebemos como necessária a superação da imagem-memória de que tecnologia é coisa de engenheiros, tecnólogos ou para pessoas

geniais como nos lembram Jacinski, Susin e Bazzo (2008). Há muito sobre o que re fletir, mas temos consciência de que não é necessário ser nenhum gênio para lidar com as novas ou velhas tecnologias, pois os jovens e crianças entre 07 e 18 anos que convivem com elas o fazem com muita desenvoltura, superando expectativas. Os cuidados e medos com os quais convivemos em nossas primeiras experiências com a televisão e o vídeo player, quando estes adentraram nossas casas, não parecem fazer parte das vivências dessa nova geração.

Contudo, os docentes que entrarão ou que já estão na escola e na universidade precisam se apropriar criticamente destas novas tecnologias, articulando-as com as velhas, para que nossa sociedade não se esqueça de que todo artefato é produto cultural, tem história e foi gerado pelo trabalho de muitos. Não basta trocar o velho artefato pelo novo para que mudanças aconteçam, pois esta lógica pode criar mais um caminho para a exclusão, pois relembrando Foucault o uso dos saberes é também uma técnica de poder. O pensar crítico sobre as mudanças tecnológicas é fundamental para uma apropriação humanizada e humanizadora de tais produtos, em especial porque ainda convivemos com uma cultura dominada pela racionalidade moderna hegemônica que separou, segregou e hierarquizou,

chegando mesmo a exterminar, sujeitos que foram considerados desqualificados por esta mesma forma de pensar-fazer política. Na escola em ciclos precisamos saber usar, mas também saber fazer para nos sentirmos menos produto e mais produtores culturais.

Uma questão muito relevante que está entre os fundamentos de nossas ações é citada por Santos (1995). O autor nos ajuda a re fletir sobre os contínuos movimentos de aberturas e clausuras da Universidade em sua relação com a produção do conhecimento e com a formação da elite intelectual na Modernidade. Podemos inferir do diálogo com ele que, no espectro das instituições ocidentais e da vontade de saber que se entrelaça com a vontade de poder do período histórico, temos a Universidade como uma das mais conservadoras. Contudo, também tem sido um espaço de dissenso, de proposições que criam fluxos transformadores e que rompem com os lugares fixos. Identificamos nas mobilizações de estudantes e professores universitários, especialmente a partir de 1960, o embrião de muitas transformações político-culturais em diferentes países. Em nosso projeto temos consciência de que os sentidos de “obra” e de “ordem” estão presentes na Universidade. Buscamos, no entanto, fomentar mais o sentido de “obra”, pois acreditamos que o trabalho de criação se dá

por meio da ação humana que pode ser refeita pela própria ação humana.

As instituições não são em si. Elas são construídas e reconstruídas cotidianamente por homens e mulheres. Assim, como participantes deste espaço híbrido, temos desenvolvido ações de ensino, de pesquisa e de extensão no sentido de potencializar as interações entre os saberes e poderes da Universidade com os da Educação Básica, visando a criação de uma educação inovadora que é parte de uma sociedade mais incluyente, democrática e plural. Acreditamos que a perspectiva com a qual trabalhamos, mais do que inovadora, é instituinte e nos apropriamos do sentido de criar, que tem em toda instituição e que também está presente na origem etimológica de tecnologia. Barbier (1985) nos ajuda a lembrar que etimologicamente instituição vem do latim *instituere*, *colocar em*; no sentido *próprio* e no *figurado*: *estabelecer, construir, preparar, fundar, regulamentar, dispor, introduzir em uso; começar, iniciar, empreender, pôr-se a, resolver-se a; adestrar, ensinar, instruir. Essa riqueza etimológica torna o conceito ambíguo. Só na Idade Média é que a língua francesa vai considerar mais especificamente o sentido político do termo, através da função de educação ou de instrução, apesar de instrução vir do latim *instruere*: estabe-*

lecer, cravar em, construir, elevar, erguer, arrumar, dispor; munir, prover, equipar, aparelhar, instruir, moldar (p. 129-30).

Na perspectiva de potencializar o sentido de “obra” na instituição universitária é que este projeto tem sido estruturado. Constatamos, assim como Fischer (2007) que há uma profunda alteração nos modos de existência contemporâneos, em que práticas cotidianas, em casa e na escola, se transformam. As novas tecnologias remetem invariavelmente a instrumentos técnicos da informática e a um sem-número de recursos que permitem a fabricação de imagens, “particularmente no que se refere às nossas experiências com os saberes, às trocas com os outros, às formas de inscrever-nos no social, de escrever, de falar, de pensar o mundo e a nós mesmos” (p. 291). Tudo se altera velozmente e negar esse processo ou simplesmente contrapor-se a ele é deixar as novas gerações desconectadas da longa jornada de parte da humanidade em busca da construção de uma sociedade mais humana, capaz de produzir conhecimentos prudentes para uma vida desceite, como também nos lembra Santos (2004). É preciso articular arte, memória e história aos processos de transformação e apropriação tecnológicos

NOTAS:

- 1 Esse texto foi apresentado também no III Congresso Internacional Cotidiano – diálogos sobre diálogos, em agosto de 2010.
- 2 Autora – Professora da Universidade Federal Fluminense, Doutora em Educação, História e Filosofia (UNICAMP) e pesquisadora do ALEPH. Contato: rejany.projetosciclos@gmail.com
- 3 Co-autora – Estudante da graduação do curso de Produção Cultural do IACS e bolsista do projeto “As artes de fazer a educação em ciclos” (PROEx – UFF). Contato: neiva.veiga@yahoo.com.br.
- 4 O nome completo da disciplina é Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, contudo optamos por nos inserir em escolas de Ensino Fundamental para que o futuro docente tenha uma experiência concreta com relação ao trabalho neste espaço e possa ter referências para refletir sobre a formação necessária para lidar com os limites e possibilidades de cada contexto.
- 5 Aleph é o “Programa de Pesquisa, Aprendizagem-ensino e Extensão em Formação de Profissionais da Educação Programa” do qual fazemos parte e que é coordenado pela professora Célia Linhares.
- 6 Ailana Lemos Arrais; Andréia de Lima Mattoso; Arlene Maria Zimba dos Santos; Bárbara Luvizotto; Beatriz de Melo Oliveira; Bruno Souza de Paula; Carlene Gomes de Carvalho; Celi Regina Carreiro Reis; Cinthia de Freitas Silva, Daiane Meiriele da Silva Mota; Daise dos Santos Pereira; Denise Teresinha Inácio de Castro; Edilane da S. Souza Gonçalves; Eliane dos Santos N. Silva; Fernanda Cosme da Costa; Francielle do Nascimento Rodrigues; Iolanda da Costa da Silva; Ivone Monteiro Soares; Karine Cardoso Duarte; Laís Vivian Oliveira Ruffino; Luciana Bernardo; Luciana de Araújo Ferreira; Maria Clara Calderon Almeida de Oliveira; Marcia Allevato de F. Taveira, Marilene Nepomuceno Nascimento; Neiva Veiga Souza; Patrícia de Oliveira Medeiros Ferreira; Priscilla de Freitas; Quesia de Miranda Perraro; Samilly Oliveira Diniz; Talita Macêdo Lamoglia Agra; Theresa Scklenski Santos Coelho; Vanessa de Mello Coutinho; Wagner Souza da Silva.

REFERÊNCIAS:

- ALVES, Nilda. O espaço escolar e suas marcas. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. "Cultura e cotidiano escolar". Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, Aug. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200005&lng=en&nrm=iso>. Access on 25 Apr. 2009. doi: 10.1590/S1413-24782003000200005.
- ALVES, N.; GARCIA, R.L. "A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano: duas experiências". In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M.N. (Org.). A bússola do escrever. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002. p. 255-296.
- BARBIER, René. A pesquisa na instituição educativa. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editora, 1985.
- BARBIERI, José Carlos. Produção e transferência de tecnologia. São Paulo: Ática, 1990.
- BRANDÃO, C. R. (org.) Repensando a pesquisa participante. 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____. (org.) Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- _____. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. V. 1: Artes de Fazer.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-34.
- _____. e BUJES, Maria Isabel. Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ELLIOT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madri: Morata, 1993.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. "Mídia, máquina de imagens e práticas pedagógicas". Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio/agosto 2007.
- GERALDI, Corinta M. Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- GHEDIN, E.; PIMENTA, S.G. (orgs) Professor re flexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- JACINSKI, Edson, SUSIN, Roberto M., BAZZO, Walter A.. "Repensando as dicotomias entre Tecnologia e Sociedade na Educação Tecnológica". Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Vol. 1, No 3 (2008). Disponível em <http://www.pg.cefetpr.br/depog/periodicos/index.php/rbect/article/view/236>.
- LÉVY, Pierre. CIBERCULTURA. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LISTON, D. & ZEICHNER, K. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid: Morata, 1993.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli. A pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo (SP): EPU; 1986.
- NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, Paulo. Educação e mudança. RJ: Paz e Terra, 1979.
- _____. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d' Água, 1995.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. (Org.). Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHÖN, Donald. La formación de profesionales re flexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata, 1984.
- _____. La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata, 1987.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes: Petrópolis, 2002.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. S. Paulo: Cortez, 1994.
- ZEICHNER, K. M. A formação re flexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Tecnologias, mídias, educação: Tensões e aproximações

por Lucia de Mello e Souza Lehmann

Resumo

O texto aponta paradoxos e desafios relacionados às aproximações das tecnologias e mídias no âmbito da educação. Dialoga com o referencial sócio-histórico na construção dos sujeitos e os estudos latino-americanos de comunicação. Focaliza os jovens estudantes universitários, do curso de pedagogia, professores em formação, como referência no estudo, buscando identificar aspectos presentes e atuantes na apropriação e aprimoramento das tecnologias e mídias na educação. Identifica o jovem como um impulsionador do uso das mídias na universidade. Reflete sobre as potencialidades e necessidades de um aprimoramento técnico e crítico para utilização das tecnologias e mídias na educação.

Palavras chave: tecnologias, mídias, educação, formação, jovens.

Abstract

This paper intent to point out the paradoxes and challenges related to the approximations of technologies and media in the field of education. It dialogues with the socio-historical references and the Latin American studies in communication. It focuses on young university students, of pedagogy course, teachers, as a reference to identify aspects in the appropriation and improvement of technologies and media in education. It identifies the youth as a driver in the use of medias at the university. Finally, it thinks over the potentialities and needs for the technical and critical improvement for utilization of technologies and media in education.

Keywords: technology, media, education, young people.

Introdução

“Tecnologias, Midia e Educação” é um tema de estudo que nos desafia, pela sua expansão crescente, pela complexidade que envolve suas discussões, pelas tensões presentes e possibilidades futuras. O estudo das tecnologias e mídias vem ao encontro da Educação porque as tecnologias se difundiram de tal maneira que se torna impossível pensar uma formação sem levar

em conta as transformações que vem se dando em nossa experiência cotidiana e nas formas de produzir e compartilhar conhecimento.

A aceleração das inovações tecnológicas vem ocorrendo em uma escala multiplicativa, numa reação em cadeia, um “surto dramático” de transformações geradas pela revolução microeletrônica (Sevcenko, 2001). Reconfigurando diversas áreas de conhecimento, espaços, concepções, negócios, ser-

viços, o avanço e a difusão das tecnologias eletrônicas estão gerando fortes efeitos e impactos sobre os modos de vida, sobre os aspectos pessoais da existência tornando-se interesse das ciências humanas e sociais. A arena das mudanças tecnológicas invade o campo das ciências humanas porque não são os eletrônicos que se tornam determinantes mas as transformações que se organizam nos sistemas sociais, ao redor do mundo, alterando

a vida das pessoas. Os novos meios eletrônicos apontam ainda de maneira significativa para uma divisão, na produção e utilização dos símbolos e práticas culturais, entre os que tem acesso a estes recursos e os que estão excluídos (Larson, 2002). Enfocar esta realidade implica constatar a necessidade de aquisição e domínio cada vez maior de linguagens e códigos específicos, para o convívio pessoal e para as interações via mídia eletrônica.

Dentro deste panorama, cada vez mais a Educação, de forma mais ampla, a Escola e a Universidade, de formas mais específicas, vêm sendo desafiadas a refletir sobre o desenvolvimento tecnológico e a criar ações no sentido de cumprir seu papel de formação e inclusão social. Cada vez mais a Universidade e a Escola vem sendo desafiadas a atuar como mediadoras entre as mídias e tecnologias e a formação da sociedade, ocupando diferentes funções nestas relações.

Estudos sobre a relação das "Tecnologias, Mídias, Educação", vem sendo realizados no Brasil², sob diferentes ângulos, focalizando segmentos da população jovem e mídias diversas, mas em se tratando de campo tão novo e amplo ainda há muito para ser feito. A tarefa não é simples, implica identificar, refletir, mapear os impactos, as repercussões advindas destas complexas criações humanas, e ainda questionar e analisar, de forma

contínua e intensa, como o próprio fluxo de seu crescimento, os riscos e possibilidades das mesmas quando se fala de educação e de políticas de inclusão. Neste movimento nos confrontamos com uma questão, depois outra e mais outra.....Como começar?

Nos últimos anos vimos estudando a apropriação e utilização de tecnologias e mídias, mais especificamente o computador e a internet, por jovens estudantes. Iniciamos com os alunos do curso de Pedagogia da UNIRIO, passamos a alunos de Pedagogia da UFF e também jovens não universitários, alunos de escolas pública e privada. Neste texto escolhemos um ponto de foco: a experiência com jovens universitários, professores em formação, como alavanca para refletir sobre questões no contexto das tecnologias, mídias e educação. Dialogamos com o referencial da teoria sócio-histórica, enfatizando a importância do social e da cultura na construção dos sujeitos, e com os estudos latino-americanos voltados para a recepção de produtos audiovisuais, dentre os quais destacamos Martin-Barbero, atento à dinâmica dos jovens relacionadas às tecnicidades e às especificidades dos países latino-americanos.

Embora estejam sendo inseridas nas universidades e escolas brasileiras, a utilização das Tecnologias e Mídias se confronta com um conjunto de barreiras que envolvem

questões ideológicas, limitações econômicas e o desafio que representa a apropriação do saber e uso destes novos instrumentos. Sobrepor-se a este desafio requer, não só identificar e suprir a demanda de uma infraestrutura e material tecnológico, mas mapear as necessidades, os recursos e domínios de conhecimentos para a utilização das mídias e a capacidade e habilidade para traçar caminhos de autoria e autonomia (Gutierrez, 2005).

Essencialmente intelectuais, as tecnologias se colocam no cerne da atividade humana, do desenvolvimento e das transformações sociais, gerando a necessidade de aquisição de um conhecimento para o convívio pessoal e para as interações via mídia eletrônica. Neste caminho, convivemos com vários paradoxos, altos níveis de produção e conhecimento das tecnologias e mídias por alguns segmentos em contraposição às lacunas existentes nas próprias unidades de ensino, tidas como responsáveis por criar e difundir o saber. Altos níveis de tecnologia são desenvolvidos e consumidos por alguns núcleos sociais aumentando as distâncias entre os que têm menos recursos para adquirir ou gerar desenvolvimento. No âmbito das empresas algumas produções e pesquisas podem se tornar altamente desenvolvidas gerando recursos enquanto nas Universidades Públicas e nas escolas, a falta de recursos

financeiros, torna-se significativa na pesquisa, na produção material, no investimento humano. Como nos deslocarmos nestas lacunas?

Analisando as experiências de inserção da informática nas escolas da França, dos anos oitenta, Pierre Levy, (2004) considerou alguns resultados decepcionantes. Atribuiu os resultados negativos em parte, ao material de baixa qualidade oferecido pelo governo, em parte à formação deficitária dos professores, limitada aos rudimentos da programação, em parte, ao material de baixa qualidade oferecido pelo governo em parte à formação deficitária dos professores, limitada aos rudimentos da programação. Rivoltella (2005)³, afirma que os educadores na Itália não dialogam com as mídias resumindo-se a utilização dos aparelhos na sala de aula, não compreendendo a mídia como parte de um processo que deve estar articulado com o cotidiano dos alunos e ser objeto de estudo. Afirma que visando mudar este cenário as universidades vem desenvolvendo projetos e oferecendo cursos e módulos na área para formação e atualização de professores.

A pesar das diferenças algumas dinâmicas se repetem no Brasil. Na pesquisa do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) divulgada no site do INEP (INEP-2005), um dos itens que obteve as piores pontuações foi o relati-

vo aos laboratórios e práticas de informática, na avaliação dos pais e alunos. Os cursos de formação de professores incorporaram de forma incipiente ao seu currículo as tecnologias de informação. Poucos cursos têm laboratórios de informática e raramente são oferecidas disciplinas relacionadas a esta formação afirma Duarte (2006). As instituições de ensino, precisam dispor uma infra-estrutura física e tecnológica e estimulo a formação continuada de seus professores para as diferentes mídias (Duarte, 2011). Durante nosso trabalho, tanto como professora nos cursos de Pedagogia quanto em nossa pesquisa no contato com as escolas, particularmente na rede pública de ensino, esta realidade se confirma ainda no dias atuais.

A inserção das tecnologias nas escolas, os projetos de informatização das escolas públicas no Brasil e também das universidades, tem se dado sem dado de forma desordenada e fragmentada..Muitas escolas recebem material e aparelhos mas não dispõem de condições de alocação do material recebido, não dispõem de pessoal técnico preparado para instalação e manutenção, não tem verbas para manter o funcionamento dos aparelhos que vão sendo encostados como sucatas à medida que deixam de funcionar. Algumas escolas recebem a tecnologia, mas não é fornecida aos professores uma formação para as utilizar,

para que possam integrar os saberes de que dispõem às tecnologias. Repete-se assim um ciclo que evidencia os grandes recursos demandados para a introdução das tecnologias no campo educacional, uma pressão para a obtenção de resultados imediatos e ainda posições diferentes entre as escolas e os responsáveis pelos projetos de financiamentos e políticas, que segundo Pretto (2001) dirigem a escola de "fora e de cima". O autor faz uma crítica às políticas que adotando posições pouco integradas geram atrasos na busca de solução para os problemas da educação brasileira.

Se por um lado a educação avança em um ritmo lento na utilização das novas tecnologias e mídias, a temática cria tensões porque quando nos voltados para os jovens e deparamo-nos com o grande interesse dos mesmos pela área. Isto não quer dizer que tenham um preparo para a utilização ou que tenham uma visão crítica dos conteúdos e manobras midiáticas, mas o grande interesse que têm pelas mídias tem sido um fator impulsionador de busca de apropriação das mídias.

Jovens e práticas

Os jovens são apontados e reconhecidos, por varias pesquisas, como grandes usuários das tecnologias e mídias. Mesmo os meninos de rua, jogadores de bolas nos sinais,

encontram na mídia uma atividade prazerosa, ver televisão, e encontram nelas referências de vida e ideal. “Quero ser artista de verdade...e aparecer na TV, no programa do Gugu” (Lehmann e Golarte, 2010). Entre jovens escolarizados, o interesse se volta para os celulares e a internet, tenham eles ou não a possibilidade de possuí-los. Os jovens não estão alheios aos recursos tecnológicos e não sabemos efetivamente que práticas, capacidades, processos estão implicados na utilização que fazem dos mesmos, até porque seus interesses parecem se deslocar rapidamente de algumas práticas para outras desbravando os “territórios virtuais”

Que uso os jovens fazem das tecnologias e como isto se relaciona com o sistema educacional no qual estão inseridos?

Como dissemos anteriormente neste texto, escolhemos a experiência com jovens universitários, alunos do curso de Pedagogia da UFF, professores em formação, como alavanca para re-fletir a temática. Nossos principais dados foram construídos nos anos de 2009 e 2010 e trabalhamos diretamente com alunos entre 18 e 24 anos. (trabalhamos com uma amostra de cerca de 20% do total de alunos da FEUFF). Embora abordasse outras mídias o foco da pesquisa foi mais especificamente voltado para a internet e os dados foram construídos a partir de entrevistas e questionários. A “observação

on line” foi utilizada em alguns “locus” mencionados pelos jovens.

Uma das prioridades que se tem quando falamos nas tecnologias diz respeito às possibilidades e qualidade de acesso. Ainda que a sociedade de informação tenha alcançado um grande desenvolvimento e transformações no Brasil isto é algo que acontece de maneira bastante desigual entre os diversos segmentos jovens, em função da inserção socioeconômica, locais, etc.

Alguns autores enfatizam o domínio de alguns grupos sobre os sistemas de comunicação em detrimento de outros. Chauí (2006) faz uma crítica do controle que é exercido nos sistemas informáticos que operam em rede, com centralização de dados, e o poder que exercem os que têm seu domínio. A autora assinala, por outro lado, como os objetos tecnológicos ampliam as forças intelectuais humanas, a capacidade de pensamento, tornando-se importantes instrumentos de trabalho, acrescentando que estamos diante de uma nova forma de inserção do saber e da tecnologia, que gera uma mudança no modo de inserção social.

Retomando aos nossos jovens, constatamos que no grupo focado a grande maioria tem acesso à internet (78%, em 2009, subindo para 97%, em 2010), o que parece um resultado positivo e esperado, em se tratando de universitários.

No entanto ao verificarmos os locais de acesso constata-se que somente cerca da metade destes jovens (em junho de 2010, 44%) podia acessar a internet em sua própria casa. Os outros o faziam em seus locais de trabalho, na Universidade e em Lan House. Mesmo em pequeno número o acesso em Lan house representa, para alguns alunos (3%), a possibilidade de utilização da rede. Embora a universidade disponha de laboratório este é insuficiente para o atendimento da demanda (relação aproximada de 80 alunos para cada computador).

O mapeamento das práticas realizadas por este seguimento aponta para a utilização significativa e dominante da internet para relacionamentos. Inicialmente através do email, ganhando espaços com os blogs, os fotologs, os sites de bate papo, redes sociais (Lehmann, 2009). O Orkut e mais recentemente o Facebook são os grandes movimentadores de interatividades. Grande parte dos entrevistados (80%) publica experiências pessoais e busca informações para sua vida utilizando a internet como referência para comportamentos, formação de atitudes, valores, referências ligadas à saúde, estética, e relações afetivas. A internet é efetivamente para estes jovens espaços de sociabilidade e estão diretamente articulados aos processos de conhecimento e reconhecimento social, “se você não tá

na rede não existe, ninguém nem se lembra de você!”. De acordo com Martin-Barbero (2006) há uma nova sensibilidade produzida a partir da operação, interação e conexão midiática.

Para a maioria dos alunos a internet é a principal fonte de informações, contudo parte deles (41%), elege a televisão e o rádio como os mais utilizados. O acesso a informação impressa se dá basicamente pela literatura apontada como referência para leitura pela faculdade, indicada pelos professores. Este fato leva-nos a constatação de que realmente as fontes “áudio” e/ ou “audio-visuais” são predominantes, usadas entre os jovens por iniciativa própria para a informação. Estes dados reafirmam a posição de que as sociedades latino-americanas vivem num ambiente de informação com uma complexidade de relações entre os saberes e as diversas formas de aprender mas referidas a um sistema educativo organizado em torno da escola e do livro. (Martin-Barbero, 2006).

As tecnologias têm gerado mudanças nos modos de vida, seja no âmbito da vida pública ou privada. Entre os jovens isto é uma unanimidade, mesmo para aqueles que têm acesso restrito ou afirmam não as acessar. Como entre as grandes mudanças apontadas estão as formas de relacionamentos, os que estão afastados do uso ficam à margem das

combinações, brincadeiras e comentários. As interações e comunicações na rede se estabelecem entre os que freqüentam a universidade, que se vêem presencialmente, e também aos outros grupos e comunidades que se formam nos ambientes virtuais.

Informações sobre temas diversos e de foro íntimo são assuntos consultados e que passam a ser uma referência e ponto de apoio. Os jovens são assíduos em sites em que são divulgados e discutidos aspectos relacionados à vida pessoal, experiências afetivas, curiosidades da vida de artistas, atletas famosos, etc. O âmbito da vida privada é motivo de interesse para saber e para revelar, interessam-se pelos depoimentos unos dos outros, identificando-se ou não conforme seus interesses e expectativas. Alguns afirmam buscar por informações que não gostariam de perguntar às pessoas da família ou que convivem diretamente, sentindo-se mais à vontade e preservados na Rede.

Entre os jovens focados no estudo, a grande maioria afirma não participar de fóruns culturais ou debates temáticos relacionados à sua área de estudo. A grande maioria dos jovens (81%) não participa de atividades relacionadas à política e não se interessa pelo andamento da política no país. Esta informação faz eco com dados obtidos em estudos sobre a juventude brasileira (Ribeiro,

E., 2005) e ainda com estudos realizados com Jovens da América Latina, que apontam a falta de interesse dos jovens em participação política, como analisa Carlos Welti. (Lehmann, 2004).

O acesso ao site da Universidade se dá de forma geral em situações focais, de interesse específico e vem crescendo com a inclusão de procedimentos disponibilizados pela instituição. A matrícula on line, a inscrição de disciplinas, a consulta ao calendário acadêmico, passam a demandar o uso da internet. O aluno também utiliza a internet para pesquisas na produção dos trabalhos acadêmicos, procura de estágios e empregos, mas pouco para o exercício propriamente acadêmico, dentro da Universidade. Os alunos relatam utilizar a internet como meio de troca de informações entre eles, sobre aspectos do cotidiano das disciplinas cursadas, criando uma rede de comunicação que corre paralela à oferecida formalmente pela faculdade.

A utilização da internet como recurso pedagógico, inserido nas disciplinas, utilizando-se de ferramentas, ainda não se constitui uma prática instalada no curso de Pedagogia. Este fato naturalmente está diretamente relacionado à dinâmica instituída pelos docentes. No último ano algumas iniciativas acontecem neste sentido, surgindo a utilização de e-grupos e alguns poucos

blogs. Temos uma experiência que está sendo realizada com um blog na disciplina de Psicologia da Educação no primeiro ano do curso, de modo que de início já fazemos uma enquete sobre possibilidades de acesso, interesses, etc.

Mais recentemente temos observado um movimento de “ocupação” de espaço no facebook também com informações e atividades acadêmicas. Referente a uma turma de licenciatura, composta de alunos de cursos diversos, a monitora comenta “professora os alunos, estão me “cutucando no face”, e perguntando sobre a matéria, coloquei então algumas informações”. No facebook da monitora estão avisos e chamadas referentes à disciplina e comentários dos alunos. Interessante é que os mesmos alunos podem ter acesso ao blog a procuram em uma ambiente não formal, não acadêmico, através deste contato mais pessoal. Isto nos faz pensar nestes espaços de “transgressão”, no interesse e necessidade de “correr por fora” tão característico do jovem, nas trocas rápidas, se possíveis imediatas, fluidas, que podem se estabelecer a qualquer hora, dia, noite, madrugadas, subordinadas às suas regras e não às estabelecidas pelas instituições! Os jovens ressaltam possibilidades do experimentar e conhecer coisas novas, ter novas vivências, ter liberdade é o que alguns colocam como justificativa para o grande interesse

pelos mídias e tecnologias. Ao se apropriar do espaço virtual o jovem quer imprimir sua forma de ser, fazendo na internet uma extensão de seus ritos e práticas.

A rapidez do desenvolvimento tecnológico, acompanhada pelo mercado, se estabelece de forma diferente quando se trata da assimilação cultural, perceptiva e política (Orozco, 2006). Um ritmo menos acelerado acontece no âmbito dos sistemas educativos e da escola que supõem sedimentações. Orozco (2006) refere-se a estas diferenças como uma “série de destempos” que atropelam a vida cotidiana, exigindo ajustes e processos de aprendizagem por parte dos atores sociais. Processos estes que se dão de forma desigual, ficando por vezes interrompidos em alguns setores e segmentos, como é o caso da educação.

Algumas observações:

Os desafios encontrados no Brasil no diálogo com as tecnologias e mídias chamam a atenção, mesmo sabendo que estas dificuldades também estão presentes em outros países considerados como mais desenvolvidos. Atribui-se, muito destes limites, ao professor, mas vale ressaltar que grande parte da formação do professor tem se dado por iniciativa e esforço próprio, com custos assumidos por ele em virtude da falta de políticas e incentivos. Esta dinâmica vem ocorrendo

tanto relativa ao professor que está no lugar de ensinar ou desafiar para o saber, universitário ou não, quanto aos professores em formação.

Ao mesmo tempo cada vez mais se discute a necessidade do educador dialogar com a mídia (mídia-educação, educador, são alguns termos utilizados), seja nos espaços da escola, de uma forma crítica e flexível, seja nos espaços da própria mídia com uma comunicação voltada para um público maior e para a sociedade de forma geral.

Entre os jovens professores em formação notam-se iniciativas, mas também a necessidade de preparo técnico, de domínio de um conjunto de conhecimentos para uma utilização mais crítica da mídia e de um direcionamento de suas potencialidades para suas áreas de formação. Consta-se o interesse do jovem pelos sites de relacionamento e o uso privado da internet impulsionando o uso na Universidade. Estes aspectos nos indicam, como professores e formadores, caminhos e possibilidades para implementações de ações, mas também a necessidade de políticas que dêem cobertura e apoio a estas inserções

NOTAS:

- 1 Lucia de Mello e Souza Lehmann. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense- Brasil- Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo de pesquisa "Subjetividade, Educação e Cultura"(UFF) e pesquisadora do NIPIAC.
- 2 Alves, Duarte, Fischer, Girardello, Gouveia, Mamede, Oliveira, Oswald, Pretto, Ribes, para citar alguns.
- 3 Rilvotella em entrevista ao jornalista Marcus Tavares.

REFERÊNCIAS:

- CHAUÍ, M. (2006). Simulacro e poder: uma análise da mídia. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abamo.
- DUARTE, R. Mídia audiovisual e formação de professores. <http://www.users.red.puc-rio.br/midiajuventude/textaudioformaprof.htm>. Acessado em abril/2006.
- DUARTE, R. Mídiaeducação em debate. em w.revistapontocom.org.br/category/entrevista [http://Rosália Duarte.Midiaeducação em debate](http://RosáliaDuarte.com.br). acesso em 05/05/2011.
- GUTIERREZ, Susana.(2005). Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de educadores que cooperam em comunidades de pesquisadores. UFRGS. Trabalho apresentado no GT: Educação e comunicação da ANPED, 2005 (texto disponibilizado pela autora).
- LARSON, Reed, W., Bron, B.(2002) Mortimer Editors. Globalization, Societal Change, and New Technologies; What They Mean for the Future of Adolescence. In Adolescent's Preparation for the future. A report of the Study group on adolescence in the 21 st Century. Illinois, Urbana: Blackwell Publishing.
- LEHMANN, L.M.(2004). Adolescentes na América Latina. Encarando o Futuro com Ceticismo.(resenha) Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo: Polo.(14).
- LEHMANN, L. M. S.(2009). Falasujeito@.com.br: espaços emergentes de construção de subjetividades. in: Barros, R.(org). Subjetividade e educação: Conexões contemporâneas. Rio de Janeiro: Contracapa.
- LEHMANN, L.M.S.(2010). A Visibilidade como estratégia de sobrevivência. In Psicologia & Sociedade: Interfaces no debate sobre a questão social. Lacerda, F & Guzzo, R. Campinas.S.P. Alínea.
- LEVY, P. (2004).As tecnologias da inteligência. São Paulo: Ed. 34 Ltda.
- MARTIN-BARBERO, J. (2006.) Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século.in Sociedade Midiatizada (org.) Dênis de Moraes (org). Rio de Janeiro: Mauad.
- MARTIN-BARBERO, J. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar in Televisión, valores y adolescência. Rivero, Y. M. (org.) Barcelona: Gecisa.S.A.
- OROCZO G., Guilherme. (2006). Comunicação Social e Mudança tecnológica: Um cenário de múltiplos desordenamentos. In Morais,D. (org.) Sociedade Midiatizada. Rio de Janeiro: Mauad.
- PRETTO, Nelson. (2001). Espaço Aberto.Formação de professores exige rede! In Revista Brasileira de Educação. Vol X.n.1. 2001. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a10.pdf>, Acesso jan 2011.
- RIBEIRO, E. e outros. (elab.) (2005). Juventude brasileira e democracia: participação, esferas e políticas públicas. Relatório Final. Rio de Janeiro: IBASE, POLIS.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare.(2005).(http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/em_entrevista. Acesso em março/2011.
- SEVCENKO, Nicolau. A corrida para o século XXI. São Paulo. Cia das Letras, 2001.

Web 2.0 e aula de campo: Uma estratégia para aprendizagem ativa e colaborativa

por Carlos Alexandre da Costa Porto¹ e Claudia Marcia Borges Barreto²

Resumo

O presente artigo é síntese de um trabalho realizado como monografia de conclusão do curso de pós-graduação lato sensu em Ensino de ciências - modalidade Biologia - da Universidade Federal Fluminense. O objetivo principal foi criar e avaliar a exequibilidade de uma estratégia de ensino em biologia, baseada na associação de dois importantes recursos educacionais: aulas de campo em ambientes naturais, e uma ferramenta da web 2.0, os weblogs. Estes recursos foram utilizados segundo uma abordagem que privilegia a aprendizagem ativa e colaborativa. Através da qualidade da participação e interação dos estudantes nas atividades realizadas, podemos concluir que a estratégia de ensino criada e experimentada, é exequível e atendeu com eficácia ao objetivo educacional, fundamentado em teorias interacionistas.

Palavras chave: Ensino de Biologia. Mídia interativa. Motivação da aprendizagem. World Wide Web. Construtivismo (educação).

Abstract

This article is a synthesis of work done as a monograph completion of the lato sensu post-graduation courses in the Teaching of Science - Biology modality of the Universidade Federal Fluminense. The main objective was to create and evaluate the feasibility of a teaching strategy in biology, based on the association of two important educational resources: field classes in natural environments, and a tool of Web 2.0, the weblogs. These funds were used following an approach that focuses on active and collaborative learning. Through the quality of participation and interaction among students in the activities, we can conclude that the teaching strategy created and experienced, is feasible and responded effectively to the educational objective, based on interactionist theories.

Keywords: Teaching of Biology. Interactive media. Motivation to learn. World Wide Web. Constructivism (Education).

As TICs e a educação

A revolução causada pela Internet e toda a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nas últimas duas décadas é um fato notável e inquestionável. A Internet provocou uma revolução em termos de comunicação em geral, e evoluiu, em meados

dos anos 1990 para a chamada Web 2.0, termo que designa o atual estágio de desenvolvimento da web como uma plataforma de trabalho baseada principalmente na interação e participação de usuários e desenvolvedores. Ela engloba inúmeras ferramentas que promovem a formação de comunidades e o intercâmbio

social para compartilhamento de informações e interesses, tais como, Orkut, Myspace, Facebook, Twitter, entre outras. As pessoas passaram a produzir os seus próprios conteúdos e a publicá-los automaticamente na rede, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação e de ambientes sofisticados. Isso possibilitou

uma interação com diversos conteúdos, permitindo que se criasse, falasse, comunicasse e interagisse num verdadeiro mundo paralelo. Surgem ainda recursos como a Wiki, um software colaborativo que permite a edição coletiva de documentos. Um exemplo desse ambiente é a Wikipédia - enciclopédia on-line elaborada com contribuições do usuário. Outro recurso da web 2.0 são os Blogs - abreviação de weblog - espécie de diário virtual no qual são publicadas opiniões e reflexões sobre determinado assunto e que pode ser atualizado continuamente de forma simples, com postagens de textos, imagens ou vídeos, muitas vezes com links (hipertextos) para outros conteúdos correlatos e de interesse, e apresentam um caráter dinâmico e de socialização, (BARBOSA E SERRANO, 2005).

A educação não poderia ficar a margem dessas mudanças, que geram novas necessidades de qualificação humana e profissional, e o que vemos é uma "exigência" para a reorganização do currículo escolar e das metodologias de ensino empregadas, notadamente na área científica e tecnológica, em face de seus avanços, e também das novas realidades sociais e ambientais. Vivemos em plena era da informação, disponível a qualquer teclar no computador, porém o desafio do homem atual parece não ser o acesso a elas, muito menos acumulá-las, mas possuir habi-

lidades para usá-las a seu favor e da sociedade.

Sobre os weblogs, ou simplesmente blogs, seu uso na educação se justifica se considerarmos as oportunidades de criação e de trabalho colaborativo que oferece. Segundo Coutinho e Bottentuit (2007), ele pode se apresentar como uma "ótima ferramenta pedagógica", quando utilizado como um espaço de acesso à informação especializada, de disponibilização de informações por parte do professor, ou a favor de uma estratégia educativa, como "portfólio digital, para intercâmbio e colaboração, assim como para o debate e integração". Para Gomes e Silva (2006), o Blog é um recurso que pode ser usado para promover participação em diferentes fases de um trabalho colaborativo como a seleção, estruturação, produção e divulgação do conhecimento adquirido. Segundo Ramirez e colaboradores (2010), alguns pontos fortes no uso de blogs na educação são a gratuidade e facilidade no uso, em que opções gráficas pré-existentes permitem que os usuários se centrem mais na criação do conteúdo e não percam tempo na elaboração da página, permitindo integrar textos, arquivos multimídia como fotografias, vídeos e links para compartilhar outros conteúdos. Os Blogs também se adaptam a diferentes objetivos e conteúdos, permitem a comunicação em qualquer local com cone-

xão, incentivam a responsabilidade e o respeito por diferentes pontos de vista e se prestam bem a estratégias com "perspectiva construtivista/construcionista da aprendizagem. (RAMIREZ, MARCÃO E FERREIRA, 2010).

Aulas de campo

Outro recurso didático de grande importância no ensino de ciências e biologia são as aulas de campo, especialmente aulas em ambientes naturais. Atualmente, diante das novas questões ambientais e sociais, surgem novos paradigmas na relação entre pessoas, seu ambiente e os recursos naturais. Desta forma, temas ligados a questões ambientais e sociais tornaram-se mais demandados em currículos no ensino de ciências e biologia. Seniciato e Cavassan (2004), alertam para a necessidade de que os problemas ambientais estejam entre os assuntos prioritários na sociedade moderna e de que as aulas de campo são um "instrumento eficiente para o estabelecimento de uma nova perspectiva na relação entre o homem e a natureza." Corroborando esta idéia, o estudo de Borges e Lima (2007), analisou os trabalhos apresentados no I Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENE BIO/2005) e revelou que atividades educacionais relacionadas às questões ambientais e ecológicas, principalmente em atividades extra-escolares, tiveram

uma ocorrência superior em relação ao total dos trabalhos apresentados.

Segundo Santos (2002), aulas de campo nas áreas de ciências e biologia em um ambiente natural podem trazer resultados positivos na aprendizagem de conceitos em biologia à medida que estas atividades se transformem em estímulos para os professores e alunos. As aulas de campo têm sido apontadas como uma ferramenta eficaz tanto por envolverem e motivarem as crianças e jovens nas atividades educativas, quanto por constituírem um instrumento de superação da fragmentação do conhecimento. Além disso, em termos de construção de conhecimento científico, as aulas de campo parecem ter sido mais eficientes que as aulas teóricas, por “permitirem a integração das diferentes formas de conhecimento necessárias à elaboração do conhecimento científico” (SENICIATO E CAVASSAN, 2004).

Recursos tecnológicos como blogs e aulas de campo em ambientes naturais estão sendo usados em estratégias didáticas por um número cada vez maior de professores, que procuram substituir aulas tradicionais por alternativas mais eficazes e interessantes, tendo em vista as demandas da sociedade atual, a diversidade do conhecimento e os avanços científicos e tecnológicos. Além disso, trabalhos educacionais que usaram aulas de campo

e Blogs, independentemente, evidenciaram um comportamento mais participativo e colaborativo nos alunos dentro da dinâmica educativa. Esta observação talvez seja uma consequência das próprias características lúdicas que estes recursos trazem em si. A favor desta idéia, Barbosa e Serrano (2005), afirmam que a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos quanto dos professores, onde o conhecimento é construído através da interação social, para isso deve-se então trabalhar em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação.

Base teórica da abordagem pedagógica

A escolha dos recursos didáticos e a abordagem pedagógica usadas neste trabalho foram baseadas nas teorias do conhecimento cognitivo de Piaget, sócio histórica de Vygotsky e da aprendizagem significativa de Ausubel, visto que consideramos os três princípios destas teorias complementares e fundamentais para o ensino efetivo de ciências. Se para Piaget (1971), aquilo que uma criança pode aprender é determinado pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo e para Vygotsky (Vygotsky³, 1998 apud Moura et al, 2001) o desenvolvimento cognitivo é condicionado pela aprendizagem sócio histórica, isso quer

dizer que o aluno alcançará um melhor nível cognitivo quando tiver mais oportunidades de aprendizagem, vivências e relações sociais. Se levarmos em consideração que o interesse por um assunto predispõe à motivação do sujeito em estudá-lo, e conseqüentemente compreendê-lo, não podemos ignorar que a informação nova deva fazer sentido para o aprendiz. Desta forma deverá ser estabelecida uma relação entre ela e o conhecimento prévio dele. Este princípio, proposto por Ausubel (2003), em sua teoria de aprendizagem significativa (retenção duradoura de informações), é corroborado por estudos da neurobiologia.

Segundo o neurocientista Iván Izquierdo (2011), memória significa aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Ainda de acordo com Izquierdo, a aquisição corresponde ao aprendizado, visto que só lembramos (evocamos) daquilo que foi aprendido. O tempo de duração de uma memória ou aprendizado está relacionado ao grau de alerta emocional que acompanha o evento. Sendo a emoção fruto de interações do indivíduo com toda sorte de estímulos visuais, olfativos, sonoros, gustativos e afetivos, presentes nos elementos do meio, devemos considerá-la no planejamento de nossas atividades pedagógicas.

Desenvolvimento

O trabalho foi realizado junto a duas turmas do 2º ano do ensino médio de uma escola municipal de Macaé-RJ, e contou com a participação de seus 24 e 26 alunos respectivamente. Ele foi planejado para ocorrer no último bimestre do ano letivo, ou seja, de outubro ao início do mês de dezembro, e foi realizado obedecendo à seguinte seqüência de atividades:

1. Aula expositivo-teórica: nesta primeira etapa do trabalho foram planejadas duas aulas teóricas em sala de aula, onde apresentamos e fizemos uma introdução aos conteúdos a serem estudados, tais como: adaptações vegetais, reprodução vegetal, relações interespecíficas, ciclos biológicos, importância sócio-ambiental e científica do ambiente da restinga de Jurubatiba, e impacto causados pela ação do homem. Explicitamos a metodologia planejada para prosseguimento e complementação dos conteúdos, apresentamos o roteiro para aula de campo, e critérios para a avaliação bimestral. Usamos nesta etapa recursos como o livro didático e projeção de imagens.

2. Aula com pesquisa na internet: para esta segunda etapa foi destinada uma aula no laboratório de informática da Universidade Estácio de Sá, dotado de trinta terminais

conectados a internet de banda larga, a fim de obter material que funcionasse como fonte de organizadores prévios para estudo dos conteúdos descritos no item anterior.

3. Aula de campo: O objetivo principal dessa aula de campo foi possibilitar aos alunos o contato direto com um ambiente natural em que pudessem vivenciar alguns dos conteúdos introduzidos teoricamente em sala de aula. O local escolhido para esta aula foi o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba, mas precisamente uma pequena parte do Parque localizada dentro do município de Macaé. A escolha deve-se aos seguintes motivos: ambiente de restinga e lagoa, que contemplavam os temas objetos do estudo teórico; localizado na cidade de Macaé, onde vivem os estudantes e próximo ao local da escola (aproximadamente 30 minutos de ônibus); a importância sócio-ambiental e científica do Parque; apoio do Núcleo em Ecologia e Desenvolvimento Sócio-Ambiental de Macaé (NUPEM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

4. Criação e dinamização dos blogs: no laboratório de informática as atividades foram conduzidas com os estudantes trabalhando em equipe, cada uma tendo os seguintes objetivos: I- selecionar os registros da aula de campo, como anotações e fotografias; II - criar seu próprio

Blog (com título e texto introdutório); III - fazer postagens de fotos, vídeos e pequenos textos sobre os conteúdos postados, procurando correlacioná-los com os temas abordados nas aulas anteriores, obedecendo o critério da criatividade; e D - atualizações e dinamização dos blogs. Este último item fecha esta seqüência de atividades e tem um caráter contínuo, ou seja, os Blogs deverão ser continuamente acessados para comentários, respostas a estes, atualizações e inserção de novos estudos e trabalhos. O blog pertence aos alunos, e é um espaço digital para trabalhos de biologia feitos em colaboração pelos participantes, admitindo, em momento posterior, uma possível interação com outras disciplinas do currículo.

Resultados e Discussão

As aulas de campo transcorreram da seguinte maneira: cada turma teve sua saída em dias diferentes - porém dentro dos mesmos horários e condições de estudo semelhantes - com o ônibus chegando à escola no início da manhã e saindo com destino ao NUPEM. Logo após a chegada ocorreu uma pequena palestra sobre o Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba e como seria a aula de campo, proferida por estagiária da UFRJ-NUPEM. Após novo embarque e chegando à restinga, os alunos cientes dos objetivos

da aula de campo, se organizaram em equipes de estudo e, com o apoio de três estagiários da UFRJ- NUPEM, além do professor de biologia, seguiram as trilhas pela restinga. Durante o caminho, os grupos faziam registro fotográfico dos espécimes vegetais e animais, observavam, tocavam, e eram instigados a refletir sobre as características dos seres vivos encontrados e sua relação com o meio ambiente. Algumas perguntas feitas pelos monitores e professor, estão exemplificadas a seguir: Qual seria a vantagem para a palmeira Iriri ter seu caule enterrado? Qual a vantagem das folhas desta planta (Clúsia) serem grossas e ficarem dessa forma (perpendiculares em relação ao solo)? Qual a estratégia de reprodução dessas bromélias aqui na restinga? Que tipo de seres estão se relacionando aqui? Como é esta relação? Esta última pergunta foi feita quando o grupo se deparou com um dois besouros sobre um espécime de cacto. Essa forma de abordagem dos conteúdos favorece o ensino investigativo e instiga os alunos a arriscar uma resposta lógica para a questão, a partir da qual o professor pode desenvolver um determinado tipo de diálogo, Mortimer, (2002). Observamos nesta atividade uma boa dose de espontaneidade e participação, que são raras quando a mesma forma de abordar algum conteúdo é feita em sala de aula. Alguns alunos ao observarem o ambi-

ente, faziam perguntas como, por exemplo: A água desta lagoa é escura, será que ela é poluída? Por que jogam este lixo aqui? Olha! Tem uma coruja ali! Será que este besouro fez estes buracos no cacto? Professor, isto aqui é um fruto? O que são estes fios nesta planta? Observamos, portanto, embora não tenha sido unânime, a participação ativa dos estudantes, através de seus questionamentos e ações, seja interagindo com seu colega de equipe ou com o professor, se aproximando, tocando, ou fazendo registro fotográfico do objeto que o instigou. Segundo Piaget quando uma criança se vê diante de uma situação desafiadora e instigadora cria-se um desequilíbrio ou conflito cognitivo, ela tem então a necessidade de agir para restabelecer o equilíbrio (PIAGET⁴, 1979, apud MOURA et al, 2001).

Entendemos ainda que os próprios sentidos dos alunos sejam fontes de percepções importantes para a aprendizagem, como avaliamos através de algumas ações dos mesmos, como por exemplo: tocar uma folha de Clúsia (*Clusia fluminensis*) para perceber sua textura; cavar um pouco o solo e perceber sua temperatura na superfície e logo abaixo dela, dentro e fora da moita; mexer no solo e água da lagoa (figura 1). Segundo Piaget (1971), em estudos sobre a psicogenética, o conhecimento resultaria de interações entre o sujeito e o objeto, dependendo dos dois

ao mesmo tempo, ou seja, não somente as informações levariam ao conhecimento, mas a ação do sujeito sobre o objeto e vice-versa. Embora Piaget (1971) afirme que o instrumento de troca inicial entre sujeito e meio não seja a percepção, mas a própria ação “em sua plasticidade muito maior”, ele admite o papel essencial das percepções em conjunto com a ação no processo de aprendizagem.



Figura 1

Imagens ilustrando o contato direto do aluno com o objeto de estudo na restinga e lagoa de Jurubatiba.

A: Contato com água da lagoa e verificação da sua pigmentação.

B: Verificação das diferenças de solo dentro da restinga.

(Fotos C. A. Porto, 2009).

Aulas em ambientes naturais permitem maior integração entre os fatores cognitivos e os afetivos, ou seja, aliar aspectos educacionais e afetivos leva a uma aprendizagem mais significativa, Seniciato e Cavassan (2008). Esse fator afetivo se refere ao fato de os alunos demonstrarem satisfação e contentamento durante a aula, evidenciados por comportamentos lúdicos e de interação com seus colegas e meio. Ainda segundo Seniciato e Cavassan (2008), pesquisas indicam que o envolvimento de emoções positivas nas aulas de ciências “favorece o salto qualitativo na aprendizagem de determinado assunto”, e que sentimentos e emoções “modulam as atitudes, os gostos, a disposição e a motivação em aprender, tanto promovendo encantamento e interesse, quanto hostilidade e aversão”. Portanto, o fator afetivo envolve aspectos emocionais, e no nível cognitivo as emoções alteram o foco da atenção para aspectos mais importantes e ativam lembranças relevantes nas redes neurais da memória de longo prazo. As emoções ainda interferem em vários aspectos do funcionamento mental, in fluem no que prestamos atenção, no que aprendemos, no que lembramos e in fluem nos julgamentos e decisões que tomamos (PRIMI, 2003).

Após a saída a campo, com os alunos em posse das informações e registros obtidos na lagoa e restinga de Juru-

batiba, em suas respectivas equipes, iniciou-se a etapa tecnológica do trabalho, no laboratório de informática. O primeiro passo foi a criação da conta do blog, seguido da seleção das fotos que seriam postadas. Isto envolveu a participação efetiva de cada integrante do grupo, onde uns opinavam sobre uma ou outra foto de seu interesse ou de sua autoria, de acordo com sua representatividade dentro dos temas abordados durante a aula na restinga. Nesta fase de criação observamos grande interação e colaboração entre os alunos, pois de modo geral, tiveram que consultar anotações e informações obtidas durante a aula de campo, quando cada aluno contribuiu de forma diferenciada, visto que, dados observados e registrados não foram exatamente iguais para cada indivíduo. Portanto, o produto final, o blog, foi o resultado da soma destas contribuições individuais.

Segundo Barbosa e Serano (2005), a ferramenta Blog facilita a interação necessária para construção do conhecimento, por mediar às relações entre os alunos, e sob o ponto de vista da colaboração, ela permite que a aprendizagem ocorra a partir do momento que os alunos passam a participar ativamente do processo, como parceiros entre si e com o professor. Além disso, teorias cognitivas interacionistas como as de Piaget e Vygotsky indicam a importância da inter-

ação do sujeito com outros indivíduos no processo de aprendizagem (Arriada e Ramos, 2000). Fica claro que é tarefa fundamental do educador organizar atividades coletivas que contribuam e estimulem esses modos de interação entre os alunos.

Considerando o empenho dos estudantes e o sucesso das atividades realizadas, foi feita uma comparação sobre o aproveitamento dos estudantes na avaliação escrita entre os bimestres. O método de ensino foi basicamente o mesmo nas duas turmas, com os mesmos conteúdos e critérios de avaliação. A estratégia descrita foi implementada somente no 4º bimestre, porém a avaliação escrita (prova) foi dentro dos mesmos moldes dos bimestres anteriores, como norma da escola. Os resultados estão no gráfico da figura 2.

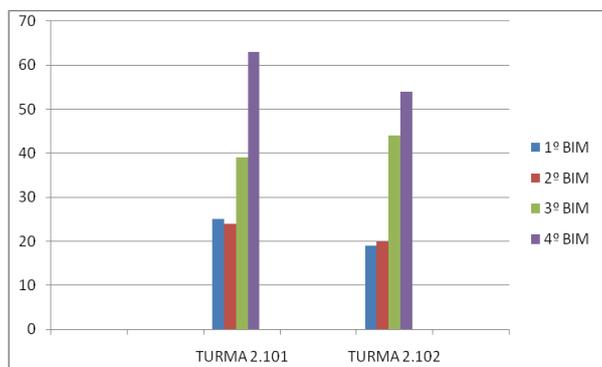


Figura 2

Percentual do aproveitamento dos alunos nas provas por bimestre letivo, nas turmas 2.101 e 2.102 no ano de 2009. (Fonte: diário escolar das turmas).

Analisando estes resultados, nota-se um padrão no aproveitamento dos alunos a cada bimestre, e embora os resultados do 3º bimestre já apontem para uma melhora no rendimento dos alunos, ela fica mais evidente no 4º bimestre, o que pode sugerir que a estratégia de ensino aplicada neste período tenha influenciado positivamente o aprendizado dos conteúdos. Entretanto, para comprovarmos a relação de causa e efeito entre eles, precisaremos de novas pesquisas em trabalhos futuros, como continuidade deste.

O que podemos concluir

Diante dos resultados observados, em que se destacam a participação ativa do aluno, interatividade e colaboração, podemos concluir que a estratégia de ensino experimentada, a qual fez uso de um recurso da internet em complemento à aula de campo, foi executada a contento visto que criou condições favoráveis à aprendizagem, como a interação e motivação do aprendiz. Podemos afirmar ainda que a estratégia adotada:

I - Valorizou ainda mais a aula de campo, pois as informações obtidas puderam ser sistematizadas através dos blogs, dando continuidade e complementaridade aos conteúdos estudados.

II - Permitiu o trabalho colaborativo, em equipe, onde cada aluno pôde dar a sua colaboração de forma original (cada aluno tem sua experiência individual) e efetiva, objetivando resultado comum a todos.

III - Favoreceu a participação ativa dos alunos, ao construir conteúdos a partir de suas próprias experiências e ações, sem simplesmente repassar informações, como numa abordagem instrucionista.

IV - Introduziu um elemento de interesse da maioria dos jovens, que por sua vez, identificamos como um dos agentes motivadores nas atividades de ensino - a internet.

Considerações finais

Dentre as dificuldades encontradas pelos professores em suas atividades, uma delas, sem dúvida, tem sido a falta de interesse dos alunos em suas aulas. Este fato freqüente-

mente acaba gerando problemas de relacionamento entre professores e alunos, tornando o trabalho desgastante e pouco produtivo, que nos leva a seguinte reflexão: quais são os interesses e necessidades dessa nova clientela? A escola está em sincronia com as novas demandas dessa geração? É imperativo identificar alguns desses interesses e tentar aliá-los a estratégias de ensino que permitam a participação ativa do aluno, desenvolvendo habilidades úteis a seu favor e da sociedade. Para tal, o professor deverá assumir o papel de pesquisador, pois assim, através dos resultados da investigação na sua prática, poderá contribuir para ações a favor da educação, seja na aplicação de recursos, na formação profissional, e no incremento para o uso de tecnologias e novas estratégias de ensino. ✎

NOTAS:

- 1 Especialista em ensino de ciências pela UFF. Professor de ciências e biologia da rede municipal de Macaé-RJ.
- 2 Mestre em Patologia Experimental. Professora de Imunologia do Departamento de Imunobiologia da UFF.
- 3 VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998. 190p.
- 4 PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

REFERÊNCIAS:

- AUSUBEL, David P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. 1ª edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- ARRIADA, Mônica Carapeços; RAMOS, Edla Faust. Como promover condições favoráveis à aprendizagem cooperativa suportada por computador? In: V CONGRESSO IBERO AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, Chile (RIBIE 2000), 2000. Disponível em: <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372911040Como%20promover%20condi%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em 25 de outubro de 2010.
- BARBOSA, C. A. P.; SERRANO, C. A. O Blog como ferramenta para construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. Relatório de pesquisa apresentado no 12º Congresso de Educação à Distância, Florianópolis, 2005. Abed, São Paulo, 2005, p. 01-14 Disponível em http://146.164.47.135/blog/sme/files/2010/03/blog_ferramenta_contrucao_aprendizagem.pdf Acesso em 25 de maio de 2010.
- BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas no ensino de Biologia no Brasil. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Uvigo, v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007. Disponível em http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen6/ART10_Vol6_N1.pdf. Acesso em 01 de junho de 2010.
- COUTINHO, C. P. & BOTTENTUIT JUNIOR, João B. Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da web 2.0. In M. J. Marcelino & M. J. Silva (org.), ATAS DO IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA (SIEE 2007), pp. 199-204. Porto, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9426>. Acesso em 13 de abril de 2010.
- GOMES, M.; SILVA, A. A blogosfera escolar portuguesa: contributos para o conhecimento do estado da arte. Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC. ISSN 1646-3153. 3 (2006) 289-309. 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5674>. Acesso em 23 de novembro de 2010.
- IZQUIERDO, Ivan. Memória, 2ª ed., rev. e ampl. – Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MORTIMER, E. and Scott, P. Atividade Discursiva em Sala de Aula de Ciências: Uma Ferramenta Sociocultural para Analisar e Planejar o Ensino. Enseñanza de las Ciencias, 2002. 7: p. 1-26.
- MOURA, A. M. et al. As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, VIII, 2001. Anais. Brasília: ABED, 2001. Disponível em: http://200.156.15.182/moodle/file.php/1/Biblioteca_Virtual/As_Teorias_de_Aprendizagem_e_os_Recursos_da_Internet_Auxiliando_o_Professor_na_Construcao_do_Conhecimento.doc. Acesso em 30 de junho de 2010.
- PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Petrópolis: Vozes, 1971. Disponível em: <http://splitbra.iitalia.com/Piaget%20Epistemologia%20Gen%20Egptica.rtf>. Acesso em 02 de dezembro de 2010.
- PRIMI, R. Inteligência: Avanços nos Modelos Teóricos e nos Instrumentos de Medida. Avaliação Psicológica, Itatiba, v.2, n.1, p.67-77, 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712003000100008&script=s_ci_arttext Acesso em 14 de novembro, 2010.
- RAMIREZ, A. T. N.D'Êça; MARCÃO, C. I. C.; FERREIRA, J. R. F. Integração do Blog em contexto curricular. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 2010. Disponível em <http://files.jraimundo.webnode.pt/200000020c7fa3c8f29/trabalho%20de%20grupo%20ictic.pdf> . Acesso em 22 de novembro de 2010.
- SANTOS, S. A. M. A excursão como recurso didático no ensino de biologia e educação ambiental. In: VIII ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA – Anais, 6, 2002, São Paulo. São Paulo: FEPUSP, 2002.
- SENICIATO, T.; & CAVASSAN. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. Ciência & Educação. vol. 10, n. 1, p. 133-147, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/10.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2010.
- _____. Afetividade, motivação e construção de conhecimento científico nas aulas desenvolvidas em ambientes naturais. Ciência e Cognição, v. 13, n. 3, p. 120-136, 2008. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/viewArticle/67>. Acesso em 01 de junho, 2010.

PULSAÇÕES

A experiência jovem no contemporâneo: Algumas considerações sobre modos existenciais de jovens em tempos fluidos e cambiantes

por Dagmar de Mello e Silva¹

Resumo

O presente artigo pretende compartilhar os sentidos gerados a partir da experiência intergeracional com uma jovem menina de quinze anos, e, que suscitaram algumas considerações, que trago, aqui, como uma tentativa de, através de uma experiência alteritária, produzir ressonâncias no campo da educação voltada para jovens.

Palavras chave: Educação, Jovens, Experiência, Contemporaneidade.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo compartir los significados generados a partir de la experiencia entre generaciones con una joven de quince años y que plantea algunas consideraciones que yo traigo aquí como un intento, a través de una experiencia alteritária que puede producir resonancias en el campo de la educación que enfrentan los jóvenes.

Palabras Clave: educación, juventud, experiencia, Contemporánea

Introdução

A percepção humana é historicamente condicionada e, conseqüentemente, a percepção do tempo em que vivemos se inclui nessa condição, portanto, é preciso entender as transformações no mundo contemporâneo a partir das percepções estéticas atuais.

A evolução tecnológica ocorrida na transição dos séculos XX para XXI alterou sensivelmente os modos de vida dos sujeitos no mundo, pulverizando qualquer possibilidade de uma estética unificada, explorando formas sedimentadas, transformando velhas propo-

sições, impondo-nos o desafio de repensar pontos de vistas até então naturalizados.

Partindo dessas considerações, penso que a concepção de aura e seu declínio, defendida por Walter Benjamin (1994), ajudam-nos a compreender as relações de sentido no contemporâneo. Em seus ensaios sobre a modernidade o filósofo alemão já nos apontava para o fato de que, “[...] se fosse possível compreender as transformações contemporâneas da faculdade perceptiva segundo a ótica do declínio da aura, as causas sociais dessas transformações se tornariam inteligíveis.” (ibid, p 170)

Da aura podemos dizer que se trata de uma dimensão estética cuja espacialidade e temporalidade se faz perceptível, justamente pelo caráter de unicidade e pela sensação de distância inalcançável que ela suscita. Algo que não podemos tocar, mas que percebemos que está lá, “observar em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho”. (ibid, p.170)

Em nossos tempos, “tornar as coisas mais próximas”, mais do que uma tendência,

tornou-se uma prática social. Necessidade intensificada pelo avanço da tecnologia e consequentes mídias que estas geraram. Já não nos contentamos apenas em contemplar o objeto, a cada dia queremos mais e mais possuí-lo mesmo que virtualmente. A “digitalização da vida real²” não só modificou radicalmente nossas percepções estéticas como criou uma nova relação de sentido com o real.

Além do mais, com a hibridização dos meios comunicacionais e a expansão do acesso às informações, percebe-se uma ampliação das reproduções no cenário contemporâneo. As novas tecnologias, ao disponibilizarem dispositivos midiáticos, não só fomentaram as reproduções do objeto, mas, também, alteraram profundamente as relações que se estabelecem em torno dos mesmos, constituindo uma cultura que vem sendo forjada, pela, agora, transmídia³.

Partindo dessa percepção histórica pretendo tratar ao longo desse artigo a forma como temos encaminhado nossas escutas e olhares para as práticas sociais de jovens estudantes. Minha intenção é contribuir com reflexões que possam nos levar a pensar a escola, enquanto espaço formal atravessado por essas práticas sociais e seu envolvimento com essa nova ordenação social.

É fato que não há interesse aqui em realizar análises

profundas sobre o impacto da tecnologia na vida dos jovens contemporâneos, mas achei necessária essa introdução para que se possa entrar no texto partindo dessa orientação perceptual que atravessa nossas vidas produzindo subjetividades, novas sensibilidades e, portanto, infinitos modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, a jovem Alice, que será apresentada ao longo do texto que segue, não pode ser tomada como um exemplo representativo de um universo jovem, nem ao menos acredito que essa condição exista, e sim, como possibilidade de compreendermos algumas especificidades históricas nos modos de vida jovem em nossos dias e, quem sabe, produzir ecos na relação da escola com seus jovens estudantes?

1. Alice já não escreve mais aquela carta de amor⁴

Alice começava a enfiar-se de estar sentada no barranco junto à irmã e não ter nada que fazer: uma ou duas vezes espiava furtivamente o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro” – pensou Alice – “sem figuras nem diálogos? Então ela pensava consigo mesma (tão bem quanto era possível naquele dia quente que a deixava sonolenta e estúpida) se o prazer de fazer um

colar de margaridas era mais forte do que ter que levantar para colher as margaridas, quando subitamente um coelho com olhos cor-de-rosa passou correndo perto dela. Não havia nada de especial nisso, também Alice não achou muito fora do normal ouvir o coelho dizer para si mesmo “Oh puxa! Eu devo estar muito atrasado!” (quando ela pensou nisso depois lhe ocorreu que deveria ter achado muito estranho, mas na hora tudo parecia natural); mas, quando o coelho tirou um relógio do bolso do colete, e olhou para ele, apressando-se a seguir, Alice pôs-se em pé e lhe passou a idéia pela mente como um relâmpago, que ela nunca vira antes um coelho com um bolso no colete e menos ainda com um relógio para tirar dele. Ardendo de curiosidade, ela correu pelo campo atrás dele, a tempo de vê-lo saltar dentro de uma grande toca de coelho embaixo da cerca. No mesmo instante, Alice entrou atrás dele, sem pensar como faria para sair dali. A toca do coelho dava diretamente em um túnel, e aprofundava-se repentinamente. Tão repentinamente que Alice não teve um momento sequer para pensar antes de já se encontrar caindo no que parecia ser bastante fundo... (CARROL, 1977, p.41)

Penso que, se Alice abandona seu livro sem “diálogos e figuras” e se deixa

encantar pela passagem de um coelho atrasado, correndo campo afora, chegando justamente a tempo de vê-lo enfiar-se numa grande toca sob a cerca, é porque sai em busca de uma forma de alteridade que deveria, mas, provavelmente, não estava presente no enunciado de seu livro, o que justificaria seu tédio na relação com a leitura. Assim, a ausência de sentidos experimentada por Alice a leva à incursão por um percurso que “deveria ter achado muito estranho”, mas que, ao contrário, “parece-lhe natural”. Talvez, por este percurso lhe proporcionar mais sentidos e, a possibilidade de encontrar algumas das respostas que a fígem grande parte de “meninos e meninas que vivem a pressa de saber quem são”⁵.

Sabemos que a juventude, nos dias atuais, está cada vez menos relacionada a uma etapa biológica da vida, a adolescência, circunstância “natural do desenvolvimento humano”, implicada com mudanças corporais que justificavam crises sociais e afetivas em que se incluem as dificuldades de compreender o mundo e entender seus próprios sentimentos em relação a este. Se, antes, estas crises tinham um “diagnóstico preciso”, atualmente elas rompem com essa segmentaridade social que as identificava como próprias de um determinado grupo, determinada faixa etária, determinado tempo da vida e

“coisa e tal”, uma fase da vida marcada pela transição entre a infância e a fase adulta. Hoje, essas demarcações estão cada vez mais difíceis de serem definidas, provocando muita confusão naqueles que experimentam esta “localização”, já que se vêem diante do impasse entre atender às demandas sociais e os desejos de uma temporalidade que anseia por “já ser”, mas que vive uma moratória que os atravanca em um “por vir.”

O Gato apenas sorriu ao avistar Alice. A menina achou que ele parecia afável. Mas como tinha garras muito compridas /.../ sentiu que devia tratá-lo com respeito.

- Gatinho de Chenshire – começou a dizer timidamente, sem ter certeza se ele gostaria de ser tratado assim: mas ele apenas abriu um pouco mais o sorriso. “Ótimo, parece que gostou”, pensou ela, e prosseguiu: - Podia me dizer, por favor, qual é o caminho pra sair daqui? - Isso depende muito do lugar para onde você quer ir – disse o gato... (CARROL, 1977 p. 82).

Parece-me, então, que o gato de Chenshire quer mostrar a Alice que ela não entra por acaso na toca atrás do coelho “sem pensar sequer como sairia dali outra vez”. Quando o faz, a menina opta por embrenhar-se numa relação com a vida que pressupõe múltiplos sentidos. Sentidos que convo-

cam olhares outros para pensarmos a constituição dos sujeitos. Sentidos que, se a princípio parecem se encontrar nas “profundezas do poço”, podem estar expostos na superfície das coisas.

Ao contrário do que comumente poderíamos observar, na descida de Alice às profundidades do poço (um sentido único de descida), evidenciamos movimentos laterais de expansão, experimentando superfícies nas quais as identidades pessoais dão lugar às multiplicidades, aos devires, às estéticas existenciais, promovendo uma outra temporalidade que não estabeleça tempo “para sabermos quem somos”.

Ou o poço era muito profundo ou ela caía muito devagar, pois a menina tinha tempo para olhar ao seu redor e para desejar saber o que iria acontecer a seguir. Primeiro ela tentou olhar para baixo e compreender para onde estava indo, mas estava escuro demais para ver alguma coisa; então, ela olhou para os lados do poço e percebeu que ele era cheio de prateleiras: aqui e ali ela viu mapas e quadros pendurados em cabides. Alice apanhou um pote de uma das prateleiras ao passar: estava etiquetado: “GELÉIA DE LARANJA”, mas para seu grande desapontamento estava vazio: ela não jogou o pote fora por medo de machucar alguém que estivesse embaixo e por

isso precisou fazer algumas manobras para recolocá-lo em uma das prateleiras. (CARROL, 1997, p.42)

Em minha conversa com Alice⁶, aprendi a entender a linguagem naquilo que ela expressa em sua superfície, que se deixa soltar das amarras, deixando-se percorrer para além dos limites que aparentam sentidos únicos nos enunciados, permitindo à palavra expor seus paradoxos, sem se ater à profundidade, mas naquilo que transborda à tona, derramando signos para além das sintaxes, signos que respinguem novos e infinitos sentidos. Como no diálogo entre as personagens Alice, a Lebre, o Chapeleiro Louco e o Leirão, quando este último narra a história de três meninas que viviam no fundo do poço de melado e Alice observa para si que um comentário, mesmo sob uma sintaxe perfeita, poderia não fazer sentido para ela. O que nos leva a refletir sobre as relações entre o que uma coisa é e como ela é chamada. Desta forma, a diversidade dos códigos lingüísticos coloca em questão a semântica da palavra naquilo que ela pretende significar.

*- Não pode ser... Não se pode extrair melado de um poço – observou Alice com gentileza...
- Você pode extrair água de um poço de água, não pode? Disse o Chapeleiro...*

- Elas aprendiam a extrair – prosseguiu o Leirão, bocejando [...] – e extraíam toda espécie de coisas... Tudo que começava com M.

- Por que com M? – perguntou Alice.

- E porque não? – disse a Lebre de Março.

[...] - ... tudo que começa com M, coisas como os maus – olhados, a meia-lua, a memória, a magnitude... sabe? Como quando se diz “um evento de tal magnitude”... já imaginaram uma coisa como a extração da magnitude? (CARROL, 1997, p. 85)

Entendo, assim, que não há mais como conceber linguagem como mero veículo de comunicação, mas como expressão da nossa existência. A linguagem, principalmente verbal, caminha de boca em boca, acumula experiências, nos constituindo e sendo constituída de forma polifônica e dialógica, mas as instituições formais insistem em demarcar tempos e cronologias que nos inserem em compromissos cronometrados. A contrapelo dessas proposições de tempos marcados entendo como o Chapeleiro Maluco que o tempo não pode ser marcado como gado:

- Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu conheço – disse o Chapeleiro – não falaria em gastá-lo como se ele fosse uma coisa. Ele é alguém.

- Não sei o que você quer dizer – respondeu Alice.

- Claro que não sabe! – disse o Chapeleiro, inclinando a cabeça para trás com desdém. – Diria mesmo que você jamais falou com o Tempo!

- Talvez não – replicou Alice cautelosamente – mas sei que tenho que marcar o tempo quando estudo música.

- Ah! Olhe aí o motivo – disse o Chapeleiro. – O Tempo não suporta ser marcado como se fosse gado. Mas, se você vivesse com ele em boas pazes, ele faria qualquer coisa que você quisesse com o relógio. Por exemplo: vamos dizer que fossem nove horas da manhã, que é hora de estudar. Você teria apenas que insinuar alguma coisa no ouvido do Tempo, e o ponteiro correria num piscar de olhos: uma hora e meia, hora de almoço. (CARROL, 1977, p.88)

Ao fazer-se e refazer-se em múltiplos sentidos e significados, a linguagem carrega consigo a expressão de múltiplas estéticas que podem nos permitir “olhar com outros olhos”, ou melhor, “olhar o mundo também pelos olhos do outro”, ou talvez, pelo tempo de cada um. Se, deixarmos a linguagem nos contar um pouco dessa história, talvez, nós possamos perceber o mundo sob outras óticas, óticas que revelem que as coisas nem sempre são como acreditamos ser.

- Aceita um pouco de vinho? – perguntou a Lebre de Março em tom amável.

Alice olhou em volta da mesa: não havia nada lá exceto chá.

- Não vejo vinho nenhum – ela observou.

- E não há nenhum mesmo – disse a Lebre de Março.

- Também não foi educado de sua parte sentar-se sem ser convidada – replicou a Lebre de Março.

- Não sabia que a mesa era sua – disse Alice – Está posta para muito mais que três pessoas.

- Você precisa cortar o cabelo – disse o Chapeleiro. /.../

- E você precisa aprender a não fazer comentários pessoais – disse Alice /.../

- O Chapeleiro esbugalhou os olhos ao ouvir isso, mas tudo que disse foi: - Por que um corvo se parece com uma escrivainha?

- "Ótimo temos divertimento pela frente!" – pensou Alice.

/.../ - Creio que posso acertar essa /.../.

- Quer dizer que você pensa que pode encontrar a resposta para isso? – perguntou a Lebre...

- /.../

- Então deve dizer o que pensa – continuou a Lebre...

- Eu digo o que penso – apresentou-se Alice a dizer. – Ou pelo menos... Pelo menos penso o que digo... é a mesma coisa, não é?

- Não é a mesma coisa nem um pouco! – protestou o Chapeleiro. – Seria o mesmo que dizer que "Vejo o que como", é o

mesmo que "Como o que vejo". /.../ (CARROL, 1977, p. 85-86)

Acreditando, como Bartolomeu Campos de Queirós (1997), que "as palavras sabem muito mais longe", interessa-me a palavra que, baseada em Calvino e suas seis propostas para o "novo" milênio, "dá consistência ao verbo (ação), na leveza, na rapidez, na exatidão e na multiplicidade de uma estética que não se reduz à forma, mas, procura comunicar pelos sentidos".

/.../ - Era o que eu pensava – disse o Gato, e esvaneceu-se outra vez.

Alice esperou mais um pouco na expectativa de vê-lo ainda, mas ele não apareceu... Enquanto murmurava, levantou a vista e lá estava o gato outra vez, sentado num galho de árvore. /.../

/.../ Gostaria que você não aparecesse ou sumisse tão de repente. Deixa qualquer um tonto.

- Está bem – concordou o Gato. – E dessa vez desapareceu bem devagarinho, começando com a ponta da cauda e terminando com o sorriso, que ainda ficou suspenso no ar /.../ (CARROL, 1977, p.84)

I.2 O que Alice nos conta de si para pensarmos sobre o outro jovem



- Todo mundo tem mania de dizer que nós somos muito rebeldes. Eu não acho. Os adultos é que pensam duas vezes antes de agir e os jovens já falam logo.



- É porque, às vezes, você não tem tanto controle da sua vida. Às vezes, dá vontade de largar tudo e tem vez que acordo e não tô a fim de ir pra escola. Tem hora que dá vontade de passar o tempo em casa ou ficar andando por aí, só que eu tenho que estudar.



- Isso é um cubo mágico, uma espécie de quebra-cabeça. É que, às vezes, fica difícil resolver as coisas.



- Então, você não gosta da escola? (pesq)

- Ah! Não gosto muito não. Sei lá! Algumas vezes acho um saco...

- Equação do segundo grau, por exemplo, eu não consigo entender pra que serve a equação pra minha vida, eu acho que não serve pra nada. Só pra passar no vestibular. Se a gente entendesse a aula ia ficar mais dinâmica e as pessoas iam gostar mais.



- Isto aqui é uma câmera. É uma câmera digital, eu faço cinema digital... A gente está começando a pegar a parte prática agora. Estou gostando, mas, não é muito o que eu quero, ficar na parte técnica, eu gosto de estar no meio das luzes. Eu gosto de estar nisso, não num teatro falado.



...Este é o seu Madruga na camiseta... Você sabe quem foi Che Guevara? (pesq.)

- Foi um revolucionário

- E aí, você acha que atualmente os novos ídolos perderam esse perfil revolucionário?

- Não, não têm... É, por que... Sei lá, antes... Antigamente, era mais valorizado isso, as revoluções e tal. Hoje, no mundo de tanta tecnologia, passa despercebido, assim... quem foi que fez... quem faz...

- Então as mudanças passam despercebidas?

- Pode ser, porque já está... A gente está tão acostumado. A cada dia aparece uma coisa nova, que não tem mais aquele... Oh!!!

- Agora é assim... Ah! Fez? Que legal! Tá na moda! Tá na moda!

3. Sobre educação: algumas considerações a partir de meu percurso...

O grande Khan sonhou com uma cidade – descreveu-a para Marco Polo...

- Ponha-se em viagem, explore todas as costas e procure essa cidade – diz Khan para Marco. – Depois volte para me dizer se meu sonho corresponde à realidade.

- Perdão, meu senhor: sem dúvida cedo ou tarde embarcarei nesse molhe – diz Marco -, mas não voltarei para referi-lo. A cidade existe e possui um segredo muito simples: só conhece partidas e não retornos.

Italo Calvino

Termino esse artigo, endereçado ao campo da educação de jovens estudantes de escolas públicas. Como Marco Pólo, não tenho retornos palpáveis – identificados com questões educativas formais que pudessem servir de pista à transformação de práticas escolares inconcebíveis que constituem a realidade da escolarização de grande parte dos jovens brasileiros que demonstram desilusão com a escola. No entanto, não me afigo com isso porque não foi minha intenção apresentar essas pistas. O que pretendi, ao expor minhas reflexões, foi ressaltar a importância de relações alteritárias que confirmam potência aos jovens do contemporâneo, para resistirem e criarem ou-

tros modos de existência no mundo.

Muito se tem dito sobre uma “suposta crise de linguagem na escola”, mas muito pouco tem “acontecido” para que conversas “outras” se constituam experiências onde todos possamos falar entre línguas, isentos de palavras de ordem que sempre caem na redundância de dizer por alguém.

Assim, minha pretensão foi mostrar que, por baixo da transmissão, das ordens e das informações instituídas, existe o silêncio, a gagueira, o grito, algo que escorre sob as redundâncias e as informações, que escorraça a linguagem formal, e que apesar disso pode ser ouvido. (DELEUZE, 1992, p.52).

A meu ver, a escuta do “dizer-se” desses jovens estudantes que povoam nossas escolas, pode contribuir para que a escola deixe de encará-los como jovens “infames” no sentido dicionarizado do termo, mostrando que a saída para os conflitos intergeracionais que ocorrem no âmbito das escolas que, atendem a estes alunos, poderia ser buscada na “capacidade de ver e reparar no outro aquilo que lhe tem sido destituído em suas histórias e tempos⁷”.

Entendendo que a educação (no sentido mais estrito de escolarização) é muito mais do que uma palavra aprisionada no tempo e no espaço, desponho-me a pensar etimologicamente o nascimento do ter-

mo, numa tentativa de buscar compreensão para os modos pelos quais os saberes e práticas escolares foram se institucionalizando na modernidade. Não se trata, aqui, de analisar como essas práticas se constituíram e se transformaram, mas de pensá-las como aspectos de uma educação que pode ser renomeada.

Neste sentido, acredito que podemos encontrar no nascimento da palavra educação alguns pontos de interseção entre passado e presente que nos conduzam a outros futuros possíveis. Rachar a palavra, para produzir outros enunciados que não aqueles que atendem às significações objetivas dominantes e deterministas introjetadas em práticas que, constituindo-se do novo que é sempre igual, não promovem renascimentos.

O termo educare, de origem latina, designa a palavra educação e é composto de e ou ex, que significa de dentro para fora, e ducere, que significa tirar, levar. Fundamentada nessa perspectiva etimológica, a educação é entendida como um processo de tirar de dentro de uma pessoa algo que já está dentro dela, ou levar para fora da pessoa aquilo que está presente nela mesma.

Sabe-se, também, que esta concepção racionalista/inatista de desenvolvimento da pessoa tem seus pressupostos na antiga Grécia, mais especificamente com Sócrates. O método socrático, denominado de

maiêutica, considerava o mestre uma espécie de obstetra cuja função seria trazer para fora do humano o humano, permitindo que o conhecimento viesse à luz. O educador seria, então, aquele que tiraria de dentro das pessoas o que existe de humano dentro delas. Nessa circunstância, estamos diante de um homem pré-determinado, uma essência humana pré-concebida que trazemos dentro de nós, cuja tarefa do professor seria ajudá-la a ser parida.

Assim, a maiêutica socrática reafirma a busca de modelos “universais” que representariam os elementos que caracterizam um modo ideal de existência humana no mundo onde a vida é tomada por uma dimensão ordenadora em que as diferenças precisam ser neutralizadas ou excluídas, posto que ameaçam a soberania dessa universalidade arbitrada por uma razão que supõe uma noção de “sujeito” como elemento de uma espécie cuja existência em comum é mediada também por um arbitrário social baseado nesses pressupostos.

A concepção socrática e a tradição filosófica no ocidente instituíram a ideia de universalidade na noção de lei que deu origem às formas político-sociais que se foram instituindo ao longo da história ocidental, dando sentido para práticas humanas que parecem nos inserir numa espécie de jogo da verdade, o que requer dos

sujeitos um esforço redobrado para afirmarem-se como artífices de sua própria vida.

Isso talvez explique porque grande parte das práticas educativas se estabelece por mecanismos que atuam na redução das distorções de tudo e todos que fujam aos padrões de uma humanidade previamente esperada.

Desta forma, a ação pedagógica veio se constituindo por um “fazer o real” a partir de meios e fins que darão origem a um produto final, como obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica para se chegar a um produto real pré-determinado por uma norma pré estabelecida. Uma prática técnica na qual o resultado deveria produzir o que foi previsto antes de começar (LARROSA, 1998, p. 80-81).

Essa visão me leva a buscar, em Benjamin, ajuda para me contrapor a esse pensamento calculador entendendo o pensamento como atividade descontínua, na exterioridade dispersiva da linguagem, como prosa que dispensa a coerência dedutiva da ciência, a lógica dos sistemas. Para Benjamin, pensamento não é uma faculdade mental que torna o homem um sujeito do conhecimento e o mundo, objeto a ser conhecido. Contrariamente a esta relação sujeito/objeto, Benjamin procurou, através de imagens alegóricas e de suas teorias sobre linguagem, apontar para a insuficiência de uma visão de mundo do esclareci-

mento insistindo na força da experiência, experiência esta que se dá como um acontecimento que nos toca libertando as palavras das vicissitudes da significação e dos juízos cognitivos.

Travamos nossa luta contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já viveu tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe?

Nós ainda não experimentamos nada. Mas vamos tentar agora levantar essa máscara? O que esse adulto experimentou? O que ele nos quer provar? Antes de tudo, um fato: também ele foi jovem um dia, também ele quis outrora o que agora queremos também ele não acreditou em seus pais; mas a vida também lhes ensinou que eles tinham razão. E então ele sorri com ares de superioridade, pois o mesmo acontecerá conosco – de antemão ele desvaloriza os anos que estamos vivendo, converte-os na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. Assim são os bem-intencionados, os esclarecidos. Mas, conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer

os curtos anos de “juventude”; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. (BENJAMIN, 2002, p.21-22)

A educação é uma atividade humana, e como tal não pode ter um caráter controlável, pois o humano envolve uma complexidade de aspectos que escapam ao controle. Daí a pertinência de rachar o termo, explodindo-o em uma infinidade de léxicos para que ele perca um sentido único. Fazer como a criança de Benjamin (1985) e, por que não dizer, mesmo que de um modo diferente, também os jovens para quem as palavras não seriam signos fixados pelas convenções, mas sons que, ao serem explorados, a levaria a entrar na palavra como se entra em labirintos pelos quais podemos penetrar por caminhos que conduzem a uma experiência surpreendente com a linguagem⁸. Caminhos que, quanto mais vamos penetrando, nos perdemos dos aspectos meramente conceituais, rompendo com o arbitrário do signo e que podem nos dar pistas para provocarmos mudanças de sentido para educação. Seja para a palavra, seja para as práticas que dela se desdobram.

Porém a história nos mostra que a escola moderna, ao longo de seu percurso, vem se constituindo de práticas que foram substituindo o “espírito criador” pelo “espírito profissional”, distanciando-se cada

vez mais da criação imediata que a vida supõe. Esta é uma questão que está posta na boca dos estudantes que não vêem relação entre o que aprendem na escola e aquilo que a vida lhes requisita e, como professora, considero imprescindível esta conversação, pois estamos diante de uma encruzilhada política entre o continuísmo da reprodução de modelos que atuam no sentido de emperrar os processos de criação, reforçando os sistemas de produção da subjetividade dominante e a preocupação em promover uma “educação menor”.

É essa “educação menor” que nos importa pensar e construir hoje. Para além da educação maior contida nas ações governamentais de todas as esferas, contida nas políticas e planos de educação, assim como nos chamados projetos pedagógicos, que está sempre marcada por uma heteronomia é por práticas de assujeitamento, importa-nos essa prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes. Se as instituições escolares modernas forma construídas como espaços de subjetivação pela sujeição, é nas práticas desviantes daquelas que escolhem correr os riscos de produzir experiências de liberdade no cotidiano da escola, inventando uma prática educativa que toma como princípio ético a estetização da existência, que reside a possibi-

lidade de resistência e criação. (GALLO, 2006, p. 78)

Mas o que ligaria a educação à invenção, a poiésis? Muricy (1999, p. 21) nos ajuda a pensar ao citar um artigo de Benjamin, por volta dos anos 30, em que este comenta uma exposição de pinturas chinesas na Biblioteca Nacional de Paris. Neste artigo, o filósofo alemão chama atenção para um caráter peculiar dessas pinturas. Eram obras de pintores-filósofos, homens letrados, reconhecidos na sociedade chinesa da época (séculos: XVI XVII e XVIII) como pintores, calígrafos ou poetas. Para Benjamin, essas pinturas não eram meras ilustrações de uma filosofia ou representações exteriores de um pensamento que se constituiria na mente do filósofo. Ao contrário, o pintor-filósofo constituiria o seu pensamento na estrutura formal do quadro. Nessas pinturas, o pensamento se apresenta imediatamente na imagem. Esta não é um meio para ele: a imagem é pensamento, o pensamento é imagem.

Nossos modelos educacionais parecem não privilegiar a educação como prática de pensamento, tal qual Benjamin nos propõe. E nisso os jovens contemporâneos podem nos ensinar, pois a forma como se relacionam com a imagem se aproxima muito mais de um conhecimento imediato que a sociedade contemporânea nos requisita. Um conhecimento que exige

uma nova compreensão das imagens e dos signos que nela são expressos. Esses “jovens de agora” parecem muito mais aptos que nós, “adultos experientes”, a compreenderem essas imagens ensinando-nos não só a criar novas imagens, mas a compô-las entre si de modo a gerar novos movimentos fazendo renascer linguagens, atualizando-as com o tempo em suas múltiplas dimensões de duração, criando novos compassos para o ritmo acelerado de um tempo Cronos que ao atender as demandas das batidas do capital nos cristaliza num presente infinito devorando a experiência que se dá num tempo Kairós, tempo em que algo especial pode nos acontecer fazendo surgir uma nova relação com o tempo, um tempo Aion que é prenhe de efeitos que povoam os espaços sem preenchê-los e por isso é ilimitado como o futuro e o passado, mas finito como o instante; estica-se em linha reta, incomensurável, nos dois sentidos. Sendo sempre devir. (DELEUZE, 1998)

Os jovens com os quais tenho me deparado parecem habitar uma linguagem muito mais próxima de nossa própria condição humana. Uma humanidade povoada de contradições, apontando nossas fragilidades e nossas potências. Ao “dizerem-se”, esses jovens parecem narrar a história dos homens e mulheres, história que não se encerra em um único contexto, mas se multiplica

NOTAS:

em uma infinidade de textos que nos fazem ler um mundo que não está posto, conduzindo-nos a uma experiência que pode a nós adultos aproximar-nos mais desses jovens na medida em que vão deixando de ser “tão outros” para fazer parte de “nós-outros”.

Pensar sobre o significado das diversas dimensões do ato educativo em tempos de contornos imprecisos pode ser uma tarefa para nossos olhos e ouvidos, órgãos dos sentidos que não se atenham apenas à sua organicidade, mas que estejam atentos às subjetividades que circulam em nossa exterioridade promovendo uma ruptura do humano “em nós”, movimento que contribua para que a escola se pense a si própria para que seus estudantes possam romper “com a chatice da sequencialidade e da linearidade do saber escolar, cobrindo-se ao bel-prazer com a neve do papel em branco, como queria W. Benjamin, ... e que lhes seja conferido, por direito e merecimento, o dom de atear de avivar o fogo, a chama”. (OSWALD, 2006)

- Mas não tem nada que vocês gostem na escola? E você, Wagner, de que matéria você gosta? - Sei lá?

- Pensa...

- Sei pensar não... Tenho preguiça...

- Como assim, você não pensa?

- Pô, qual é... Eu penso, mas penso outras coisas.

- O que, por exemplo?

- Deixa quieto... N

1 Professora Adjunta da disciplina de Psicologia da Educação da Universidade Federal Fluminense – IEAR.

2 “É a verdade... a digitalização da vida real. Você não vai só a uma festa. Vai a uma festa com uma câmera digital. E seus amigos revivem a festa on line.” Essa afirmação é de Sean Parker, criador do personagem Napster, interpretado por Justin Timberlake, e aparece em um dos diálogos do filme “A Rede Social” (The Social Network, 2010).

3 Transmídia é a arte e a técnica de transmitir mensagens, temas ou histórias através de diferentes plataformas de mídia.

4 O subtítulo se refere a uma canção de Lenine - Alice não me escreva aquela carta de amor - muito tocada no final da década de 1980 tentando relacioná-la com o tempo atual e a escrita digital.

5 Refiro-me à chamada de divulgação do documentário sobre juventude de João Jardim, “Pro dia nascer feliz”.

6 Alice é a personagem do livro “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carroll, mas também, o pseudônimo de umas das jovens que concedeu entrevista para a minha tese de doutorado e quem me inspirou a escrita que aqui apresento.

7 Trata-se de uma alusão a epígrafe cunhada por Saramago na abertura do seu livro Ensaio sobre a Cegueira e que tento relacionar a determinadas formas de se conceber a educação que terminaram por produzir fracasso escolar. “Não se trata só de reparar no significado das coisas, mas também de proceder à reparação do que foi perdido, ou mutilado.”

8 Maria Rita Kehl em Conferência na Casa Maison de France, no Rio de Janeiro (Muito Além do Espetáculo, 2003) nos fala que os jogos de linguagem estabelecem as relações de senso-comum que por sua vez estabelecem a relação entre linguagem e realidade através das práticas onde a linguagem se renova pelos excluídos que querem se incluir, a linguagem então se renova pela tentativa de inclusão. O que me leva a crer que os jovens com suas gírias e linguajar próprio de sua geração renovam a linguagem, rompendo com signos fixados pelas convenções instituindo “outras” formas de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Ed. 34, 2002.

CARROLL, Lewis. As aventuras de Alice no país das maravilhas, Através do espelho, o que Alice encontrou lá e outros textos. Rio de Janeiro: Fontana / Summus, 1977

DELEUZE, Gilles. Conversações, 1972 – 1990. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. Lógica do Sentido. São Paulo, Editora Perspectiva S. A. 1998.

GALLO, Sílvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. Advir, nº 20, dezembro de 2006, p. 71-9.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. I Seminário Internacional de Educação de Campinas, tradução: GERALDI, João Wanderley. Leituras SME, Rede Municipal de Educação de Campinas/ FUMEC. SP. Julho de 2001.

_____. O enigma da Infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In:

LARROSA, Jorge & LARA, Núria Pérez de (Orgs.). Imagens do Outro. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 1998

MURICY, kátia. Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1998.

OSWALD, M^a Luiza. Desata-me. Jornal “A Página”, ano 15, nº 162, Dezembro 2006, p. 19. Disponível em <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=5037>. Acesso em 12/01/2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Correspondência. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

Análise de implicação do Educador/Pesquisador/ Psicólogo

por João Paulo Guidoni

Resumo

Trata-se de análise de implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, o Programa de Educação em Tempo Integral, partindo de uma produção coletiva em que procuramos analisar os efeitos que nossas práticas produzem no mundo, pois tendemos a enxergar a realidade como já dada. Problematizamos os modelos de educador, pesquisador, psicólogo, que engendram práticas que normatizam modos de vida considerados como ideais. Desse modo, entendemos que análise de implicação de nossas práticas e das realidades ditas normais torna-se importante ferramenta de pesquisa e de produção de modos que escapam das capturas a que estamos sujeitos e das naturalizações que se atualizam em nosso cotidiano.

Palavras chave: análise de implicação; práticas; educação.

Abstract

It analysis the researcher's involvement with the field of research, the Full – time Educational Program, from a collective production in which we analyze the effects that our practices have on the world, whereas we tend to see reality as something already given. We question the models of educator, researcher, psychologist wich engender practices that regulate lifestyles considered optimal. Thus, we believe that the analysis of implication of our practices and the so-called normal realities becomes an important tool for research and production of ways that escape from the captures we are subject and form the naturalizations that update themselves in our daily life.

Keywords: analysis of implication, practices, education.

Introdução

Este artigo compõe parte da produção de uma dissertação de mestrado¹. Nele apresentamos o processo de análise de implicação do pesquisador com o campo de pesquisa, construído por meio da produção coletiva entre pesquisador e orientadora. Para tanto, narremos os modos de ser educador/pesquisador/psicólogo que nos atravessam, e o modo co-

mo nos engajamos em modelos ditos ideais, ou na aposta em uma postura ética da existência, a partir de uma aposta na vida. Enfocamos a importância da análise dos efeitos das práticas produzidas em nosso cotidiano e a construção de alianças para produção de modos de atuação profissional diante dos modelos apontados como ideais, tais como: professor, educador, aluno, psicólogo, pesquisador, etc.

Não é fácil colocar em análise o que está instituído, o que está cristalizado; é difícil. Muitas vezes estamos sendo capturados nas pequenas coisas do cotidiano e creio ser fundamental que possamos parar e pensar: o que estou fazendo? É uma questão que temos que pensar o tempo todo: para que estou fazendo isso? Que efeitos isso está produzindo no mundo? (COIMBRA, 2008, p. 153).

Ressaltamos que apesar do uso do pronome pessoal de primeira pessoa no corpo do texto, sua produção é coletiva, a partir de atravessamentos diversos, entre alunos de graduação, de pós-graduação e professores. O texto traz o percurso do pesquisador no seu campo de pesquisa, onde atuou como educador/voluntário/pesquisador no Programa de Educação em Tempo Integral (PETI)², do Município de Vitória – Espírito Santo, a chamada jornada ampliada na educação, tendo como alvo alunos da rede de Ensino Fundamental, considerados como crianças e/ou adolescentes “em situação de risco pessoal e social”.

Análise das práticas que nos atravessam: a aposta na afirmação da vida

“A escola está distante da realidade” (BOCK; AGUIAR, 2003). Início o meu trabalho com esta frase, pois fez muito sentido para mim no começo da minha carreira profissional. As autoras utilizam-se dessa frase para apontar o distanciamento que há num modo de ser escola em relação à realidade cultural e ao cotidiano dos seus alunos. No entanto, o meu “uso” da frase expressa a distância que a escola tinha da minha realidade acadêmica universitária, no sentido do pouco contato que tive com ela durante a minha graduação³. Estudar Psicologia da Educação me parecia monótono,

além do mais, o espaço escolar, crianças e adolescentes, não atraíam minha simpatia. Durante a graduação, consegui escapar da realidade escolar, apesar de duas visitas realizadas a um colégio. Já psicólogo, não poderia me dar ao luxo de evitar essa realidade, pois ela foi a primeira a se apresentar como possibilidade de exercício profissional. Não exerceria a função de psicólogo, mas de educador social, estando mesmo assim no campo de trabalho – ainda que fosse no espaço escolar do qual tanto me esquivei durante a graduação.

A porta de entrada para a escola do então psicólogo e futuro educador social foi o Programa de Educação em Tempo Integral (PETI) do município de Vitória. Tal Programa teve início em 2007, em cinco escolas de Ensino Fundamental da Região de São Pedro e, desde então, já se colocava a perspectiva da sua ampliação. A meta era o atendimento de toda a rede de Ensino Fundamental do município. No ano de 2010, o programa já contemplava 40 escolas de Ensino Fundamental, num total de 51 existentes no município de Vitória (PMV, 2010). Cada unidade do Programa contempla 40 alunos por turno, de primeira a sétima série, considerados em “risco social”, ou seja, que vivem em habitações irregulares; que possuem desemprego na família; que estão em “desamparo afetivo e educacional”; que foram vítimas de violên-

cia; que convivem em ambientes que ameaçam a integridade física e/ou psíquica; que são envolvidos com substâncias psicoativas e/ou cumprem algum tipo de medida socioeducativa (PMV, 2009).

Minha entrada no PETI aconteceu em 2008, após a publicação do edital de seleção de educadores sociais. Ingressei no mercado de trabalho como educador social em uma das escolas de Ensino Fundamental da Rede de Educação de Vitória em que foi implantado o Programa.

O trabalho iniciou-se pelo processo de capacitação dos estagiários e educadores sociais pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória. Recebemos diversas orientações, entre elas: referir-se às crianças pelo nome, comunicar-lhes que não seríamos professores, fazer uso do “por favor”, entre outras. Nessa capacitação, conhecemos a configuração da equipe funcional do PETI, constituída por dois educadores sociais, dois estagiários (um educador e um estagiário para cada turno) e um coordenador para cada escola. No momento das apresentações, o som da palavra psicólogo parecia ser uma dádiva, que até então eu também achava que a possuía, pois teria um olhar diferenciado sobre a escola e diante das crianças e adolescentes, uma vez que passei cinco anos na Faculdade de Psicologia, ou seja, tinha a pretensão de possuir o conhe-

cimento “científico”, que me colocava em condição de saber privilegiado sobre os indivíduos. Porém, entenderia, a partir de Lavrador (1999), que

a pretensão de colocar o conhecimento psicológico no quadro das ciências pressupõe a idéia de unidade, de continuidade histórica, de racionalidade científica e a crença de que seria possível construir uma única psicologia (p. 39).

Assim, minha postura ético-política partia da redução dos saberes psi a uma única psicologia.

Inicialmente um “espanto”, a escola para onde fui encaminhado parecia uma instituição particular, com sua onipotência e infraestrutura de excelência. Outro espanto foi perceber que o espaço destinado ao PETI naquela incrível estrutura era uma pequena sala, anteriormente pertencente ao conselho da escola. Na época, esta se encontrava em período de greve; portanto o silêncio também era onipotente, mas tínhamos pressa. Assim, grande parte das entrevistas de seleção para a entrada no PETI foi realizada somente com os pais, quando deveriam ser realizadas com os alunos também. Tínhamos em mãos o material para a seleção dos alunos – as fichas de entrevistas. Fomos informados na capacitação que essa ficha tinha sido elaborada por pedagogos, psicólogos e

assistentes sociais, o que atestava a sapiência do modelo de entrevista.

O PETI começou as atividades com a chegada dos educandos. Entrei no auditório lotado de alunos. Sentia-me como um soldado numa guerra⁴, da mesma forma armado, porém pelas técnicas aprendidas nos cinco anos de Psicologia: dinâmicas de grupos, observação, condicionamento operante, reforço positivo ou negativo... Empolgado, comecei o discurso: “Galera, faremos uma dinâmica de grupo”, que atingiu os ouvidos como um estrondo de bomba e foi rebatido com outra: “Tio, isso é coisa de bicha”. Minha “arma” não funcionava, ou melhor, muita coisa em mim não funcionava diante de outras realidades. Percebi que não tinha arma alguma.

A questão é que ansiamos pela ordem e repudiamos o caos, a desestabilização de nossas certezas, de nossas verdades. Queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido [...] (MACHADO, 1999, p. 215).

Porém havia uma saída: a palavra, ou melhor, o grito. Gritei e gritei diante da algazarra e vi o abatimento da educadora do matutino. A covardia abate o soldado. O meu turno não era o matutino, estava apenas como apoio para a educadora social. Naquele momento, pensei: “Os alunos

são seus”. Será esse pronome possessivo que atravessará o cotidiano do PETI no ambiente escolar: “seus alunos estão no pátio”, “seus alunos estão brigando”. Mas eles não eram da escola? A escola revela suas contradições, que o PETI intensificará.

A educadora social do matutino abandonou o campo de batalha: “Não consigo enxergar aqui as promessas e os princípios do PETI”. Dessa forma, ao ver um campo de batalha sem comandante, pedi transferência para o turno matutino – mais uma pretensão... No espaço de guerra, ou melhor, na escola, uma funcionária da escola pronunciou perplexa: “A escola está surtando”, ao se deparar com um Programa verticalizado e que incomodava o cotidiano escolar. O Integral – como é também conhecido o PETI, numa forma abreviada do nome do programa – revelou-se com outra cara, surgindo no contexto escolar sob o trocadilho “infernal”⁵. Eu trabalhava no Integral, ou melhor, no “infernal”; logo, estava atravessado por todo esse processo. Uma aluna me disse: “Pare de me pedir por favor e grite! Então te obedeço”; as professoras me ordenavam: “Você precisa ser mais rígido!”; ou me elogiavam: “Vi você chamar a atenção de um aluno. Parabéns! Você está aprendendo”; Outros alunos me desafiavam: “Você não sabe sua função!”, “Você não tem moral com a gente!”, “Você não

sabe conversar!”.

“Você não sabe conversar!” Como foi frustrante para um psicólogo ouvir que ele não sabe conversar, após cinco anos de faculdade. Depois de acreditar que tinha aprendido o domínio da palavra, pretendia mudar a realidade do cotidiano da escola. Nas palavras de Lavrador (2006), encontrei sentidos novos para o exercício do trabalho no Integral:

Experienciar o caos como sensação de possíveis e criar um plano de composição estética que encarna o intensivo e lhe dá corpo, carne, vida. Inventar um campo de possíveis reais, pois o real não é o já dado, mas o que criamos (LAVRADOR, 2006, p. 44).

Entendia então que a construção da minha prática, atravessada pela psicologia, deveria ser criada em cada experiência, pois o que vinha tentando fazer era reproduzir o que estava “aprendido”, era localizar o repertório armazenado e resgatá-lo, utilizá-lo apropriadamente para cada circunstância.

Na primeira reunião da escola para avaliação do PETI, uma funcionária discursou sobre a in experiência dos profissionais do Integral. Percebi a estagiária acuada, assim como eu. Porém, pedi a palavra: “Me proponho a realizar nesta escola uma nova forma de educação, que possa ouvir o aluno, conhecer sua história, não ter

o aluno preso a uma mesa e enfileirado”. A fala incomodou e ouvi: “Entenda que sua fala provocou muita mágoa aqui. Sairemos magoados”. Estávamos todos magoados, pois eu também me sentia profundamente magoado com a falta de apoio da escola e a desconsideração do esforço da equipe para o desenvolvimento do PETI, apesar de todos os obstáculos. Quis pontuar que atuaria de forma diferente, mas minhas palavras de ordem estavam “povoadas” pelo binarismo, ao tentar identificar quem era o bem e o mal naquele espaço. A partir da leitura que tive no mestrado, pude perceber os binarismos da minha vida, que eram atravessados na minha prática. Entendi que até mesmo no “uso” da palavra “diferença”, temos que ser prudentes.

Não se trata de oposição, negação ou contradição, mas de uma afirmação da Diferença, sem rodeios e sem concessões aos micro-fascismos de toda espécie que nos rodeiam. Aliás, gostamos ou nos acostumamos a contradizer tudo e todos, a esbravejar certezas e verdades, muitas vezes, sem perceber que nos enredamos numa teia de destruição e de impotência de nós mesmos e dos outros. Nós mesmos nos deixamos envenenar e mesmo assim continuamos a reclamar dos outros como culpados de nossas tristezas, de nossas vergonhas, de nossos deslizes

(LAVRADOR, 2006. p. 49-50).

A inserção do PETI no contexto escolar incitou movimentos de luta diretamente relacionados ao seu funcionamento: estrutura física e quadro de funcionários insuficientes, falta de integração entre PETI e escola, etc.

A onipotência da primeira escola por onde passei era um analisador da instituição: olhar sua grandiosidade, seu maravilhoso refeitório, seu marcante auditório e perceber igualmente sua onipotência, que normalizava, normatizava, capturava, totalizava e individualizava. Entretanto “[...] as instituições são normas. Mas elas incluem também a maneira como os indivíduos concordam, ou não, em participar dessas mesmas normas [...]” (LOURAU, 2004, p. 71).

Durante o período como educador social nessa escola, frases foram fazendo parte do meu discurso: “Vou sair do programa”, “São crianças de famílias desestruturadas”, “Nosso trabalho é desfeito quando elas retornam para casa”. Ou seja,

Em geral, atribuímos, de imediato, certos sentidos ao que ouvimos. Estes parecem se grudar nas coisas, reservando pouco espaço para indagações. Com isso, olhamos o mundo sob certo ângulo e nos viciamos a sempre olhá-lo da mesma forma. As nuances se perdem muitas vezes, nos entregando apenas a cores sóli-

das (MACHADO, 2008, p. 54).

A realidade do PETI na escola onde atuava não contava com o apoio da comunidade escolar. Com a saída da coordenadora, devido ao seu estado de saúde e pela difícil relação que mantinha com a direção da escola, o programa foi paralisado. Nesse período, fiquei sem função na escola, ou melhor, passei a ser professor substituto de Geografia, História, Ciências e Educação Física. Ser o professor substituto, principalmente de Educação Física, foi uma experiência inovadora, sinto uma enorme nostalgia ao lembrar que os alunos da 1ª à 4ª série esperavam minhas aulas e me abraçavam quando me encontravam. Acredito que conduzi as aulas de um modo diferente. Por exemplo, deixava as meninas jogarem futebol com os meninos, o que era incomum para eles. Segundo os alunos, as meninas não podiam jogar bola, pois a professora dizia que o jogo de futebol machucaria as meninas. Também pude ensinar a uma menina da 5ª série a sacar a bola de vôlei. Ela disse: "Nossa, meu professor nunca me ensinou e, com você, aprendi".

Mas essa não era minha função, pois o momento era de repensar o Integral e refazer a seleção dos alunos, uma vez que a primeira foi considerada inadequada. A nova seleção deveria ser feita a partir da observação da equipe diretamente em sala de aula. Deve-

riamos observar os comportamentos "não desejados". Éramos estranhos no espaço, com a função de observar os comportamentos fora dos padrões. Desse modo, diagnosticaríamos o problema no momento em que ele ocorresse, ou seja, na sala de aula, pois a primeira seleção de alunos fora feita de forma equivocada, segundo a escola. A pergunta era se aqueles primeiros alunos selecionados para participar do PETI estavam mesmo em risco social.

A falta de coordenação do Programa na escola e a recusa da própria escola em acolher o PETI, eliminaram definitivamente a proposta do PETI naquela escola. Contudo, não queriam perder a dádiva da função do psicólogo, pois demanda não faltava, mas como o profissional era contratado pelo PETI para exercer a função de educador social, sua permanência não foi possível.

Na última reunião entre a escola e a equipe do Integral, o meu choro não pôde ser contido. Outro educador, espantado, pediu para que eu parasse, mas minhas lágrimas falavam da minha relação com os profissionais, os alunos, a escola e o PETI. Naquele momento, a escola fazia parte da minha realidade. A "simpatia" que me faltava em relação à escola, às crianças e aos adolescentes foi produzida. Fui afetado pela relação que tive com o ambiente escolar. A frase da primeira reunião do PETI com a escola

reapareceu nessa última por meio de uma funcionária: "Espero que sua fala sobre a função do professor tenha mudado, pois ficamos magoados com ela". Uma professora complementou: "Bom, se ele chora, é porque mudou de idéia; gostou da gente". O campo de batalha fora abandonado inicialmente pela educadora social, depois pela coordenadora, e agora chegava o momento do resto da equipe. Logo, eu seria enviado para outra escola. A luta, portanto, continuaria em outro campo de batalha.

É necessário guardar o suficiente do organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação é também necessário conservar, inclusive para opô-las a seu próprio sistema, quando as circunstâncias o exigem, quando as coisas, as pessoas, inclusive as situações nos obrigam; e pequenas rações de subjetividade é preciso conservar suficientemente para poder responder à realidade dominante (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 23).

Fui remanejado para outra escola, onde permaneci na função de educador social até minha entrada no mestrado. Após o ingresso na pós-graduação, fiz outra escolha: retornei para essa escola, mas como voluntário do PETI. A partir da entrada no mestrado, novas inquietações, novos

conhecimentos e questionamentos surgiram, retornei para o campo de batalha com outras armas...

Surgiu então a angústia, ao me deparar com os aspectos que não conseguia enxergar da escola, os modos de funcionamento, as identidades, as totalizações, os binarismos, a disciplina, o controle, a noção de risco social presente no PETI e suas práticas. Buscando o sentido da transversalidade⁶, minhas viseiras foram reajustadas, portanto

À medida que formos abrindo as viseiras, podemos imaginar que a circulação vá se tornando mais harmoniosa. Tentemos imaginar a maneira como os homens se comportam uns com relação aos outros, do ponto de vista afetivo (GUATTARI, 2004, p. 110).

Do meu ponto de vista afetivo, houve uma transformação. A "simpatia" que até então não havia tido por crianças e adolescentes na minha época de graduação compareceu a partir da minha entrada no PETI. Construí um novo modo de percebê-los e senti-los: certo dia, quando estava olhando pela janela do ônibus indo em direção a um parque com os alunos, observava a imensidão da orla de Jardim Camburi (tanto mar, tanto mar...) e, de repente, senti na minha perna uma pequena cabeça se ajeitando para descansar. A imensidão do mar, da

vida, havia me invadido na delicadeza de um pequeno gesto e, meio sem jeito, passei a mão em sua cabeça. Esse mesmo aluno, em outro momento, fez-me chorar ao pedir que eu não contasse para sua avó suas travessuras: "Minha mente está muito confusa esses dias", disse ele. Mal sabíamos que ele estava "em risco" de retornar ao abrigo. Assim, fui transformado a partir do contato com a escola e com os alunos.

Apesar das inúmeras vezes que me fizeram ficar com muita raiva e gritar, eles me possibilitaram outras experiências na vida. Muitas vezes, misturei-me e pareci com eles. Enquanto a educadora social e a estagiária, sentadas ao longe, observavam as crianças e os adolescentes brincando no parque, eu estava junto deles. Do mesmo modo, foi gratificante ouvir em uma das escolas, a seguinte frase: "Nossa! Você é tão legal, você brinca com a gente". Minha antipatia falava da minha incapacidade de lidar com crianças e adolescentes, que até então acreditava ter, mas de certa forma me arrisquei a estar juntos delas, ou seja,

Arriscar é experimentar "uma vida" e criar outros modos de estar no mundo e na vida. Afirmando a possibilidade de vida como uma Diferença, uma avaliação, baseada nas afecções advindas da experimentação, entre o que deprecia a vida e o que expande.

Essa criação de novas possibilidades de vida ou abertura de novos campos de possíveis envolve uma nova maneira de ser afetado e de afetar, uma nova sensibilidade da qual emerge uma mutação afetiva e perceptiva (LAVRADOR, 2006, p. 58-59) ✎

NOTAS:

1 Dissertação intitulada “Tecituras da rede de atenção à criança e à adolescência no Município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral”, realizada sob orientação da Professora Doutora Gilead Marchezi Tavares e defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo.

2 A sigla utilizada pela Secretaria de Educação do Município de Vitória é a mesma do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil do Governo Federal, porém, retirada a semelhança em relação à proposição de atividades extra-escolares, os dois programas possuem objetivos e ações diferentes.

3 Graduação em Psicologia no Centro Universitário Vila Velha (UVV) em 2007/2.

4 O uso do termo guerra expressa o sentido que a escola até então representava para mim. Construída pela minha experiência nesse espaço, como sendo um lugar de brincadeiras ofensivas e humilhações, principalmente durante o ensino fundamental. Assim, retornar à escola era um desafio, pelo receio de reviver todo um conjunto de experiências negativas. Portanto, me percebia como um soldado que se arma para combater o inimigo. No entanto, através da minha experiência no Programa, hoje a vejo como uma possibilidade de potencializar a vida, e também para exercer a função de professor, apesar da minha insegurança para tal desafio.

5 O trocadilho Integral x Infernal é usado em algumas escolas pelos profissionais de educação de modo corriqueiro.

6 Conceito utilizado por Guattari (2004), em oposição à verticalidade (no sentido de estrutura piramidal), assim como em oposição à horizontalidade (pensada como adequar-se a situação). Ela “[...] implica a ativação da circulação, da comunicação e dos agenciamentos enquanto produção de outros modos de ser, de sentir e atuar [...]” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 11), a partir da possibilidade de confronto e abertura ao campo do sensível em que a diferença emerge.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Katia Faria de. ROCHA, Marisa Lopes da; Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*. dez. 2007, vol.27, no.4, p.648-663.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda, M. Junqueira. *Psicologia da educação: em busca de uma leitura e de atuação compromissada*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p.132-159.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças. *Jovens e Produção de Subjetividade Apresentação de Trabalho/Comunicação*. 2008, p.145 - 153.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Como criar para si um Corpo sem Órgãos*. In: *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. p. 9-115.

GUATTARI, Félix. *A Transversalidade*. In: *Psicanálise e Transversalidade: Ensaio de Análise Institucional*. São Paulo: Idéias & Letras, 2004. p.101-117.

LAVRADOR, Maria Cristina Campello. *Interfaces do Saber*. In: HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Et al. *Psicologia: Questões Contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999. p. 15 - 57.

_____. *Loucura e Vida na Contemporaneidade*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

LOURAU, René. *Objeto e Método da Análise Institucional*. In: ALTOÉ, Sonia. (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: HUCITEC, 2004. p.66-87.

MACHADO, Leila Domingues. *Imagens da subjetividade*. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/6027/4883>>. Acesso em: 24 de junho de 2009.

_____. *Subjetividades Contemporâneas*. In: HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Et al. *Psicologia: Questões Contemporâneas*. Vitória: Edufes, 1999. p. 211- 229

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação (SEME). *Praticando políticas integradas*. Vitória-ES, 2009.

_____. *Lista das Escolas Municipais de Ensino Fundamental*. 2010. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/semef.php?pagina=listadasemefs>>. Acesso em: 29 de março de 2010.

Um lugar para a escuta psicanalítica no campo das aprendizagens¹

por Marília Etienne Arreguy

Resumo

O presente ensaio visa a refletir sobre as diferentes práticas psicológicas atuais no contexto educacional e sobre as possíveis contribuições da psicanálise para esse campo. Partindo de uma visão crítica, versa sobre alguns equívocos tecnocientíficos pautados em conceitos cristalizados como, por exemplo, o bullying e o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), bem como aponta a falácia da imposição de políticas e técnicas (psico)pedagógicas em escolas públicas de modo hierárquico e hegemônico, a serem aplicadas por professores e psicólogos sem que possam construir e se apropriar desses métodos. Nesse sentido, o que acaba emergindo é uma espécie de violência simbólica, estigmatizante, que busca normatizar as aprendizagens e não dá espaço para a palavra. A autora defende, portanto, o desenvolvimento de uma práxis psicológica sobre a singularidade, em práticas menos ambiciosas porém mais efetivas, na medida em que venham a se fundar na valorização da subjetividade e na inserção singular de crianças e jovens no universo discursivo dos adultos e da cultura.

Palavras chave: psicanálise e educação; práxis psicológicas em escolas públicas; tecnicismo, medicalização e violência; estigmatização.

Résumé

Le présent essai a pour but de réfléchir aux différentes pratiques psychologiques actuelles dans le contexte du champ de l'éducation et sur les possibles contributions de la psychanalyse dans ce domaine. En partant d'une vision critique, il traite de quelques diagnostics technoscientifiques comme, par exemple, le bullying et le TDAH (Trouble de Déficit d'Attention et Hyperactivité) en attirant l'attention sur les illusions à l'oeuvre dans l'imposition par le politique de techniques (psycho) pédagogiques dans les écoles publiques, de façon hiérarchique et hégémonique, à être appliquées par des professeurs et des psychologues sans qu'ils puissent construire et s'approprier ces méthodes. Dans ce sens, ce qui finit par merger est une espèce de violence symbolique, stigmatisante, qui cherche à normaliser les apprentissages et ne laisse pas de place à la parole. L'auteur défend, pourtant, le développement d'une práxis psychologique, axée sur la singularité, au travers de pratiques moins ambitieuses mais plus effectives, dans la mesure où elles se fondent sur la valorisation de la subjectivité et dans l'insertion singulière d'enfants et de jeunes dans l'univers discursif des adultes et de la culture.

Mots-clés: psychanalyse et éducation; praxis psychologiques dans les écoles publiques; tecnicismo, medicalisation et violence; stigmatisation.

Há mais de um século se iniciaram os debates em torno das relações entre psicanálise e educação, desde os esforços iniciais de educadores seguidores de Freud, a saber, Oscar Pfister e Auguste Aichhorn. Cada um a seu modo procurou compreender em que medida os conhecimentos psicanalíticos poderiam ser úteis à prática educacional. O pastor e psicanalista Oscar Pfister (1909), em correspondência com Sigmund Freud, indagou se a psicanálise causaria um “incêndio” na prática pedagógica, na medida em que a repressão social característica de todo processo educativo estaria diretamente relacionada à produção das neuroses. A prática pedagógica teria por excelência o papel de impor limites ao educar, estabelecendo uma série de interdições essenciais à adaptação do sujeito na sociedade (Freud, 1908; 1930; 1933), e, nesse sentido, o ato de ensinar seria em si mesmo traumático. Entretanto, apesar de uma leitura rápida mostrar uma contradição entre os termos “educar” e “psicanalisar” - já que a educação seria um ato de restrição às pulsões e a psicanálise uma forma de liberar o que fora recalçado -, tal incompatibilidade enunciada desde os primórdios não parece tão evidente na realidade, pelo contrário, pode-se supor que é bastante possível uma extensa conjugação entre as práticas educacionais e psicanalíticas, sobretudo no que concerne à questão do desejo, seja de edu-

car, seja de aprender (Lajonquière, 2010).

Enquanto alguns autores inspirados no aforismo freudiano acerca das três profissões impossíveis - governar, educar e psicanalisar (Freud, 1933) - salientaram os impasses, e mesmo, a inviabilidade conjuntural de interlocução e associação entre psicanálise e educação, criticando distorções como, por exemplo, a aplicação da psicoterapia em crianças dentro do contexto escolar ou a pura aplicação de conceitos psicanalíticos pelos professores (Millot, 1982; Kupfer, 1983; Cifalli & Imbert, 1998), outros autores (ou os mesmos autores em outros momentos) passaram a vislumbrar conexões necessárias (Kupfer, 2000; Almeida, 2001; Lajonquière, 2010), sobretudo no que tange a relação inesgotável entre a escola e a clínica no resgate da singularidade e na crítica a atividades normativas massificantes (Foucault, 1975; 2000; 2002).

Educadores continuam recorrendo ao saber psicanalítico, tanto para compreender a afetividade de seus alunos, quanto para encaminhá-los para os consultórios. Outras abordagens psicológicas concorrem a esse espaço, como as terapias cognitivo-comportamentais e as estratégias psiquiátricas de medicalização - ampliando vertiginosamente sua “fatia de mercado” na medida em que propõem respostas rápidas supostamente eficazes

para mitigar os mais diversos problemas psíquicos. Contudo essas técnicas parecem responder às demandas dos educadores de um modo ingênuo já que supõem uma cura via eliminação de sintomas, sem se ater a uma elaboração mais aprofundada sobre as origens inconscientes ou sobre a dinâmica pulsional determinantes da queixa patente.

O fato é que, quando as crianças ou jovens são vistos como indisciplinados, com problemas de aprendizagem ou desajustados emocionalmente, pode-se demandar a intervenção de psicólogos, seja para psicodiagnóstico, medicação psiquiátrica, terapias comportamentais, seja para ludoterapias ou mesmo para o ingresso em uma psicoterapia ou uma análise infantil. No que tange uma penetração da psicanálise no terreno das aprendizagens, também há o ideal preconizado desde Freud de que se construa uma “educação psicanaliticamente orientada” (Millot, 1982; Cifalli & Imbert, 1998), ou seja, quando os próprios professores procurariam espontaneamente por análise de modo a lidar melhor do ponto de vista afetivo com seus conflitos inconscientes e, conseqüentemente, estabelecerem relações mais autênticas com seus alunos. Ideal este que pode ser questionável, dada a magnitude do professorado brasileiro e, ainda, a incerteza de que uma análise - ou qualquer inter-

venção psicológica per se – venha a garantir o dom de ensinar (James, 2010).

Por outro lado, psicólogos escolares e/ou psicanalistas que têm cargos em escolas não sabem ao certo qual atitude tomar (sic), de qual função se apropriar, diante do difícil trabalho “em extensão”² em instituições educacionais. Atender ou analisar no sentido estrito da clínica psicanalítica não é pertinente dentro de uma instituição, dados os entraves éticos que acarretaria. A única solução seria conversar, no sentido mais simples, porém não simplório, do termo. Então, impõe-se um trabalho nas “bordas”, nas brechas em que se permite uma mediação de conflitos nas relações institucionais em que o/a psicólogo/a ou o/a psicanalista é requisitado/a por sua técnica, embora muitas vezes só possa comparecer com sua “escuta” ética. Enfim, seria possível manter o trabalho de psicólogos escolares dentro dos limites específicos das instituições educativas? Em que medida os profissionais “psi” são convocados a assumir uma função pedagógica? E, insistindo nas dúvidas, haveria alguma “técnica” mais afeita a dar respaldo às interfaces entre o campo psi e a escola, ou ainda, poderíamos transpor tal promessa na ousadia abstrata de cotejar o leque das subjetividades com diferentes formas de aprendizagens? Na contramão de um certo corporativismo, não seria possível desfilarmos

desvios na conduta ética do psicólogo ao cair para o terreno das aprendizagens? Ou isso seria normal, corriqueiro e até desejável no cotidiano das escolas? E o contrário: professores ou pedagogos se aventurariam a analisar ou diagnosticar seus alunos? Assim como Lajonquière (2010), preferimos deixar “repicando os interrogantes” no sentido de produzir a partir da dúvida, uma práxis mais cuidadosa e menos imperativa. Na relação entre psicanálise e educação, talvez a única saída seja justamente abrir a possibilidade de se criar questionamentos, ampliando a visão de mundo dos sujeitos presentes no cotidiano escolar, inclusive dos próprios psicanalistas.

Nessa linha de questionamentos, descortina-se uma questão preocupante que diz respeito à padronização de técnicas de ensino. Num contexto de precariedade social e/ou de banalização científica, quando o “fracasso escolar” (Patto, 1990) é iminente, produzem-se diagnósticos taxativos que podem vir a rotular algumas crianças ou jovens. Como exemplo, temos o trabalho da psicanalista Luciana Caliman, pesquisadora que descreveu e criticou a “construção sócio-médica do fator TDAH” (Caliman, 2009), mostrando o quão imprecisas são as definições neurocientíficas sobre a pregnância da doença já que a análise de imagens cerebrais que justificam o diagnóstico de “Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade”

é baseado em interpretações vagas dessa imagens. Assim, a grande maioria dos casos acaba dependendo muito mais de um diagnóstico clínico do que qualquer outra evidência científica indiscutível. Outra ideologia psico-comportamental também apoiada por estudos neurocientíficos que tentam mapear o comportamento violento no cérebro de adolescentes (Arreguy, 2010) é a que define o conceito importado de “bullying” (Barbosa, 2010). Esse ideário é construído por um conjunto de sintomas que caracteriza sujeitos como os “bullies”, ou seja, aqueles que são agressores reais ou ainda potenciais criminosos. Essa perspectiva teórica é norteada por um paradigma científico que propõe o impossível, ou seja, a predição de eventos futuros, como bem denunciou Lacan (1950) ao dizer que psicólogo não tem “bola de cristal”. Essa afirmação é corroborada pelo consistente tratado de Foucault (1974-5) sobre a construção psiquiátrica desde o iluminismo científico da figura do “monstro moral”, os ditos “anormais”. O “anormal” é aquele que deve ser controlado e normalizado, mesmo que às custas da medicalização da infância, da estigmatização do “indivíduo violento e/ou hiperativo”, do aluno “incompetente para aprender”, causando por vezes o embotamento afetivo de crianças e de jovens.

Na esteira desse impulso tecnocientificista, ao qual se

associa o “legítimo” sonho de aprimoramento da educação e da inclusão social, surge uma duvidosa empreitada de políticas públicas de investimento nas escolas, estimulada por projetos tecnicistas importados de modelos internacionais mesmo apesar das evidências de sua ineficácia. Nesse sentido, mais do que recriar e inovar o laço educativo, pensando nos seres humanos que fundam relações de aprendizagem, busca-se atualmente uma produtividade que venha a resultar em estatísticas positivas de rendimento e aprovação escolar. Em reportagem do jornal “O globo” do dia 23 de abril de 2011, vimos o relato do fracasso de políticas de premiação de professores de acordo com o desempenho de alunos. Essa técnica, baseada em outras intervenções ocorridas em escolas americanas, já tinha se mostrado falaciosa inclusive no país de origem, em que se premiavam alunos por desempenho. A proposta re flete um modelo hegemônico que simula uma caixa de Skinner, ou seja, baseia a aprendizagem em gráficos de desempenho (“comportamentos operantes”) que acabam por não “operar” nada, apenas a rivalidade entre os pares e a culpa nos professores por não conseguirem alcançar metas objetivas inatingíveis. Ora, o cerne do reconhecimento da singularidade do trabalho docente não depende de “prêmios” mas da construção de autonomia, com largos in-

vestimentos na formação, na recapacitação continuada e, principalmente, em salários dignos.

Esses projetos vem sendo implementados em escolas públicas de modo vertical, hierarquizado, a partir de imposições de políticas fechadas, sem que seja levada em conta a singularidade dos alunos e de suas famílias³ (*vide Vasconcelos, 2010*). Nesse sentido, as dificuldades particulares de cada criança ou jovem podem vir a ser olvidadas. Ora, se é profundamente necessário erradicar o analfabetismo no Brasil e alcançar melhores índices de escolarização, não se pode esquecer que cada sujeito é um, único em si mesmo e que esse processo em si corre o risco de caracterizar novas formas de violência: a dita “violência simbólica” (Bourdieu, 1990). Soma-se que, num cenário de inclusão/exclusão, por mais paradoxal que pareça, as diferenças ficam mais e mais evidentes, donde surgem situações disruptivas e de violência, haja vista o caso do jovem Wellington, excluído de uma festividade de homenagem (leia-se “premiação”) a antigos alunos de um colégio público reconhecido por sua “excelência”. Fator bizarro: Wellington antes de metralhar as crianças, beijou o rosto da professora de literatura. Ele mesmo ainda afirmou em filmagem exposta pelo Jornal Nacional que o dito fenômeno do “bullying” (Barbosa, 2010) não explicava

sua conduta, apesar de isso provavelmente ter feito parte do “curto-circuito” delirante que o fez maquinar o crime em massa e passar ao ato indescritivelmente violento. Afinal, até que ponto a questão da violência em que Wellington foi o principal sintoma, estaria atrelada a um imaginário cultural e a uma cultura de violência, de desigualdade social e de exclusão arraigada à brasilianidade desde os primórdios da construção da identidade nacional (Ribeiro, 1995)?

Pode-se dizer que a competição incentivada pela própria lógica de uma “cultura narcísica” inerente à nossa festejada “sociedade do espetáculo” (Birman, 1998) seja produtora de uma violência real, porém encoberta, aparecendo de forma estridente nas escolas através dos ditos “comportamentos desviantes”. Portanto, não basta um discurso ideológico de apologia à tolerância e ao respeito à alteridade (Zizek, 2008), ou uma massificação de projetos de alfabetização normatizantes em que impera a hegemonia do método, nem tampouco apenas apregoar a inclusão: é necessário analisar a lógica educacional em sua vertente disciplinar (Foucault, 1975; 2002), mas também sob um prisma clínico, afeito a uma leitura do inconsciente, tanto em suas nuances subjetivas quanto em sua manifestação coletiva.

Segundo Zizek (2008), num estudo realista em parte

inspirado no discurso de Freud e de Lacan, a violência é inerente às relações, logo, precisa ser reconhecida, e não camuflada, para que enfim possa ser transposta, ou melhor, elaborada continuamente a partir da palavra e da Lei que a regula. Porém, diferenças de toda ordem regem o contexto educacional, principalmente aquelas que definem as hierarquias professor-aluno (Arreguy, 2007; 2010a). Abordar as relações escolares sob um prisma psicanalítico, ou seja, a partir de uma escuta clínica ou da simples promoção da fala e da troca intersubjetiva, permite valorizar a passagem de uma identificação imaginária (Freud, 1921), especular (Lacan, 1949) e, por vezes violenta, na relação díspar entre professores e alunos, para uma identificação simbólica (Freud, 1921; Kupfer, 1983; Pereira, 2008), em que é possível se deparar com a realidade da castração, e, em que o professor, através de um "saber a mais", alça o aluno na busca pelo "saber", sem ser paralisado pelo ideal de "conhecimento" (Lajonquière, 1992).

É nesse âmbito que se pretende pensar nos deslizamentos significantes que fazem esmaecer a violência, realçando o ímpeto pelas aprendizagens e produzindo uma ação educacional criativa e inovadora.

Então, para além do abuso de diagnósticos fechados e do uso entusiasta de metodologias de ensino vistas como a

tábua de salvação do ensino, investigar as teorias que orientam a prática de psicólogos no contexto escolar mostra que o sucesso e/ou fracasso escolar também podem ser vistos em uma perspectiva clínica, em que a escuta do sujeito e de seu desejo é condição sine qua non para um resgate terapêutico, sem que isso se transforme numa patologização subjetiva, numa formalização de uma clínica pedagógica ou num falso "apagamento" das diferenças. Ao retomar os embates entre psicanálise e educação, Voltolini (2009) enfatiza a dimensão clínica de um olhar psicanalítico para a singularidade:

(...) análise é sempre do Um, quer dizer, entre outras coisas, que ela não pode ser de alguém, assim dito para evidenciar o abstrato desta posição. Mesmo que esse Um seja uma obra, como fez Freud com Schreber, por exemplo, ou Lacan com Joyce e que tenham buscado aí encontrar universais. Ser do Um, ou do caso, para melhor dizermos, implica fazer predominar a clínica (sempre do caso) sobre a Ciência (sempre do geral, para não confundir com universal). Que Freud tenha se referido a Educação que era a de sua época, não é senão uma referência ao Um, ainda que ele tenha podido encontrar aí universais, que lhe permitiriam transcender a Educação de seu tempo para postular algo sobre o Educar,

posição discursiva, estrutural. (grifos meus)

Esse "Um", digno de uma escuta clínica singularizada, pode tanto ser um sujeito ou uma Obra, como vimos acima, quanto a própria Instituição. Essa escuta da singularidade promove em si mesma a chance de inovação e de construção de caminhos ímpares pelos sujeitos permeáveis à troca discursiva e à ética do desejo.

A fim de procurar compreender os universais dos con flitos subjetivos no contexto educacional sem perder a dimensão singular inerente a qualquer abordagem genuinamente psicanalítica, vislumbramos a chance de mapear eventos, situações, casos clínicos no interior da história institucional de estabelecimentos de ensino, a fim de investigar se existe e como se dá uma práxis educacional atual que se beneficie do saber psicanalítico. Afinal, é através da escuta e da análise sutil e minuciosa dos con flitos de cada ator no contexto educacional que se torna possível matizar as práticas hegemônicas para que possam vir a contemplar a singularidade ou, ao contrário, aplacá-la. Recorrendo às palavras de Voltolini (2009), (...) a análise do psicanalisar e educar corre o risco de ter o mesmo destino da psicologização da educação, ou seja, o de gerar modos abstratos de compreensão d'"O" aluno e d'"O" professor. A generalização

no seio das práticas educacionais pode levar a construções teóricas que ignorem as diferenças, solapando a emergência da singularidade e restringindo a expressão da alteridade. Nossa entrada nessa área de intersecção de saberes, se volta portanto a investigar focos de resistência, investigar o imaginário cultural, fruto de uma cultura de violência (Zizek, 2008), que está atrelado à fala de professores e jovens, com o objetivo de lançar luz sobre possíveis formas de intervenção e colaboração “cruzada” entre psicanálise e educação.

É necessário, no entanto, ponderar toda crítica aos padrões, normas, parâmetros e exigências educacionais, pois sem critérios objetivos talvez seria impossível criar um patamar educacional mínimo para a construção de uma sociedade bem escolarizada, com uma cultura sólida e justa. Ao olhar cuidadosamente para o Um, o singular, através de um olhar clínico e de uma escuta construtiva, é também viável abrir horizontes para a compreensão de con flitos comuns aos alunos e, evidentemente, aos professores. Nesse sentido, procura-se ir além das terapêuticas voltadas exclusivamente para a patologização, com o diagnóstico e a pretensão de “cura” de alunos incompetentes para a aprendizagem e com “mau” comportamento. Comungando de uma visão crítica, Pereira et al. (2009), afirmam:

“Agressividade”, “falta de limites”, “desvios de comportamento”, “zombaria”, “violência”, “fracasso escolar”, “os alunos não querem saber de nada” são alguns dos termos e expressões empregados pelos educadores, expressões que traduzem o quanto tal arte é marcada por incongruências, surpresas e insurreições cotidianas. A Educação não se reduz apenas a receitas formatadas, a alguns saberes planejados ou a racionalizações de comportamento, mas a um sistema de gestos, valores, proibições, pulsões e subversões que devem ser descritos noutra feixe de relações.

Para se compreender as interlocuções existentes na interface de psicanálise e educação, é preciso trazer para o primeiro plano a necessidade de se despertar a curiosidade infantil (Freud, 1907; 1908) e estabelecer uma relação de transferência positiva entre professor e aluno (Freud, 1914), valorizando a importância das fontes libidinais do desejo de saber e a influência inibitória do recalque sobre a curiosidade intelectual (Milot, 1987, p.146). Nesse sentido, é importante mapear o imaginário cultural que sustenta discursos reacionários, através da fala dos sujeitos presentes na escola. Acima de qualquer técnica e imposição externas, o que importa como motus das aprendizagens é o desejo de aprender e também de ensinar (Lajon-

quière, 2010). Ignorá-los pode levar ao colapso e à ineficiência dos objetivos sócio-políticos educacionais, provocando o estrangulamento da abertura para a troca nas relações intersubjetivas numa almejada ambiência de aprendizagens, como poderíamos dizer com inspiração em Winnicott (1975)⁴.

Nesse sentido julgamos de suma importância incentivar e investir em conversações (Vasconcelos, 2010), voltadas para a promoção de uma escuta diferenciada da subjetividade e da singularidade nos con flitos presentes em escolas públicas, sobretudo enfocando as falas de crianças, de jovens e de seus professores na dimensão transformadora potencial que possuem em si mesmas. Nas palavras de Vasconcelos (2010, p. 144):

(...) esclarecemos que não é o objetivo da conversação substituir uma identificação por outra melhor, como fazem às vezes outras psicoterapias que obrigam os indivíduos que têm tendência à ação (violência, droga, suicídio) a passar pela palavra em prol de um ideal benfeitor. O que separa as conversações conduzidas pela ética da psicanálise dessas outras práticas amistosas ou autoritárias é o uso da palavra como causalidade psíquica, e não em benefício de uma psicoterapia científica, generalizada e generalizante, que aprisiona ainda mais o sujeito em

identificações.

Um papel singelo, mas não menos importante, a ser perseguido por profissionais de orientação psicanalítica voltados para o universo escolar. Seria possível por em circulação a verbalização de conflitos sociais e subjetivos de modo a buscar sua elaboração pela via da palavra e da troca intersubjetiva? Em nossa experiência inicial, somada ao resgate auto-teorizante que toda psicanálise promove, certamente, acreditamos que esse percurso - que visa a incrementar a relação de autores, pensadores e pesquisadores da psicanálise com os fundamentos da educação e o universo das práticas educacionais - seja intensamente frutífero. 

NOTAS:

1 Trabalho originalmente apresentado na II Jornada Subjetividade e Educação: Construções psicanalíticas em contextos educativos. Niterói, 2 de maio de 2011. Faculdade de Educação da UFF.

2 Prefiro evitar falar em “aplicação” da psicanálise à educação, dado o caráter tecnicista que essa lógica apresenta (vide Laplanche, 1992). Uma possibilidade de atuação do psicanalista em instituições educacionais, seria no sentido da “transversalidade” que caracteriza uma atitude transdisciplinar, no que concerne à apropriação de um campo pelo outro e à transposição e troca mútua entre diferentes saberes (vide Costa et al., 2002; Kamkhagi & Saidon, 2002). Uma outra saída seria falar em psicanalistas “meticulosamente dedicados à educação”, como propõe Lajonquière (2010).

3 Baseio-me em entrevistas informais feitas a psicólogos da rede pública municipal do Rio de Janeiro, cujos nomes guardo em sigilo.

4 Esse autor fala de uma relação “suficientemente-bom” entre mãe e bebê. Trata-se de uma “mãe ambiente” que introduz suavemente o bebê na ordem da cultura na medida em que faz a função de um “continente”, possibilitando a emergência da experiência cultural em etapas sucessivas, em que a princípio todas necessidades do bebê são atendidas, para depois, aos poucos haver um desligamento gradual desse objeto de sustentação para constituir no sujeito a “capacidade de estar só”. Em alguma medida, procuro pensar analogamente na importância de que as escolas se coloquem como esse suporte inicial, para permitir a emergência gradativa dos sujeitos no processo de pensamento, para que sejam inseridos de modo não violento na produção de saberes e no incremento da cultura...

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, Sandra F. C.. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo: Proceedings online... Acessado em: 06/04/2010. Disponível na Internet: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSCo0000003200100030011&lng=en&nrm=abn
- ARREGUY, M. E.(2005). Deslizamentos linguageiros da palmatória: a diferença na relação professor-aluno a partir de um excerto das Confissões de Santo Agostinho. Actas Freudianas. V.III, pp. 58-71. Juiz de Fora: 2007.
- _____. A leitura das emoções e o comportamento violento mapeado no cérebro. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 20 [4]: 1267-1292, 2010. Disponível na internet: www.scielo.br/pdf/physis/v20n4/a11v20n4.pdf
- _____. Da violência física à violência simbólica: Expressões e inversões na hierarquia professor-aluno. I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho, 2010, pp. 929-940.
- BOURDIEU, P. "Sobre el poder simbolico" in *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, UBA/ Eudeba, 2000, pp. 65-73.
- BIRMAN, J. O mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CIFALI & IMBERT.(1998). Freud e a pedagogia. São Paulo: Loyola, 1999.
- CALIMAN, L. A construção sócio-médica do fato "TDAH". *Psicologia e Sociedade*. V.21, n.1., pp. 135-144, 2009.
- FOUCAULT, M.(1975).Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- _____. (1994). *Psicologia, psiquiatria, psicanálise*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- _____.(1974-5). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FREIRE COSTA, J. (1984) "Saúde mental, produto da educação? In *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, pp. 81-102.
- FREUD, S. (1907). "O esclarecimento sexual das crianças" in *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (ESB)*, V.IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- _____. (1908). "Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna" in *ESB*, V.IX. RJ: Imago, 1996
- _____. (1914). "Algumas reflexões sobre a psicologia do Escolar" in *ESB*, V.XIII. RJ: Imago, 1996.
- _____. (1921). "Psicologia de grupos e análise do ego", in *ESB*, V.XVIII, 1996.
- _____. (1930). "Mal estar na civilização" in *ESB*, V.XXI. RJ: Imago, 1996.
- _____. (1933). "Novas Conferências Introdutórias" in *ESB*, V.XXII. RJ: Imago, 1996.
- LACAN, J. (1949). "O estádio do espelho como formador da função do Eu" in *Escritos*, pp. 96-103. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- _____.(1950). "Introduction théorique aux fonctions de la psychanalyse en criminologie » in *Écrits*, pp.125-149. Paris : Seuil, 1966.
- JAMES, W. A psicologia e a arte de ensinar. *COGNITIO-ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia*. Centro de Estudos de Pragmatismo – Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Volume 7, Número 2, julho - dezembro, 2010, pp. 191-196. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/Pragmatismo>
- KUPFER, M. C.(1983). Freud e a Educação. São Paulo: Scipione, 1995.
- _____. *Educação para o futuro. Psicanálise e Educação*. SP: Escuta, 2000.
- LAJONQUIÈRE, L. Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. *Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MARTINS, Maria Rubia R. (2005). "(Im)possibilidade de conexão entre psicanálise e educação". Disponível na internet: www.psicologia.com.pt (Acessado em 05/04/2010)
- MILLOT, C.(1982). Freud antipedagogo. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- PATTO, M. H. S.(1990). A construção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1996.
- PEREIRA, Marcelo Ricardo; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra and LOPES, Eliane Marta Teixeira. Apresentação do dossiê Psicanálise e Educação. *Educ. rev.* [online]. 2009, vol.25, n.1, pp. 141-148 . Acessado em 2010/04/07. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So10246982009000100007&lng=en&nrm=iso
- RIBEIRO, D. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; LEITÃO, Maria Beatriz Sá; BARROS, Regina Duarte Benevides (orgs.). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- SWWAN, Leila. "Premiação teve pouco efeito em sala de aula". *O Globo*, 23 de abril de 2011.
- VASCONCELOS, R. N.. Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar. Tese (orient. Ana Lydia B. Santiago). Faculdade de Educação, UFMG, 2010.
- VOLTOLINI, R. Psicanálise e educação ou Psicanalisar e educar. *Educação Online*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=337:psicanalisar-e-educar-ou-psicanalise-e-educacao&catid=36:especial&Itemid=46 (acessado em 18/04/2009).
- WINNICOTT, Donald. W. (1949). A mente e o psicossoma. In *Da Pediatria à Psicanálise: Obras escolhidas*. Parte III. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- _____. (1971). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZIZEK, S. *Violence*. New York: Picador, 2008.

