



REVISTA CIENTÍFICA

Papirus

REVISTAPAPIRUS.COM

**A EDUCAÇÃO COMO
PRÁTICA PARA LIBERTAR:**
NOVOS CAMINHOS
DE APRENDIZAGEM E
TRANSFORMAÇÃO.

EDIÇÃO ESPECIAL:
RESULTADOS DE PESQUISAS
PRIMÁRIAS E SECUNDÁRIAS

REVISTA CIENTÍFICA PAPIRUS - V. 1, N. 01. JULHO. 2020



Departamento Acadêmico - CETI – Centro Educacional de Tecnologia Integrada

EXPEDIENTE

Instituição Responsável

CETI – Centro Educacional de Tecnologia Integrada – EIRELI

Periodicidade

Trimestral.

Artigos

Língua Portuguesa (BR).
Resumo em Português e Inglês.

Endereço

Rua Mario Aguirre, nº 45.
Bairro Jucutuquara, Vitória,
Espírito Santo/BR.
CEP: 29.040-810.

Site

www.revistapapyrus.com

CONSELHO EDITORIAL

Editor Chefe

Profª. Drª. Anna Cecília Teixeira

Vice-Editor e Presidente

Jabez Jayme Fabricio Pinto

Jornalista Responsável

Cleilton Bastos [MTB - 3303/ES]

Secretária de Assuntos Educacionais

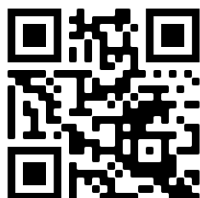
Loyde Novais da Cruz

Revisão de Texto

Noslaine da Conceição Sant'Anna Celestino

Diagramação

InovaES Comunicação



COMITÊ DE POLÍTICAS PÚBLICAS

- Drª. Anna Cecília Teixeira
- Dr. Cesar Albenes de Mendonça Cruz
- Drª. Karoline Zuqui Nunes
- Me. Renata Batista
- Me. Paulo Roberto Siqueira Rangel da Silva
- Me. Thiago Stelzer

DIREITOS DE PERMISSÃO E UTILIZAÇÃO

As opiniões emitidas nos textos publicados na Revista Científica Papyrus são de total responsabilidade de seus respectivos autores. Todos os direitos de reprodução, tradução e adaptações estão reservados com identificação da fonte.

Os artigos estão disponíveis em:

[<http://revistapapyrus.com/edicao-Atual/>](http://revistapapyrus.com/edicao-Atual/)

REVISTA CIENTÍFICA PAPIRUS

Departamento Acadêmico CETI
Centro Educacional de Tecnologia Integrada

V. 1, N. 01, JUN. 2020 | Vitória, Espírito Santo.

Versão Online.

Resumo em português e inglês.

ISSN (eletrônico):

1. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Educação.
2. Manuscritos Científicos na Área do Conhecimento em Saúde.

PREFÁCIO

O desbravar acadêmico sempre foi uma aposta de realização e paixão, e presenciar essas ideias tomando traços, forma e corpo, é uma alegria indelével e cada exemplar de uma revista científica é um acontecimento.

Esta é uma ponte que interrompe a distância entre os que se debruçam sobre o trabalho intelectual de uma vida e os práticos, ávidos por conhecimentos que justifiquem suas labutas, assim construindo novos caminhos que pavimentam os passos de muitos e promovendo a conclusão de um esforço que, em via de regra, sem divulgação é sempre restrito.

A **Revista Papyrus Acadêmica**, como as demais do segmento, é a oportunidade de dar visibilidade e amplitude a todos quanto interessarem os resultados dos trabalhos, pesquisas e estudos. Ela pretende atender ao primeiro pilar da educação: aprender a conhecer, promovendo e fomentando a discussão e o debate, alicerçados pelos princípios, ferramentas e métodos científicos amparados por elevados critérios de admissão.

Para tanto, tenho a honra de assinar este novo canal de divulgação, a revista científica dos cursos do **CETI – Centro Educacional de Tecnologias Integradas**.

A cada número uma diversidade de temas, sempre zelando pela atualidade dos temas, elevando o teor das discussões e trazendo à luz novas ideias.

Neste primeiro momento, a Papyrus Acadêmica, terá uma periodicidade trimestral, com elevado nível de editoração. Esta Revista garante um processo editorial transparente, com o mais absoluto controle na pretensão de ser reconhecida como um periódico de alta confiabilidade no campo da saúde.

Os trabalhos aqui apresentados estão cunhados pela relevância dos assuntos e, acima de tudo, por sua expressividade para o meio acadêmico, social e profissional, com vistas a contribuir de maneira enfática e dinâmica sobre cada eixo reportado. Com isto, pretendemos surpreender e conquistar a confiança, tornando-nos uma opção desejada de publicação.

Entendendo como um privilégio e responsabilidade, desejo a todos uma boa leitura.

Prof. Jabez Jayme Fabricio Pinto
Presidente - Revista Científica Papyrus



SUMÁRIO

EDITORIAL	5
ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO E ESCOLA. ENFOCANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA. <i>Monique Beltrão</i>	6-17
AS DIFICULDADES DA INCLUSÃO NA ESCOLA <i>André da Silva Pimenta e Eliane da Silva Serra</i>	18-25
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ATO DE ATUAR <i>Jania Vargas Pagotto e Renilda Vieira</i>	26-34
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA <i>André da Silva Pimenta e Eliane da Silva Serra</i>	35-41
A AFETIVIDADE COMO FATOR ESSENCIAL NO PROCESSO ENSINO APRENDIZADO <i>Jania Vargas Pagotto e Renilda Vieira</i>	42-51
É FACTÍVEL CONSTRUIR UM CONJUNTO DE CONHECIMENTOS CONFIÁVEIS A RESPEITO DE PRÁTICAS SOCIAIS? COMO? POR QUÊ? SOB QUAIS CONDIÇÕES? <i>Ana Maria Roriz Veríssimo</i>	52-61
MODERNIDADE LÍQUIDA E A CRÍTICA DA FÉ <i>Rafael Almeida Minet</i>	62-83
AS CAUSAS DO ABANDONO DO TRATAMENTO DE TUBERCULOSE NO BRASIL <i>Debora Caliman Alves Duarte</i>	84-89



REVISTA CIENTÍFICA RECONHECIDA INTERNACIONALMENTE



INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER:



ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO E ESCOLA. ENFOCANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR CONTEMPORÂNEA.

Dra. Monique Beltrão ¹

RESUMO

O estudo possibilita uma discussão sobre os desafios da educação e a importância da ação docente frente à realidade imposta pela sociedade contemporânea. Temos como ponto de relevância a sala de aula, o processo de planejamento, os desafios da educação, a didática como prática de sucesso acadêmico e avaliação da aprendizagem, junto com a urgência da escola na contemporaneidade. Pretendemos vivenciar outros fazeres significativos para as nossas escolas e para os nossos alunos no processo de aprendizagem e ressignificação da aprendizagem. Evidenciamos alterações significativas na prática pedagógica e incluímos a possibilidade de um novo olhar para as possibilidades já existentes e afinadas na sociedade. Como por exemplo a internet e seus aparatos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Aprendizagem e Contemporaneidade.

ABSTRACT

The study makes possible a discussion about the challenges of education and the importance of teaching action in the face of the reality imposed by contemporary society. We have as a point of relevance the classroom, the planning process, the challenges of education, didactics as a practice of academic success and evaluation of learning, together with the urgency of the school in the contemporary world. We intend to experience the important aspects for our schools and for our students in the process of learning and re-signification of learning. We show significant changes in pedagogical practice and include the possibility of a new look at the possibilities already existing and fine-tuned in society. Like internet and its social apparatuses

KEYWORDS: School, Learning and Contemporaneity.

¹ Doutora em Educação, Mestre em Educação e Psicologia, Pedagoga, Psicopedagoga, Escritora, Palestrante e Mediadora Escolar.
E-mail: moniquebeltr@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A análise desenvolvida neste trabalho deverá favorecer a correspondência entre os assuntos de interesses dos professores, sujeitos da ação, para que estes possam reconhecer naqueles sujeitos da escola, o auxílio necessário à compreensão crítica do processo de ensino. Tal reflexão dar-se-á por meio dos objetivos específicos, onde trataremos de assuntos pertinentes, salutareis e de tremenda importância pedagógica para os trabalhos acadêmicos da nossa escola contemporânea e singular. Essa visão poderá orientar os sujeitos nos seus aspectos organizacionais, condução dos trabalhos em sala de aula e na avaliação do seu processo didático.

Levou-se em conta toda a situação em que passamos no sistema educacional brasileiro, devendo tomar muito cuidado no que é liberdade de ensinar, tendo parâmetros e limites, até onde o professor pode influenciar ou não seus alunos. Como atuar de modo significativo na proposta acadêmica dos dias atuais.

O aluno tem o direito a questionamentos e tem o poder da voz e de suas crenças, todavia, os questionamentos devem se ter argumentos de crença ou até científicos, mas não se pode apenas dizer que o aluno pode questionar tudo, sem argumentos que amparem seus pensamentos, ideologias. Realizou-se reflexão sobre as questões específicas do ensino e da aprendizagem. Ponderando os fazeres e os momentos de crescimento com o aprender a aprender.

Colocando o professor como base primordial para a mediação do processo de ensino aprendizagem, trazendo à tona as diversas possibilidades para o progresso e o sucesso da escola de hoje para um melhor amanhã. Informaremos sobre as questões coletivas, sociais e ainda temperamentais. O aprender deverá ser plausível, constante e imediato. Flexível e pontual.

OBJETIVO GERAL

Analisar a educação escolar como processo que emerge da sociedade em cada espaço/tempo histórico e a escola como um locus privilegiado de transmissão/reconstrução/criação de conhecimento, para a conscientização do profissional de ensino competente tecnicamente e comprometido politicamente com o exercício pedagógico crítico e construtivo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Pensar na Educação como um contexto possível e popular.
- Envolver pessoas no processo educativo para prosseguir na vida e nas perspectivas funcionais do contexto da aprendizagem.
- Refletir sobre a organização da dinâmica da prática de ensino e no processo de construção do conhecimento efetivo e para sempre.

O CONTEXTO DA SALA DE AULA E A ORGANIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM

A sala de aula é hoje o espaço de maior contexto educacional existente para a aprendizagem concreta e vivenciada dos indivíduos nos espaços. Na diversidade de explicações sobre a aprendizagem do aluno, tem-se dado pouca ênfase à dinâmica da prática educativa e da avaliação e ao contexto do currículo educacional no processo de ensino-aprendizagem. O currículo tem marcado exclusivamente o que de fato é necessário para as descobertas e aprendizagens acadêmicas.

O aluno precisa ser o foco respeitado neste currículo e na vivência do seu cotidiano. Analisando a relação pedagógica da sala de aula, fica evidenciada a importância das interações aluno-conhecimento, professor-aluno e professor-aluno-conhecimento na construção do sucesso-fracasso escolar. Precisamos conhecer os mundos envolvidos e os momentos de cada um desses mundos para

a permanência e vivência do outro neste contexto de aprendizagem. Em alguns momentos, refletimos sobre a sala de aula e percebemos que é um espaço de muitos conflitos, de individualismos, embora em grupo social real, onde se colocam os mesmos patamares para todos num contexto explosivo de emoções e saberes diversos sobre esse e outros contextos.

A sala de aula é o maior reduto de aprendizagens que como educadores temos participado. Aprendemos e ensinamos o tempo todo, comportamentos, reflexões e associações diferentes e iguais para os diversos contextos possíveis de aprendizagens e significações. Não levamos a tona a intenção de ressignificar as questões de favorecimento as condições da aprendizagem; simplesmente, corremos muita das vezes contra o tempo, para vencer as promessas acadêmicas dos planejamentos em questão, como forma de organizar as condições para se ensinar a aprender.

Muita das vezes nos equivocamos e não percebemos que o contexto da sala de aula é maior, invisível e diversificado, ao ponto de nos transmitir o inexistente para nossas fontes de pesquisas e organizações de planejamentos inexperientes e não dialogais com os contextos de aprendizagens de fato. Precisamos nos equivocar destes aparatos pedagógicos e escolares, para prosseguirmos em busca do que realmente nos faz transcender a educação de fato e de aprendizagem proveitosa e acadêmica, o que nos move na verdade para a contextualização do processo de trabalho e conquista pedagógica.

O contexto da sala de aula deve ser inovador, sequenciado de conhecimentos prévios e diários para promover um aprendizado significativo e coerente com o mundo que se quer para o futuro de todos os alunos e sujeitos da escola, mas com certeza ainda não o é. O contexto da sala de aula hoje, nos traz algumas vivências inesperadas e equivocadas que negligenciam a prática e a própria prática educacional a ser estudada e participada.

Alunos em movimento contrário e com recados das famílias para a contra partida desfavorável para o professor e para as suas orientações. Alunos pouco experientes e desmotivados para compreenderem o que podem fazer e como podem fazer para movimentar o seu conhecimento em favor do seu futuro. Uma pena metodológica e desnecessária que engloba o contexto da negação e do despreparo para ser aluno e em movimento de aprendizagem no contexto da escola de hoje.

A sala de aula nos traz um movimento intenso de desconstrução e deixa de inovar com ações específicas em movimento, por conta da ação interrompida do professor por estes alunos e sujeitos em necessidade do processo de aprendizagem e mudança. Não percebem o que é o futuro e nem percebem para que exista o seu futuro. Alunos alienados advindos das próprias famílias e contextos externos aos da sala de aula. As condições de aprendizagens que se instalou na condição de ambiente escolar e sala de aula nos denotam uma condição primária, e ao mesmo tempo, uma condição mascarada e que se reflete nas propostas outrora estabelecidas para este momento e condição de ensinagem. O aluno de agora se impõem, se coloca no momento de decisão e se coloca como ponto de partida para as ações do professor mediador do processo de aprendizagem que é trazido pelo aluno e dito como regra, até onde o professor pode ir e se instalar para o processo.

Por outro , o professor também mudou, alterou a sua bagagem familiar, suas propostas acadêmicas, se estruturou como cidadão do mundo e se fez inovador e despretenso, em relação aos méritos que por si só, não serão para sempre seu; pelo fato, de que junto com a sociedade percebe o seu contexto nos cantos da sala de aula e nos aparatos do planejamento ideal para ensinar o aluno cabeça aberta e liberal para as condições do seu aprendizado. Esta reflexão nos traz a tona a vontade e o desejo de estar e de ensinar o que se propõem para que o sujeito e aluno seja valioso para o futuro destemido por ele.

Ao analisar a prática pedagógica do professor, pode-se verificar a importância de seu papel como educador na formação de consciências críticas e participativas, desses jovens e sujeitos autônomos das suas vontades que passa pelo movimento do saber. Se o seu trabalho for significativo para o aluno, irá contribuir para sua permanência na escola, pois o objetivo da ação pedagógica é ter interesse na aprendizagem do aluno. Independente do contexto da sala de aula ou dos mundos que se estalarem por lá. A mediação da escola traz a tona o contexto da ressignificação e da interação com os diversos mundos aqui e acolá.

Se nós, professores, na sala de aula, não podemos dar conta da política de ofertas de vagas e de acesso dos educandos à escola, podemos dar conta de um trabalho educativo significativo para aqueles que nela têm acesso. Trabalho esse que, se for de boa qualidade, será um fator coadjuvante de permanência dos educandos dentro do processo de aquisição do saber e consequentemente também um fator dentro do processo de democratização da sociedade (LUCKESI, 1990:12)

O relacionamento e vivência entre o professor-aluno devem ser fundamentados no incentivo à criatividade, ao debate, ao estudo, empenhados em criar a reflexão crítica. Mesmo que o aluno não esteja preparado para isto, ele deve ser levado a mudar de comportamento e a presenciar um momento de construção do conhecimento a partir do que ele trouxe e no contexto da própria escola no seu singular valor.

E este é o modelo social para que ocorra educação no espaço da escola de hoje para o amanhã. O professor, como sujeito de criação, mediando os estudos, questionamentos e debates; o aluno, como sujeito do seu aprendizado, no exercício e desenvolvimento de seu potencial crítico e participativo.

Para isso, é necessário ao professor ter conhecimento da sua área de especialização e estar informado da realidade como um todo, para que possa proporcionar ao aluno, o desenvolvimento do potencial de uma reflexão crítica. Este professor; não poderá estar desgastado pelo tempo com ideias destrutivas e sem a concepção certa de que a educação precisa de bons exemplos e de metodologias acadêmicas e profundas para agregar valor ao trabalho de transmissão do conhecimento.

Este professor; precisa saber sobre o seu conteúdo e precisa acima de tudo, querer ser professor de sujeitos desiguais que almejam potencializar o seu futuro e o seu mundo com a aprendizagem do convívio escolar. Acredito que o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil. Assim faz-se necessário o investimento no sentido de se construir boas relações procurando minimizar a indisciplina. Diante do exposto propõe-se a implantação de um mecanismo de representatividade dos professores junto aos alunos e comunidade escolar. (FREITAS, 2011 : 01)

O PROCESSO DO PLANEJAMENTO DE ENSINO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA E INFORMATIZADA

Com as mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo após a sociedade industrial, com a inserção das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente com o advento da internet, e outros recursos específicos e on line, o que para muitos pesquisadores tem como nome 'Sociedade da Informação', deu-se muita ênfase ao saber, à elaboração e à construção desses saberes. A partir daí, temos agora outras formas e fontes para o planejamento, causando uma abertura importante na programação do planejamento acadêmico para o ensino numa perspectiva crítica e inovadora.

O conhecimento se ampliou e tomou um rumo expressivo e popular, levando em conta a diferença entre

os sujeitos ligados a tecnologia e os sujeitos sem o mesmo conhecimento. Percebeu-se que o aluno que consegue ser atualizado e acadêmico, consegue entender hoje, o processo advindo do planejamento de ensino. A crítica aqui, é ter o aluno como parte do processo de conhecimento, ou tê-lo como o próprio processo de conhecimento.

Dessa forma, a educação não pode ficar alheia a essa realidade. Investir em massa na educação nunca foi tão importante, mas investir na sociedade que incorpora as novas tecnologias exige um novo modelo de educação, um modelo que quebre os velhos paradigmas. Assim, o papel do professor passa por transformação, exigindo desse profissional novas práticas, exercendo o papel de mediador, transformador de sentidos, buscando a formação de alunos críticos, autônomos, e o educando deixa de ser passivo e passa a ser responsável pelo seu processo de aprendizagem. Sua visão acadêmica aqui, passa a ter relevância no processo criativo e crítico do contexto da aprendizagem. A realidade que demanda a sociedade da informação passa a exigir um esforço que exige um trabalho de time entre os professores, em que não se permite mais limitar o conteúdo apenas na sua disciplina; portanto, colocar na prática conceitos como desenvolvimento de competências, contextualização e interdisciplinaridade e trabalhar com projetos que possibilitem uma prática docente mais motivadora são ações primordiais na sociedade que incorpora as novas tecnologias.

É preciso adotar uma postura positiva em relação às mudanças paradigmáticas e assumir compromisso com a formação dos alunos e com o desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades da realidade atual, inovando sempre o processo de ensino.

Este artigo contribui para discussões dos desafios da educação contemporânea, com foco da importância do professor na construção do conhecimento, diante das

novas tecnologias da informação e comunicação, que caracterizam a sociedade da informação.

De acordo com Takahashi (2000), a sociedade da informação representa profundas mudanças na forma como a sociedade e a economia passam a se organizar. Essas mudanças serão afetadas de alguma forma, na medida em que cada região dispõe de infraestrutura de informações disponíveis.

Uma vez que esse modelo de sociedade é caracterizado pelas constantes mudanças decorrentes das inovações, observa-se que para desenvolver uma sociedade de informação de igualdade se faz necessário o desenvolvimento de políticas de acesso à informação para todos, possibilitando assim, por meio desse acesso, que as pessoas sejam capazes de adquirir, assimilar e construir o conhecimento, que no percurso de nossas vidas se transforma constantemente. E geralmente, temos escolas preparadas e outras não, as que nos causa aflições e reflexões a respeito da educação para todos e de igual maneira, principalmente agora com a nova proposta da Base Nacional Comum Curricular, operando nos quatro cantos deste País que discutimos o Brasil.

Como a internet é um ambiente livre e sem regularização definitiva sobre acesso e conteúdos, a segurança a responsabilidade no uso são assuntos centrais quando é a criança e o jovem quem faz uso dessa tecnologia. Os educandos devem aprender a buscar, avaliar e interpretar as informações encontradas na internet. Ao planejar as atividades a serem realizadas em sala de aula, o professor deve cuidadosamente orientar os educandos fazendo seleções de websites e pré-visualizações e pesquisa antes de passar a tarefa aos educandos. Nenhuma informação poderá ser divulgada ou compartilhada na rede. Deve-se atentar para que nada disso fique registrado em nome da Escola. Precisamos reservar e impedir a localização. Pesquisa "online" deve ser apenas uma pesquisa sem fins de localização real dos nossos alunos a

internet. Uma preocupação necessária e prudente das academias em questão.

TABELA I

Algumas ferramentas possíveis para a comunicação digital e suas utilidades sociais:

Software de apresentação (Power point e outros).	Apresentação e divulgação. Slides para Datashow
Câmeras de vídeo digitais	Captação de imagens de autoria dos educandos. Manuseio inclusive no próprio celular, material de bolso. Ação imediata.
Dispositivos em conexão com a internet (tablets, smartphones, laptops).	Pesquisa, compartilhamentos, exposições e produções de idéias escritas ou não.
Blogs	Publicações de informações e matérias online, compartilhamentos e demonstrações específicas de trabalhos inclusive acadêmicos.
Wikis	Pesquisas de informações e práticas autorais e colaborativas.
Redes Sociais	Compartilhamentos, informações, divulgação, partilhas e leituras específicas. Publicidades específicas. Documentos abertos e online.
YouTobe	Publicação de pesquisas, vídeos e projetos específicos.
Khan Academy	Ensino específicos com tópicos variados.

Construção da Autora

De acordo com Drucker (1969), é nesse momento que o recurso econômico básico não é mais o capital nem os recursos naturais ou a mão de obra, mas sim o conhecimento, numa sociedade na qual este exerce o papel central. Nesse sentido, os profissionais que passam a ser mais reconhecidos nesta era são aqueles bem preparados para atender o fator chave do poder econômico: o conhecimento, e o conhecimento eletrônico e digital.

Conquistando informações imediatas e sabendo discernir entre o que é real e o que é fake da internet. Causa de tantos equívocos e de inúmeras divergências com as verdades acadêmicas e processuais das pesquisas pedagógicas. Daí, a verdade sobre o que se procura na escola ideal.

Para Takahashi (2000), a sociedade da informação representa profundas mudanças na forma como a sociedade e a economia passam a se organizar. Essas mudanças serão afetadas de alguma forma, na medida em que cada lugar e escola dispõe de infraestrutura de informações disponíveis. Precisaremos de certezas e de professores que buscam enfaticamente as verdades acadêmicas inseridas no contexto online. Nossa preocupação agora.

Uma vez que esse modelo de sociedade é caracterizado pelas constantes mudanças decorrentes das inovações, observa-se que para desenvolver uma sociedade de informação de igualdade se faz necessário o desenvolvimento de políticas de acesso à informação para todos, possibilitando assim, por meio desse acesso, que as pessoas sejam capazes de adquirir, assimilar e construir o conhecimento, que no percurso de nossas vidas se transforma constantemente.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA

Existe uma ansiedade com o ensino de qualidade mais do que com a educação de qualidade. Ensino e educação são reconhecimentos diferentes. No ensinamento organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os educandos a abranger as áreas do conhecimento. No ensino o ponto para onde convergem, além de instruir, é ajudar ensino e vida, informação e ética, meditação e ação, a ter uma visão do contexto. Aperfeiçoar é ajudar a unificar todos os comprimentos da vida, a descobrir nossa abertura intelectual, emocional,

profissional, que nos realize e que coopere para transformar a sociedade que possuímos.

Então um dos maiores desafios é a proposta de educação para todos sem que seja por equidade. Somos a escola que sugerimos uma educação para todos, mas muitas das vezes não conseguimos ser parte disto pelos desafios e constantes alterações nos momentos escolares e nas práticas de renovação das habilidades dos alunos na construção do seu conhecimento.

Nesse caso, é de maior importância que, no processo ensino-aprendizagem, as informações teóricas se completem com exercícios práticos. Teoria e prática não são compartimentos estanques, são elementos que se interagem para a produção do conhecimento do aluno.

A Educação, no contexto sociocultural atual, deve ter outras preocupações que não a reprodução de uma ideologia que mantém os interesses de uma minoria.

O aluno é um ser ativo, que pensa, que questiona os pressupostos que lhe são apresentados. E ele deve discutir, deve se colocar inteiramente dentro do assunto a ser apreciado com esta capacidade crítica que é inerente a qualquer ser humano. O professor deve ser o bom ouvinte, deve observar e conhecer o alunado, propondo metodologias compatíveis com a formação do aluno, e buscar melhorar com esse comportamento a relação ensino-aprendizagem (ARAGÃO, 1993:42).

O processo educacional sempre foi alvo de constantes discussões e apontamentos que motivaram sua evolução em vários aspectos, principalmente no que diz respeito a condução de metodologias de ensino por nossos educadores e a valorização do contexto escolar formador para nossos alunos. A escola existe para os dois, e é importante lembrar constantemente dessa relação de trabalho e de proposta acadêmica para sempre.

Diante de inúmeras transformações sociais, onde informações e descobertas acontecem em frações de segundo, o processo de desenvolvimento da escola entra na pauta como um dos mais importantes aspectos a serem

discutidos neste processo, pois é nela que são promovidas as mais importantes formulações teóricas sobre o desenvolvimento cultural e social de todas as nações, dessa forma, o trabalho educacional acaba formando um lugar central de busca e de perspectivas que possibilitem uma nova prática educacional, envolvendo principalmente os agentes que conduzem o ambiente escolar, transformando o ensino em parte integrante ou principal na motivação dessas transformações.

Com as constantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas o desenvolvimento de tecnologias e o aprimoramento de um modo de pensar menos autoritário e menos regrado, os agentes educacionais e a escola de uma maneira geral, vêm vivenciando um processo de mudança que tem refletido principalmente nas ações de seus alunos e na materialização destas no contexto escolar, fato que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares de forma geral, configurando em forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem, sobre isso, afirma-se neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. GADOTTI (2000:6)

A escola contemporânea sofre com o desenvolvimento acelerado que ocorre a sua volta, onde as informações são atualizadas em frações de segundos, ocasionando de certa forma, o desgaste e o comprometimento das ações voltadas para o aprimoramento do ensino, fazendo com que a sala de aula se torne um ambiente de pouca relevância para a consolidação do conhecimento, tornando a vivência social o requisito primordial para a busca de aprendizado, sobre essa escola.

Como educadores não devemos identificar o termo informação como conhecimento, pois, embora andem juntos, não são palavras sinônimas. Informações são fatos, expressão, opinião, que chegam as pessoas por ilimitados meios sem que se saiba os efeitos que acarretam. Conhecimento é a compreensão da procedência da informação, da sua dinâmica própria, exigindo para isso um certo grau de racionalidade. A apropriação do conhecimento, é feita através da construção de conceitos, que possibilitam a leitura crítica da informação, processo necessário para absorção da liberdade e autonomia mental. Será preciso trabalhar em dois tempos: o tempo do passado e o tempo do futuro. Fazer tudo hoje para superar as condições do atraso e, ao mesmo tempo, criar as condições para aproveitar amanhã as possibilidades das novas tecnologias. (DOWBOR, L. A Reprodução Social, 1998).

Dessa forma, a prática pedagógica no momento atual, bem como a condução do processo ensino-aprendizagem na sociedade contemporânea, precisa ter como ponto de partida a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, onde a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno, e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento intelectual que o motivará a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo e que formalize a aprendizagem de fato para o dia a dia.

Estamos em novos tempos, novos ajustes familiares e sociais. E, com isso, as exigências educacionais também. A escola de hoje não é a de alguns anos atrás, mas, portanto, precisamos enfrentar alguns desafios.

As velhas práticas, as ferramentas ultrapassadas e as metodologias retrógradas já não são suficientes para suprir as necessidades do atual cenário educacional brasileiro. É preciso considerar que as informações se tornaram mais rápidas e acessíveis, que os estudantes estão cada vez mais

autônomos e conectados que e as novas tecnologias e mídias sociais estão revolucionando a forma de ensinar e aprender.

Tudo isso requer uma escola com um perfil contemporâneo de aprendizado, que ajude o aluno a vencer todos os desafios que a sociedade impõe. A escola precisa estar em sintonia com os alunos e com as suas práticas no mundo de hoje. Nesse contexto, deve-se ressaltar a importância da escolarização do professor e o seu processo de trabalho com a finalidade de manter a equipe escolar sempre atualizada, inovando e aprimorando as práticas pedagógicas.

O manejo e a vivência na turma deve ser uma prática relevante para o professor de hoje, voltado para uma prática futurista e de resultado prático e atual. Alunos jovens precisam de vida e de inovações para as suas vidas, tudo com praticidade e irreverência para mudar o seu patamar de lógica e de sucesso. Eles precisam de constantes alterações para que haja “insights” e aprendizagens significativas.

Logo após os muros da escola o mundo é atrativo e colorido, apresenta uma série de oportunidades e convida o aluno a fazer múltiplas descobertas. Nesse contexto, tornar a experiência em sala de aula interessante é algo realmente desafiador, mas não impossível. Deste modo, as inovações pedagógicas podem e devem incluir de instrumentos tecnológicos, como é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O professor está disponível e ele se dispõe no meio do processo, preocupa-se com uma escola atual, viva, com um ambiente inovador e educador.

Conexão e atualização são características importantes na atuação docente sob essa perspectiva: aprendo com os pares, outros alunos, aprendo com outras

pessoas, dentro e fora da escola, conecto-me com o mundo e componho uma rede de saberes sob a perspectiva humana e globalizada, holística. Cabe aqui um professor estudioso, crítico e em constante formação, que percorre o mesmo caminho para atualizar-se e aprender. Neste professor, precisamos investir e construir neste investimento uma relação de sucesso entre ele e os alunos mediados.

Ao mediar as situações de ensino, o professor se coloca entre o aluno e a aprendizagem. A primeira condição para que isso aconteça é a quebra do paradigma do professor como detentor de todo o saber. Ele precisa construir parte do seu conhecimento diariamente e constantemente com os alunos e seus fazeres. É necessário, portanto, abandonar o antigo papel e confiar na nova proposta e ideal para a escola moderna e contemporânea. Mediar é facilitar o processo para que a informação se transforme em conhecimento e gere novas aprendizagens, é preciso levar o aluno a perceber-se como um sujeito pensante e analista dos seus problemas e situações de aprendizagens. Faz-se necessário, considerar as experiências educativas que o aluno traz, entende-se aqui, a aprendizagem extrapolando a escola.

O professor tem um papel fundamental na construção de novos saberes, sua responsabilidade aumenta, pois necessita adaptar-se às diferentes linguagens e criar oportunidades para além das situações educativas, transcendendo a sala de aula. O professor precisa se adaptar e estar focado nos limites escolares que está trabalhando e entendendo o processo. Cada região e escola têm um público e um significado para a aprendizagem efetiva. O local muitas das vezes revela o momento e as condições para as aprendizagens. Sendo assim, o conhecimento flui havendo um encontro democrático, afetivo e efetivo em que os dois, professor e aluno aprendem juntos. É assim que se produz conhecimento e se faz escola.

É necessário ter intencionalidade e disponibilidade para instigar o aluno a abraçar o conhecimento, despertar neles o desejo de aprender, fazer conexões contribuindo para a realização da construção autônoma e crítica do conhecimento. Pensar na sala de aula permitindo que o ambiente seja colaborativo, alfabetizador em sentidos diversos e proporcione o fazer do aluno sob a orientação do professor, agora mediador, é fundamental. Falar menos, ouvir mais, responder menos, perguntar mais. O professor consegue. O tempo e o espaço tomam outra dimensão para o processo acadêmico feliz.

DIDÁTICA, PARA O SUCESSO ACADÊMICO

A didática, caminho programado pela teoria, tem sido considerada uma ampla e indispensável sinalizadora na aplicabilidade dos conteúdos programáticos a que o professor utiliza para ministrar suas aulas.

A didática do professor é considerada flexível, tendo em vista que cada turma e cada indivíduo exigirão práticas diferenciadas, pois possuem diversos temperamentos e características para o trabalho do professor. Temos então, que fazer existir um professor com diversas habilidades de confrontos e práticas para o avivamento e oportunidades em várias turmas.

Contudo, conhecer a didática como a concretização da teoria poderá consumir aquilo que o professor almejou no decorrer do seu planejamento, atendendo, assim, as diferentes formas de educar, as diversas concepções pedagógicas e as reflexões docentes, considerando o ensinar/aprender um processo em constante mudança e atual para os dias que seguem.

O conhecimento sobre algo é essencial para o professor que usando dos seus muitos métodos norteará a sua didática pedagógica, tendo em vista as necessidades específicas em cada contexto, em cada turma e em cada aluno.

Faz-se necessário levar em consideração que a didática é uma norteadora teórica/científica, imprescindível à tarefa pedagógica cotidiana, para o ensino-aprendizagem significativo dia após dia.

Entretanto, entende-se que a didática pedagógica não é outra coisa senão a prática docente propriamente dita. Sua questão de trabalho, o seu jeito de ensinar e aprender. Como a arte e a ciência da pedagogia, procura-se compreendê-la, ainda, como espaço de estudos dinâmicos voltados à prática docente com base na programação teórica, tendo como objetivo a ponte que ela faz entre ambas.

De modo algum, poderia fazer-se uma educação de qualidade se não for levado em consideração a didática como objeto essencial no processo educativo. Precisamos oferecer ao mundo das escolas, uma intenção e uma originalidade nas aulas, para que o aluno aprenda para sempre e que consiga ressignificar o que conhece de conhecimento prévio e as vezes subjetivos.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E RESSIGNIFICATIVA

É necessário que a avaliação global analise, por meios de variados instrumentos, a maneira mais adequada para atingir os objetivos da aprendizagem, tendo assim uma gama/variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos e a reflexão acerca dos conhecimentos que estão sendo produzidos.

A avaliação necessita ser processual e constante; e tem como objetivo intensificar e aprimorar a qualidade do aprendizado. Avaliando o aluno e o professor. Somente mediante observação sistemática o professor consegue otimizar as suas aulas, o tempo empregado, de forma que garanta que todos os alunos aprendam.

A avaliação permite que o professor perceba a intencionalidade do seu trabalho e a reflexão da práxis pedagógica.

Uma avaliação comprometida necessita fundamentar-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Uma aprendizagem significativa e funcional é aquela que tem relevância para os sujeitos envolvidos, alunos e professores, sendo aplicada em diversos contextos e se atualiza de acordo com os diferentes contextos históricos e culturais.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido e é ressignificada na medida em que se articula com o projeto político-pedagógico, com seu projeto de ensino e, mais do que isso, com uma política pública séria e comprometida.

A aprendizagem é um processo de mudanças, de conhecimento, de comportamento que se obtém por meio das vivências construídas por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais (Waldir, 2017 :54).

A avaliação é um processo sistemático, acadêmico e sólido, não é improvisada e se insere num sistema mais amplo que é o sistema ensino-aprendizagem; deve ser planejada, pensada e deve acolher todo material estudado com os alunos para ser real e consolidada. É contínua, acontece ao longo de todo o processo; é integral, pois se ocupa do aluno como um todo, julgando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os domínios afetivo e psicomotor.

É uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo ensino-aprendizagem.

Todos os envolvidos no processo educacional da escola podem e devem avaliar o professor: a prática pedagógica; a escola: o projeto educacional; o próprio sistema: a produtividade da política educacional; o aluno: a construção do conhecimento.

Pode-se dizer que a prática educativa na escola se torna mais democrática quando envolvemos os alunos como sujeitos do próprio processo de construção de conhecimento. Para que isso possa ocorrer, há necessidade

de um maior aprimoramento no campo didático-pedagógico daqueles que se propõem a atuar como docentes.

A URGÊNCIA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE

A qualidade da Educação é determinante para o crescimento do País, com distribuição de renda. Apenas cuidando da escola pública e dos nossos alunos e alunas é que seremos capazes de dar oportunidades a todos os brasileiros, rompendo o ciclo histórico de exclusão e desigualdade do Brasil.

O tema não ganha prioridade e urgência necessárias na pauta política, mas que existe o reconhecimento social de que ele é importante, o “Todos Pela Educação” lideram, neste ano, o “Educação Já!”, uma iniciativa suprapartidária que reúne movimentos, especialistas e instituições para debater e construir soluções e medidas urgentes para serem implementadas pelos próximos governos.

Tal conjunto de propostas está consolidado em uma agenda técnica com diagnóstico completo e diretrizes definidas, que foi apresentada aos candidatos e candidatas à Presidência da República no decorrer deste ano.

O documento público do MEC, o PNE- Plano Nacional de Educação, possui disponível para consulta pública a informação abaixo e traz sete prioridades educacionais que devem orientar as políticas públicas para que o Brasil avance rumo a um sistema de ensino com mais qualidade de equidade. São elas:

- Aprimorar a política nacional de alfabetização para todas as crianças até os 8 anos de idade;
- Oferecer apoio e incentivo às redes para a implementação da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil e do ensino fundamental;
- Realizar alterações legais nos mecanismos de financiamento da educação básica, em especial no Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação);

- Criar uma política nacional de valorização e profissionalização docente;
 - Reestruturar as regras de governança do sistema educacional a partir da criação de um Sistema Nacional de Educação;
 - Aprimorar a política de fomento à expansão da jornada escolar e coordenar/apoiar os Estados na reorganização do funcionamento do ensino médio;
 - Instituir política nacional para a primeira infância.
- Para o programa “Todos Pela Educação”, independentemente do candidato eleito em outubro de 2018, o governo precisa priorizar de verdade a educação básica em seu mandato. Porque sem Educação de qualidade não há País mais seguro, saudável, com economia sustentável. Acreditamos que estes itens tragam reflexões para as condições de urgência para as nossas realizações nas escolas e instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilita uma discussão sobre os desafios da educação e a importância da ação docente frente à realidade imposta pela sociedade contemporânea. Tivemos como relevância a sala de aula, o processo de planejamento, os desafios da educação, a didática como prática de sucesso acadêmico e avaliação da aprendizagem, junto com a urgência da escola na contemporaneidade.

Observou-se a elevada importância do conhecimento, assim como de outras características cognitivas que formam as competências pessoais necessárias.

A partir do conhecimento e dessas características, a escola emerge de profundas reflexões acerca do seu fazer e das suas respostas, sugerimos melhoras e observações importantes para complementar o trabalho educativo da

sala de aula. Ressignificando os resultados existentes e providenciando outros possíveis resultados esperados.

Com o mercado cada vez mais segmentado e exigente, com as múltiplas formas de produção e de informação, chegou-se à conclusão de que a educação precisa repensar sua atuação, assim como a prática docente e as características necessárias para o professor no século XXI com urgência e determinação.

As tecnologias da informação são uma realidade que se faz presente no cotidiano das pessoas, principalmente na vida dos jovens que se fascinam com esses recursos. Portanto, o professor precisa tornar suas aulas mais animadas e interessantes.

A realidade atual exige que se reconheça que a nova geração possui outros modos de aprendizagem; os alunos de hoje são diferentes e críticos, sabendo exatamente o que querem e para onde vão. Hoje existem múltiplas maneiras de aprender, de forma mais contextualizada e não linear diferente da estrutura que imperava no passado. É nesse sentido que a figura do professor ganha espaço e exige da educação uma nova abordagem no processo de ensino-aprendizagem, em que se faz necessário trabalhar novas metodologias, capazes de desenvolver os indivíduos para resolver problemas e construir seus próprios conhecimentos a partir das informações recebidas.

Contudo, pode-se concluir que no contexto educacional a aprendizagem é o objeto de interesse de todos os profissionais que atuam e organizam o funcionamento das distintas instituições de ensino, sobretudo, dos professores que precisam abordar os conteúdos curriculares e se utilizar de métodos de ensino diversificados para facilitar a aprendizagem de seus alunos.

É de grande importância que este profissional professor considere seus alunos com distintos ritmos de desenvolvimento, dificuldades e potenciais estabelecendo um processo de ensino que estimule a todos.

Portanto, respondendo aos objetivos de estudo da pesquisa, Pensar na Educação como um contexto possível e

popular, envolver pessoas no processo educativo para prosseguir na vida e nas perspectivas funcionais do contexto da aprendizagem e refletir sobre a organização da dinâmica da prática de ensino e no processo de construção do conhecimento efetivo e para sempre. Tornaram esta pesquisa evidente e relevante para o trabalho pedagógico da sala de aula.

Pode-se sugerir que as escolas públicas e privadas criem espaços de trabalho e treinamento específicos para os professores, onde possam refletir, conversar e repensarem as suas práticas para o avanço que precisam. Ampliando seu repertório acadêmico e diário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÃO, Selma Regina. 2 **Ensaio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

DOWBOR, L. **A reprodução Social**. São Paulo: Vozes, 1998.
DRUCKER, P. F. **Uma era de descontinuidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

FREITAS, Ione Campos. Disponível em <http://democracianaescola.blogspot.com/>. Acesso em 07/04/2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LUCKESI, Cipriano. **Prática docente e avaliação**. R.J: ABT, 1990 (Série Estudos e Pesquisas, No. 44).

PNE – Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/2-uncategorised?start=8>. Acesso em 11 de novembro de 2018.

TAKAHASHI, T. Sociedade da informação no Brasil: **livro verde**. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/livro-verde/download. Acesso em 27 maio 2016.

WALDIR, P. **Guia prático de neuroeducação**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

AS DIFICULDADES DA INCLUSÃO NA ESCOLA

André da Silva Pimenta¹
Eliane da Silva Serra²

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar quais são as dificuldades enfrentadas pelas escolas com relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais específicas e que ações podem ser desenvolvidas para minimizá-las. Nos últimos anos, a educação inclusiva se tornou presente no âmbito educacional devido a exigências legais bem como ao aumento de matrículas nas escolas de alunos com necessidades educacionais especiais. Incluí-los não significa apenas torná-los presente na escola, outrossim, é fazer com que esse aluno tenha, no espaço escolar, acompanhamento por profissionais que trabalhem de forma diferenciada na construção da aprendizagem significativa, partilhando experiências, alternando prática. Pesquisou-se referencial pautado na legislação pertinente e nos autores CARVALHO (2000), MANTOAN (2003), entre outros. Conclui-se que através de formações continuadas, trabalho colaborativo reflexivo, a escolarização de alunos público alvo da educação especial enquanto processo se evidencia.

PALAVRAS-CHAVE: Prática pedagógica. Formação. Inclusão.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate what are the difficulties faced by schools with respect to the inclusion of students with special educational needs and specific actions that can be taken to minimize them. In recent years the inclusive education became present in the educational sphere due to legal requirements as well as to increased enrollments in schools with pupils with special educational needs. Including them doesn't mean just make it present in the school, in addition, include it is that this student has in the school space, monitoring by professionals who work in a differentiated manner aiming at learning of this student, sharing experiments, changing the practice for the success of your student be seen and experienced by everyone of your universe. A reference was made based on the relevant legislation and the authors CARVALHO (2000), MANTOAN (2003), among others. It is concluded that through continued training, collaborative work, Reflective collaborative work, the schooling of students targeted by special education as a process is evidenced.

KEYWORDS: Pedagogical practice. Formation. Inclusion..

¹ Graduado em: Ciências Biológicas e Pedagogia. Pós Graduado em: Educação Especial e Inclusiva; Arte na Educação; Metodologia do Ensino das Ciências Naturais com ênfase na Biologia. E-mail: andre.pmt@hotmail.com.

² Graduada em: Pedagogia. Pós Graduada em: Psicologia Institucional. E-mail: edasilvaserra@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A inclusão de educandos com necessidades especiais específicas, inseridos nas escolas públicas, ganha espaço, visto que percebeu-se a necessidade de integrar à sociedade, pessoas outrora segregadas ao lar e outros ambientes. Há poucos anos, esses sujeitos sequer saíam de casa, pois suas famílias preferiam escondê-los, a fim de evitar preconceitos ou qualquer tipo de violência.

Fala-se muito em inclusão, mas o que seria realmente incluir no âmbito da educação? Rodrigues (2006, p. 301) explica que: “O conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”.

De fato, a educação inclusiva é a aceitação de todos no ambiente escolar independente de sua condição de participação em todo o processo educacional construindo seu aprendizado em experiências partilhadas na comunidade escolar.

Segundo Gomes e Caetano (2012), antes de falarmos em exclusão devemos esclarecer bem o que é inclusão e diferenciá-la de palavras que se assemelham mas não possuem o mesmo significado: inserir, integrar e incluir. Explicam muito bem que inserir é a capacidade de inserção física de um sujeito num ambiente. Portanto, o aluno pode estar inserido numa sala de aula sem que ninguém o conheça, ou interaja com ele. Já integrar seria ser parte de um grupo. Neste caso, o aluno faz parte da sala de aula, todos o conhecem e agora ele já não se sente um estranho. No entanto, incluir possui um sentido mais profundo, pois é um processo mais complexo. Leva tempo e também disposição ao acolhimento e compreensão do outro. O aluno está incluído quando faz parte da turma da referida sala de aula e mantém uma relação de amizade e compreensão mútua com todos.

Incluir significa mudar, ter um novo direcionamento sobre certas atitudes de aceitação e ações de mudanças

metodológicas. Na escola é saber incluir os alunos que apresentam necessidades especiais específicas à vista de práticas pedagógicas que lhes garantirão uma aprendizagem real e funcional.

Portanto, fez-se necessário um estudo mais aprofundado sobre as dificuldades dos professores em trabalhar a inclusão na Escola Regular. Nota-se que a maioria dos professores não apresenta habilidades para lidar com os referidos alunos, nem tão pouco desenvolvem práticas pedagógicas que venham a modificar de fato a realidade da sala de aula, gerando, muitas vezes, conflitos entre os profissionais de toda a escola, apresentando problemas em relação à inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais específicas no ensino regular, (MANTOAN 2003, p. 26).

Cabe ressaltar que a inclusão desses alunos faz parte da atual política educacional brasileira conforme o Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades;
II-terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996^a, p.15).

Nessa perspectiva, surge a necessidade de intervir de forma a efetivar a inclusão no espaço escolar para que esses alunos venham de fato a aprender de forma satisfatória, já que a inclusão é feita, mas percebem-se enormes dificuldades pedagógicas para que de fato ocorra o processo de aprendizagem. Há algum tempo observamos no âmbito da escola pesquisada a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais específicas, mas que por sua vez não estão alcançando avanço na aprendizagem,

ou seja, apenas frequentam a escola devido às exigências legais.

Partindo desse pressuposto, faz-se necessário que os profissionais da escola venham a conhecer e participar desse estudo que será desenvolvido por meio de um estudo de caso, com o objetivo de levantar as dificuldades apresentadas e proporcionar aos profissionais envolvidos formação para que conheçam práticas pedagógicas que irão melhorar a prática na sala de aula regular onde a inclusão se faz presente permitindo a eles que conheçam o processo de inclusão baseado em conhecimento acadêmico.

Outrossim, é importante definir para todos na Escola o que é inclusão, o que fazer diante dessa temática que ocasionou várias mudanças na educação em virtude desta nas últimas décadas ter passado por modificações constantes visto que assistimos mudanças na obrigatoriedade do ensino, nas leis de acessibilidade, nos parâmetros curriculares nacionais, enfim sabemos que para se alcançar sucesso é necessário que os profissionais envolvidos no processo tenham acesso e embasamento teórico, metodológico necessários ao desenvolvimento de uma prática educacional exitosa se quisermos realmente uma sociedade inclusiva onde todos os seus membros terão as mesmas oportunidades de aprendizagem, convivam e respeitem as diferenças.

Segundo Carvalho (2000, p. 15 e 16), "... para romper o mito de que convivemos com duas 'educações': uma regular e a outra, especial"; é preciso que os profissionais que atuam na educação participando desse cenário no seu cotidiano escolar sejam interlocutores desse processo para que todos juntos analisem e rompam as barreiras de aprendizagem presentes na inclusão.

Nesse sentido, é primordial ressaltar que a educação especial é vista como modalidade da educação básica erroneamente interpretada fazendo com que o espaço escolar seja marcado por segregação visibilizada na dicotomia entre o ensino regular e a escolarização de

alunos público desta modalidade, dificultando o trabalho dos profissionais envolvidos no processo. Igualmente, incluí-los na escola é fazer com que eles aprendam para superarem as dificuldades que a própria vida lhes impôs.

A INCLUSÃO NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ainda é tema que gera debates e angústias na escola, conseqüentemente, conflitos de ideias. Sabe-se que no Brasil há uma crescente demanda de matrículas dos referidos alunos mediante a implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394, em 20 de Dezembro de 1996.

Contudo, percebe-se que apesar desses alunos com necessidades especiais terem garantido todos os direitos na lei, a prática se mostra outra. Prieto (2006, p. 41) questiona "[...] se estão sendo asseguradas aos alunos com necessidades educacionais especiais, além do acesso à escola regular, condições para que adquiram conhecimentos".

Verifica-se, assim, que esses sujeitos apenas frequentam a escola, mas a aprendizagem não é satisfatória, ficam inseridos, mas ao mesmo tempo excluídos da aprendizagem, pois não estão realmente aprendendo como deveriam aprender. Vygotsky (1989, apud DAMIANI, 2008) defende que é por meio da integração com as outras pessoas e com o meio que realmente aprendemos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) Nº 4.024 de 1961 garantiu-lhes o direito de frequentar a escola. No seu art. 88 expressava o objetivo de integrá-los a comunidade regulamentando o que já existia na prática, sendo de forma isolada. Entretanto, desde a década de 1920, a matrícula das crianças com necessidades educacionais especiais ocorria de forma pontual em algumas classes especiais vinculadas à escola pública, não abrangendo todas as escolas (KASSAR, 2007).

Contudo, somente com o sancionamento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, é que ocorre a ampliação da inclusão dos alunos com necessidades educacionais, tanto na rede pública como na privada, (KASSAR, 2007).

Percebe-se que a educação especial no Brasil desenvolveu-se ligada às instituições privadas, que, “acabam por assumir um caráter supletivo do Estado, na prestação de serviços educacionais especializados, e [manter] uma forte influência da definição das políticas públicas” Ferreira & Nunes (1997 apud KASSAR, 2007, p.51).

Portanto, a inclusão desses alunos considerados especiais demorou a acontecer nas escolas públicas regulares, sendo as escolas privadas especializadas com caráter assistencialista oferecerem esse tipo de atendimento em maior número.

Segundo Kassar (2007, p. 52), somente a partir da década de 1970, houve um aumento acentuado do número de classes especiais, que atenderam, em grande medida, ao exposto na lei educacional n. 5.692/71, que previa tratamento especial a alunos “em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula” (art. 9º).

A forma como tem sido conduzida a educação especial em nosso país fez com que surgissem impasses na construção de propostas que viessem a transformar de fato a educação para que seja inclusiva (KASSAR, 2007).

Entende-se que a inclusão em nosso país, ainda tem muito a avançar, verificamos dificuldades em se trabalhar a educação de forma inclusiva. A escola pensa que está incluindo e trabalha da mesma forma com esses alunos que tenham necessidades educacionais específicas.

Ao se falar em inclusão deve-se apresentar contexto histórico de documentos como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração dos Direitos da Criança de 1959; a declaração dos Direitos do Deficiente Mental de 1971; a Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos de 1975 e tantos outros que culminaram em

documentos que vieram a melhorar o atendimento das crianças consideradas especiais.

Na Declaração de Salamanca, que resultou da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, em 1994 na Espanha, foi reafirmado o direito à Educação de cada indivíduo, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Tal documento tem como princípio a ideia de que:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade pertencente a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagens ou marginalizados... (ONU, 1948, p. 77-78).

Portanto foi a partir dessa recomendação que surgiu o conceito de escola inclusiva. No entanto a escola inclusiva ainda é um desafio, pois ela tem que garantir ensino com a mesma qualidade para todos: igualdade de oportunidades onde todos terão a mesma responsabilidade, inclusive os que apresentam algum tipo de deficiência grave (o que parece meio irreal diante da diversidade de problemas que encontramos nas unidades escolares).

De acordo com Sanfelice (1989, apud KASSAR, 2007, p. 33), “não é possível, no princípio da pedagogia formal, tratar igualmente toda a multiplicidade de substantivas diferenças que as distintas clientelas incorporam por razões históricas, culturais, sociais ou mesmo físico – mentais”.

Para Kassar (2007) dar oportunidades iguais aos alunos nem sempre significa tratá-los de maneira igual, ou seja, dar-lhes o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que nem sempre ocorre. Mais uma vez, a escola tem que fazer de tudo para realmente incluir esses alunos dando-lhes oportunidades diferenciadas para que o acesso venha a acontecer de fato.

impossível pensar na educação das pessoas com quaisquer que sejam as diferenças orgânicas sem abordar a qualidade de ensino dos cidadãos. Uma escola pública de qualidade pode ter classes especiais, salas de recursos e propiciar formas de atendimento, abrangendo até o residencial, se for o caso, mas deve ser uma instituição escolar, cujo compromisso fundamental é a educação escolarizada, (KASSAR, 2007, p. 65).

Compreende-se que garantir a qualidade da educação para todos, é um direito assegurado em lei. Só se questiona esse direito ao se deparar com uma realidade totalmente diferente ao se adentrar no universo de nossas escolas, nas quais se veem cada vez mais crianças em salas superlotadas onde, em sua maioria, os profissionais que as atendem não têm uma devida formação e acompanhamento pedagógico adequado para que a qualidade seja garantida. Percebemos que a inclusão fica mais no “papel”, ou seja, a escola está inserindo o aluno na sala, mas a qualidade da inclusão fica a desejar. Há uma dicotomia entre a prática e o que consta nos documentos referentes à inclusão.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Igualmente, deve-se questionar por que na sala de aula regular, os alunos especiais estão inseridos, mas ao mesmo tempo são excluídos. Verifica-se que ficam “ali’ onde lhe são oferecidas atividades como pintura desenhos, recortes sem consonância com a matéria, ou seja, descontextualizadas”. Muitas vezes essas atividades não tem objetivo algum, são mais para preencher o tempo (CARVALHO, 2000, p. 31).

Essa situação parece esboçar a dificuldade do professor titular em trabalhar com esses alunos. Nesta perspectiva, observa-se que tanto o profissional da rede regular de ensino, como aqueles que atuam junto às salas de Atendimento Educacional Especializado não tem uma formação adequada para atuar junto a estes alunos.

Em sua grande maioria os profissionais são licenciados para atuarem na rede regular e os de Educação Especial tem a formação em licenciatura acrescida de curso na Área Especial. Contudo ainda não é o suficiente visto que para exercer esse papel precisa muito mais do que um diploma, precisa mudança de atitude perante a inclusão de todos os alunos na escola.

A construção de uma educação inclusiva exige mudanças de ideias e de práticas. Precisamos dotar o ambiente escolar de profissionais dispostos e rever suas atitudes e ações. Percebe-se que “eles” às vezes se sentem “incapazes” para atender os seus alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na sala regular, assim também o profissional especializado se sente atado, pois não dispõe de habilidades específicas para junto colaborar com o seu “parceiro”. Ao professor da sala de aula regular tampouco lhe é oferecido acompanhamento pedagógico específico.

Mantoan (2003, p. 83), ainda preconiza que os professores são iguais aos alunos, eles precisam de um acompanhamento adequado que venha lhes dar suporte para que transformem a sala de aula e sua prática pedagógica. Acompanhamento este baseado nas experiências desses profissionais que já possuem conhecimentos e práticas pedagógicas que serão aprimoradas com as formações que lhe serão propostas.

Assim, é necessário que o profissional que atua em uma educação que se propõe inclusiva deva participar de formações continuadas em serviço para assim aprimorar o que já sabe, interagindo, compartilhando saberes buscando respostas para suas dúvidas pedagógicas.

Portanto, os profissionais que atuam na perspectiva da educação inclusiva devem sempre estar dispostos a inovar, serem abertos às mudanças. O professor deve estar preparado, para saber aplicar na prática o que ele aprendeu na teoria.

Segundo Carvalho (2000) em vez de somente aulas expositivas o professor deverá adotar estratégias criativas e

mais participativas de forma a remover barreiras para a prática da aprendizagem assim ele perceberá que o outro é capaz de aprender. Ser flexível, saber interagir com os alunos, tornar a aprendizagem interessante e útil, estar aberto à diversidade, valer-se de pesquisas assim sacudiremos as estruturas tradicionais de ensino para chegarmos a uma escola que inclua de verdade.

Diz ainda Jesus (2006, p.25) “[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão – ação – crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”.

Entretanto, o que observamos nas escolas é o oposto, profissionais não abertos às mudanças que preferem trabalhar isolados e não em equipes dificultando assim o trabalho de toda a escola. Pensam que poderão resolver todos os problemas relacionados à inclusão.

Percebe-se que em algumas escolas não há apoio pedagógico adequado, como um coordenador pedagógico, para propor estratégias pedagógicas para atender aos desafios da inclusão. Não que ele será o ‘salvador da pátria’ mas pelo menos tentará com seus pares amenizar o problema apresentado.

Wood (1998 apud MENDES, 2006) afirma ainda que os modelos de colaboração entre todos da escola, como professores, pais e os profissionais que nela atuam, estão sendo implementados para atender a diversidade presente na sala de aula de forma a melhorar a aprendizagem. Tais modelos já estão devidamente reconhecidos como estratégias poderosas e bem sucedidas enfatizando assim que o trabalho colaborativo é importante na solução de problemas, sejam estes em qualquer âmbito da educação. Para Mittler, (2000, apud MANTOAN, 2003) os profissionais do ensino regular se sentem incompetentes para atender as diferenças, devido os colegas das escolas especializadas parecerem diante dos olhos deles e da sociedade melhores preparados para atender os alunos com necessidades especiais específicas.

Nesse sentido, Mantoan (2003) diz que os professores se sentem apavorados ao receber alunos com deficiência ou com problemas de aprendizagem em suas turmas, pois prevê o quanto será difícil lidar com a inclusão na sala de aula. Por outro lado, este mesmo autor enfatiza que a inserção desses alunos fará com que haja ruptura de velhos hábitos na educação contribuindo para que sejam utilizadas outras maneiras de resolver os problemas.

Segundo Freitas (2006), o pensamento de que as pessoas com deficiência têm dificuldade de aprender, em razão de considerá-las portadoras de limitações orgânicas influenciam as práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais, correndo-se o risco de perpetuar a exclusão desses alunos no ensino regular, por ser considerado que os mesmos não reúnem condições de aprender como os demais alunos.

Segundo Demo (1997, apud CARVALHO, 2007), muitas barreiras podem ser vencidas graças à vontade do professor que se percebe profissional utilizando a criatividade. Portanto, tudo é possível desde que todos os atores envolvidos no processo decidam mudar suas práticas quebrando velhos paradigmas, assumindo compromissos, com convicção daquilo que realizam.

Quanto ao planejamento colaborativo do Atendimento Educacional Especializado com os professores da sala de aula regular, fica meio esfacelado, por não haver entendimento entre as partes quanto às atividades propostas, como elaborá-las ajustando-as aos níveis de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais específicas e como direcioná-las na sala de aula. Os professores que atuam na sala de aula regular se sentem perdidos na elaboração das atividades, demonstrando que realmente a prática fica aquém do que é proposto na teoria.

Os professores têm uma difícil tarefa, educar todos os alunos respeitando suas diferenças sejam elas sociais, culturais ou de aprendizagem. Considerando-se que o contexto de sala de aula é diverso e complexo, a tarefa de

educar torna-se algo capaz de provocar insegurança e conflitos, mas, ao mesmo tempo, pode ser um desafio estimulante. Quando o aluno apresenta necessidades educacionais especiais a diferença se torna mais visível, e com isso, a forma de olhar esse outro expressa representações que construímos em nossa história de vida (DAL-FORNO, 2005 apud GOMES; CAETANO, 2012, p. 45).

Segundo Denari (2006), há um descompasso na formação dos profissionais; precisa-se de ajustes curriculares em sua formação inicial para os diferentes enfoques e as necessidades operativas assumidas. Ajustes para dotar o profissional a uma prática profissional exitosa. Percebemos essa afirmação no nosso cotidiano, os profissionais chegam às escolas despreparados, daí a importância de formações continuadas.

De acordo com Mantoan (2003), ao formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda sem exclusões e exceções estaremos preparando-o para exercer melhor a sua função de educador.

Igualmente o trabalho conjunto entre ambos, da sala de aula regular e o profissional que atua na sala de aula de AEE, segundo Carvalho (2000), servirá para que barreiras sejam vencidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão faz parte do atual cenário educacional. Faz-se presente e garantida em lei, pautando discussões nas escolas públicas.

Esse estudo revelou que a escolarização do público da educação especial é motivo de preocupação no âmbito das escolas, uma vez que observa-se profissionais que dela fazem parte, se sentem, às vezes, perdidos e não sabendo proceder em determinadas situações, principalmente no que se refere à aprendizagem e no trato com esses alunos que têm necessidades educacionais especiais específicas.

Por não terem formação específica na área os professores não estão suficientemente preparados para atuarem com a inclusão. É necessário então à escola priorizar formações continuadas para atender a esses profissionais tendo em vista a integração de todos da sala de aula regular, profissional de AEE e a equipe gestora. O trabalho colaborativo é a essência para que aliando a experiência com a teoria resolvam-se os problemas advindos da inclusão.

Reorganizando a escola principalmente no pedagógico nos planejamentos coletivos e colaborativos, para que haja integração entre todos, adotando estratégias criativas, participativas de forma a remover as barreiras para a prática da aprendizagem. Cabe lembrar que a participação da família neste processo colaborativo é fundamental. A escola deve fazê-la “participar das práticas que envolvem o contexto escolar e refletir sobre elas” (GOMES; CAETANO, 2012, p. 49).

Entende-se que não existe um modelo de educação inclusiva e que esta funcionará a partir do momento que o profissional acreditar que é capaz, interagindo com o grupo, participando dos grupos de formações, emitindo opiniões significativas, afinal, como nos reporta a Rodrigues

Urge que a escola interaja conhecimentos acadêmicos com experiências, aliando a prática à teoria, mesmo sabendo da resistência de profissionais ainda *imbuídos em velhas* práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº9394/96**. Brasília: 1996

CAETANO, Vitor Gomes; GOMES, Andressa Mafezoni. **Educação e Inclusão**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001: **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em:

portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes. Acesso em: 20 agosto 2018.

CARVALHO, RositaEdler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Curitiba: Educar, 2008.

DENARI, Fátima. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão.** In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo.** In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

JESUS, Denise Meyrelles de. BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação especial, pesquisa e inclusão escolar: breve panorama de algumas trajetórias, trilhas e metas no contexto brasileiro.** In: JESUS, Denise Meyrellesde; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: Mapeando produções.** Vitória: Edufes, 2005.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?** In: GÓES, Maria de Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Autores Associados, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco. **Implicações da inclusão no processo pedagógico.** Revista Inter Ação, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 197-208, ago. 2007. ISSN 19818416. Disponível em: <<http://h200137217135.ufg.br/index.php/interacao/article/view/1255/1285>>. Acesso em: 21 Jul. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A pesquisa sobre inclusão escolar no Brasil: será que estamos caminhando de fato na busca de soluções para os problemas?** In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sônia

Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: Mapeando produções.** Vitória: Edufes, 2005.

MORAES, Silvia Elizabeth. **Os buracos da lousa: reflexões sobre um tema de pesquisa.** Cadernos de Pesquisa. 2006, vol.36, n.129, pp. 653-672.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais.** In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sônia Lopes (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: Mapeando produções.** Vitória: Edufes, 2005.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.** In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ATO DE ATUAR

Jania Vargas Pagotto¹
Renilda Vieira²

RESUMO

O presente artigo surgiu da necessidade da busca de subsídios para o ato de atuar, através da pesquisa sobre a Educação Superior no Brasil, pois a formação do docente tem sido a central discussão em todas as questões relativas ao sistema educativo, onde são trazidos pelas reformas educacionais mais recentes os resultados em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação, tendo o planejamento um processo necessário e de suma importância para que as ações sejam realizadas visando a melhoria do conhecimento, das aprendizagens cotidianas, pois mesmo que não se perceba o ato de planejar é o que dá sustentação às ações desenvolvidas pelo homem. Quando o homem planeja determina objetivos, metas e organizam metodologias, mecanismos estratégicos para conseguir o que deseja. Assim o planejamento deve ser a primeira ação do homem rumo a uma realização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e trabalho, Formação Profissional, Planejamento escolar.

ABSTRACT

This article arose from the need to search the Act of acting through the research on higher education in Brazil, since the formation of the Faculty has been the central discussion on all issues related to the educational system, where they are brought the latest educational reforms the result in intensification of work, expansion of your range, having a planning process and of paramount importance to ensure that the actions to be carried out aiming at the improvement of knowledge, the everyday learning, because even that plan and the Act of planning is what gives support to actions developed by man. When the man plans to determines objectives, goals and methodologies, strategic mechanisms to get what you want. So the planning must be the first action of man towards a realization.

KEYWORDS: Education and work, vocational training, school Planning.

¹Graduada em História. Pós Graduada em: Metodologia de Ensino em Ciências Sociais. E-mail: janiapagottos1@hotmail.com

² Graduada em Letras. Pós Graduada em: Educação de Jovens e Adultos. E-mail: renildawieira@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Na educação do ensino superior no Brasil desde a institucionalização, em 1091, até os dias atuais, a formação de professores tem seguido o caminho da universidade, primeiro nos cursos de formação inicial e depois nos cursos de pós-graduação enquanto modalidades avançadas da formação contínua.

Inicialmente, a educação superior brasileira, se organiza de forma fragmentada, por meio de múltiplos instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais, a atuação do educador através do seu planejamento contínuo.

Existem muitas definições de planejamento e todas têm uma significação imensa para a finalidade do ato de planejar, entre elas citamos abaixo, evidenciando o planejamento como uma necessidade na racionalização do alcance dos objetivos almejados. Entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original".(MARTINEZ & OLIVEIRA LAHONE, 1977, p. 11, apud MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, P.18).

Embora não se direcione a apenas um tipo de planejamento, mas a todos de uma forma geral, esta definição deixa claro que o ato de planejar é uma atitude racional que visa satisfazer o alcance de algum objetivo que percebe necessário em um determinado momento. O que se aplica perfeitamente ao contexto educacional, uma vez que constantemente o homem se vê em situações em que o planejamento poderá lhe permitir encontrar da melhor forma possível, as respostas que necessita. Dessa forma percebe-se que o planejamento é um processo de prever necessidades, ou seja, de organizar as trilhas pelas quais se deve passar na busca de um objetivo.

Descrever o sistema do Ensino Superior no Brasil é complexo devido à sua organização estrutura e diversidade,

a proposta é poder refletir sobre a educação superior e a formação docente.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

A concepção de universidade como instituição de ensino deve promover o avanço do saber e do saber-fazer; sendo um espaço de invenção, descoberta, teoria e de pesquisa, onde se busca novos conhecimentos, ou seja, deve ser âmbito da solicitação do saber na medida em que divulgar conhecimentos.

Segundo Padilha (2003, p. 30) essa concepção universidade implica uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos. A busca incessante pela qualidade tem se constituído, pelas Universidades, sejam elas públicas ou privadas. Neste sentido, deve focar na qualidade do ensino, a sua contribuição e o seu significado.

A flexibilidade que caracteriza a nova LDB nas reformas educacionais através do Decreto 2.306 de 1997, regulamentando o sistema de ensino superior brasileiro destacando a formação de professores no país. O significado dessa abertura indica que é um sistema unificado para a formação de professores no país e isto, não implica necessariamente um modelo único. Não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdos, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e outra tecnicista. Essas tendências considera que ela se caracteriza, "grosso modo", pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas tendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar (Bissoli da Silva 1999, p. 70).

Entretanto, se a profissão se fundamenta num corpo sistemático de conhecimentos a do professor exige um plano curricular contemplando os componentes de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência, de ciências da educação, de prática pedagógica em um planejamento contínuo da sua atuação em sala de aula.

A PROFISSÃO DOCENTE

A profissão docente é uma prática educativa e ao mesmo tempo de intervenção na realidade social. Para Padilha (2003), é preciso uma política que transforme as jornadas fragmentadas em integrais; é preciso elevar os salários a patamares decentes, que dignifiquem a profissão docente. Esta formação sólida só será desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores que sejam capazes de aliar pesquisas ao processo formativo.

A universidade não basta apenas formar o docente, a mesma tem que ter um projeto emancipatório, comprometido com a democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, ressaltando que há hoje uma separação entre estes paradigmas da profissão docente e a prática pedagógica, uma dissociação que só tem elevado o distanciamento entre sociedade e universidade, criando assim, um modelo de professor que ainda persiste nas escolas, o tradicional, aquele que se coloca como detentor do saber. (PIMENTA, 2006 p.26).

Houve uma mudança significativa na educação, onde passou de um sistema de ensino de elite para um ensino de massas onde implica num aumento de quantidade de educando e educadores e, segundo Nóvoa (1995), surgem os problemas qualitativos.

Havendo também uma grande mudança no ato de atuar, o professor era o detentor do conhecimento e o transmitia a seus alunos. Estes, por sua vez, demonstravam o que aprendiam por meio de provas escritas. No ensino

tradicional, o foco não estava em como o aluno aprendia e sim em como o professor ensinava. Segundo Nóvoa (1995), a aceleração da mudança social levou o educador a um desajustamento, pois descobriu que seu mundo, ou seja, seu método de ensinar foi substituído por outro, onde muitos ainda não conseguiram se situar.

Para o autor são muitos os elementos que estão contribuindo para a transformação no sistema escolar, onde o primeiro seria, para Nóvoa, para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma, (1995, p. 100)

Conforme o autor citado, devido a velocidade com que o conhecimento e as informações circulam, as mudanças acontecem mais rapidamente. Atualmente, o professor deixou de ser a única fonte de informação e conhecimento, porque os alunos já vêm de casa “alfabetizada”, pela televisão, internet, etc. A globalização atinge a todos sem distinção. E os que ainda não tiveram acesso não são por falta de interesse e sim de oportunidade.

O professor não é o único caminho que proporcionará ao aluno aprendizagem, o educador atual precisa perceber que seu papel é orientar o aluno para que este possa buscar as informações necessárias para sua aprendizagem. O professor é um incentivador no processo de aprendizagem, desta forma a aprendizagem significativa acontece, pois o aluno irá perceber sua aplicabilidade, uma vez que buscará por ela e não apenas a reproduzirá, repetindo o que lhe é imposto, (CHALITA 2001).

Com essa responsabilidade, o docente precisa estar preparado, já que, enquanto em gerações anteriores, a escola só fornecia a educação complementar, hoje o seu papel é muito abrangente. Silva (1996, p. 35), diz que se o

aluno não gosta do professor, aprender fica muito difícil. O comportamento, o interesse de seus alunos dependerá de como este conduz a sua aula. O aprendizado não pode ser imposto. O professor precisa despertar no aluno a vontade de aprender, usando como método aulas criativas e um bom relacionamento.

Segundo Chalita (2001), o professor é a alma da educação e da escola. É a pessoa mais importante na formação do aluno, sendo seu referencial, guia e amigo. Sua missão é magnífica: contribuir com a formação do caráter, da história dos cidadãos. A sala de aula é um espaço sagrado, no qual o aluno merece ser valorizado e agraciado com afeto e com saber.

O afeto e a conduta de como atuar em um mundo globalizado não é fácil nos dias atuais, mais o educador deve busca sua atualização, pois o aumento de exigências é gritante, mas os cursos de formação também deve acompanhar essas mudanças e não seguirem o mesmo padrão de formação de professores primários nos velhos modelos normativos, acrescentando apenas as descobertas da psicologia da aprendizagem, onde Nóvoa ressalta que não é, portanto de estranhar que sofram autênticos “choques com a realidade”, ao passarem, sem preparação adequada, da investigação sobre química inorgânica, ou da sua tese de licenciatura sobre um tema altamente especializado, para a prática de ensinar a quarenta crianças de um bairro degradado os conhecimentos mais elementares da química ou da filosofia, (NÓVOA, 1995, p. 100).

O educador despreparado pelos cursos de formação sofre um choque com essa realidade. Quando o professor não tem competência para planejar e desenvolver um trabalho que faça com que o aluno aprenda ele coloca a responsabilidade do fracasso em fatores externos, fica buscando justificativa e culpados e um desses é a família, uma vez não podendo transformar as famílias se apoia neste discurso dizendo não ser possível fazer os alunos aprenderem, (GENTILE, 2007).

Segundo Nóvoa (1995), nos últimos vinte anos o consenso social sobre os objetivos das escolas e sobre os valores que devem fomentar sofreram uma transformação, pois se antes a educação reproduzia um núcleo de valores, hoje a diversidade social conduz o trabalho docente a uma socialização de culturas e valores. Onde esta sujeita á critica o professorado tanto no plano de valores como no domínio de métodos e técnicas de ensino. O educador precisa reencontrar estímulos, investir no desenvolvimento profissional, individual e coletivo, e precisa também ser valorizado e respeitado, onde possa criar condições que permitam basear a sua carreira docente no mérito e na qualidade de trabalho.

Os professores precisam buscar novos paradigmas, práticas pedagógicas inovadoras para que os alunos vejam sentido no que está sendo ensinado e possam ter interesse notando a aplicabilidade do conteúdo estudado. Ele precisa refletir sobre sua ação, valores e ideais, temos uma sociedade complexa e questionadora o ensino deve privilegiar esta clientela que não mais será como a do passado. (NÓVOA, 1995, p. 29)

O autor propõe a renovação da profissão e da formação dos educadores através de práticas concretas de ensino, visibilizando às praticas. Os conhecimentos adquiridos pelos pedagogos devem fazer parte do currículo dos professores, além dos conhecimentos adquiridos na prática do dia a dia, nas experiências e reflexões que a profissão lhes oferece. Valorizar estes saberes é de fundamnetal importância para que o professor da contemporaneidade tenha êxito em seu trabalho.(NOVOA, 1995, p. 4)

A competência profissional é adquirida através do conhecimento dos conteúdos da disciplina e a sua tradução em objetivos de aprendizagem. A competência requerida é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma,

favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Para cumprir com o papel com maestria no processo de ensino-aprendizagem, apresentando o elenco de informações de forma adequada ao grau de compreensão que seu aluno é capaz, estruturalmente, de ter, o professor precisa agir, fazendo uso da sua formação docente.

A DESVALORIZAÇÃO DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

A decadência da escola que acarreta hoje em nosso país vem de encontro da transferência de responsabilidades que não são de competência da escola e uma delas é a de educar.

Segundo Saviani (2000, p.29) a educação é obrigação da família, a criança tem seu primeiro contato, ou seus primeiros aprendizados com a família, mas não é a única responsável por seu aprendizado. Ainda, com o passar do tempo aqueles que buscam maior qualificação vão ser inseridos na universidade, tornando um círculo de família, educação e universidade com finalidades distintas e, ao mesmo tempo, não dissociadas do ensino-aprendizagem. A facilidade ao acesso do curso superior interfere na qualidade da formação destes sujeitos. Segundo Saviani (2000, p. 41) o problema não estaria na universidade, em si, mas no aluno, pois a falta de disciplina nos estudos acarreta a qualidade de uma academia.

O professor hoje, conforme Perrenoud (2000), precisa:

[...] dispor energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de

pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2000, p. 25)

Assim, a prática metodológica precisam ser significativas e transformador os sujeitos em seres críticos.

PLANEJAMENTO NA PRÁTICA PESSOAL E EDUCACIONAL

Na Antiguidade o homem era um ser que ainda não tinha descoberto a importância do planejar. O tal fato contribuiu para que tivesse momentos de muito desconforto e até mesmo sofrimentos. No Egito, por exemplo, sabe-se que inicialmente é difícil fazer o plantio devido das cheias do rio Nilo e o período de estiagem.

Porém com o passar do tempo, o homem ao observar as cheias e a estiagem percebeu que estas ocorriam em um determinado período do ano. Dessa forma começou-se a organizar o plantio para o período após as enchentes e as colheitas antes que esta viesse a ocorrer. Na época das cheias do rio, armazenavam água para usarem no período de estiagem. E foi dessa forma que se conseguiu controlar e usufruir das riquezas do rio Nilo. Tudo isso se resume numa frase. Quando o homem descobriu que havia uma forma de planejar seus atos, ele conseguiu encontrar a saída para o problema que estava enfrentando, no caso do homem egípcio: a seca e as cheias do rio Nilo.

O planejamento é uma prática utilizada pelo ser humano desde os primórdios das civilizações com o objetivo de organizar suas atividades, é bem provável que está ação tenha ocorrido de maneira inconsciente, sem um pensamento elaborado. Isto é percebido ao se estudar os desenhos colocados nas rochas, com o intuito de saberem ao certo o que caçariam, com isso não perderiam tempo, e quais os instrumentos que utilizariam. O planejar foi uma realidade que acompanhou a trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida. O homem primitivo, no seu modo e

habilidade de pensar, imaginou como poderia agir para vencer os obstáculos que se interpunham na sua vida diária. Pensava as estratégias de como poderia caçar, pescar, catar frutas, e de como deveria atacar os seus inimigos. (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, P.15)

Baseado nas afirmações dos autores, nota-se que, nosso futuro depende do nosso planejamento no presente. Ao planejar, o ser humano delimita suas ações, transformando sua vida.

Segundo Menegolla & Sant'anna (2001, p. 16), é comum ao ser humano, logo ao acordar planejar suas ações do dia a dia, porém, deve ter a consciência que o mesmo deve ser flexível, passível de alterações ou mesmo de não ser executado. Nosso dia passa por mudanças a todo instante, desta forma estamos pensando, planejando, imaginando como resolvermos os imprevistos, encontrando as mais apropriadas ações e estratégias.

Ainda de acordo com os autores, nem sempre é possível executar o que se planejou. Os motivos que exigem de nós mudanças são inúmeros e variados, mas isto não é motivo para avaliar o planejamento como desnecessário.

Na educação o ato de planejar é algo fundamental, se torna necessário para que o professor adote práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos respeitando suas diferenças individuais.

De acordo com a UNESCO (1968, p. 14, apud, Menegolla & Sant'anna, 2001, p. 32), planejamento educacional é o momento em que os educadores determinam os objetivos, analisam o que possuem de recursos didáticos para que os mesmos sejam alcançados, qual o prazo para que as metas definidas sejam atingidas, ele é um processo contínuo e não pontual. Ainda de acordo com os autores, nota-se que o planejamento direciona os resultados que a escola anseia, caminhos a serem percorridos. O planejamento é tão importante que pode mudar a direção de toda uma sociedade, a educação precisa ser considerada a base para um povo crítico. A educação quando cumpre seu papel social e é desenvolvida de maneira planejada, contribuirá

para a formação de seres humanos participativos e conscientes de seus direitos e deveres, capaz de transformar a sociedade em que vive, caso contrário será sem utilidade, não estará cumprindo com sua função de transformação social. Assim sendo, percebe-se a importância e necessidade do planejamento na vida de um povo e em instituições de ensino, para que haja sucesso e um desenvolvimento promissor.

Não é suficiente um povo ter educação, esta precisa ser bem planejada para que se tenham direcionamentos que norteiam as escolhas (MENEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p.22).

O homem é um ser autônomo, mas isto não o livra de sofrer influências do meio onde convive ao mesmo tempo ele transforma este mesmo tempo ele transforma este mesmo meio. Para que as transformações aconteçam há necessidade de planejamento com objetivos claros e bem definidos, passíveis de serem alcançados.

Na educação o planejamento é de suma importância e necessidade no fazer do trabalho docente, pois dá oportunidade ao professor de prever as atividades que desenvolverá visando alcançar os objetivos que levarão o aluno a aprendizagem. Durante o planejamento o professor além de organizar suas ações também amplia seus conhecimentos no momento da pesquisa (LIBÂNEO, 1999, P.221).

Segundo o mesmo autor, nas instituições de ensino são elaborados documentos de planejamento que irão nortear o trabalho pedagógico dos professores, pedagogos e gestores, são eles: projeto político pedagógico, o plano de ensino e o plano de aula.

O autor Gandin (2004, p. 63), mesmo reconhecendo a importância do planejamento se preocupa com a possibilidade do mesmo manipular ou engessar as ações na escola, dependendo de como for elaborado.

Desta forma, precisa estar atento ao planejar, para que o planejamento não imponha ações no fazer pedagógico, o processo ensino-aprendizagem deve partir a

vivência do aluno, por isso não pode ser elaborado por terceiros, o conhecimento não deve ser imposto, causa raiva e revolta e o aluno se senti desmotivado. O planejamento participativo produz resultados significativos e os envolvidos sentem-se parte do processo de construção.

O planejamento precisa ser feito com a participação de todos envolvidos no processo de aprendizagem para que não haja imposição de ideias e valores. Nele precisa conter os desejos dos professores, dos alunos e da instituição, por isso deve-se preocupar com situações do dia a dia. A colaboração de todos no planejamento das ações fará com que todos percebam que sua contribuição é respeitada. O planejamento participativo busca ser uma forma de antiplanejamento, pois aposta em mudanças, mesmo que reformistas. Entretanto, é senhor entender ainda que participação não significa mecanicamente vontade de transformar. (Demo, 2007).

Segundo Demo (2007, p. 18) para que haja transformação de fato, precisa existir participação coletiva no planejamento. A colaboração de todos promove mudanças significativas. Para ele, ao colaborarem as pessoas reflitam que "Participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa começa a regredir".

Percebendo a importância da participação coletiva no planejamento, esta deve ser constante e não esporadicamente, por formalidade. Demo reforça dizendo que quanto mais se participa, mais desejo, vontade se tem de colaborar. A cidadania é desenvolvida quando se participa ativamente da sociedade em busca de novos objetivos (DEMO, 1997, p. 26).

Quando uma determinada ação é boa e necessária, a pessoa que está participando do planejamento precisa ser convincente, deixando claro para os demais a sua importância e contribuição para a sociedade. Nossa liberdade de expressão precisa ser conquistada, da mesma

forma nossa participação, assim se baseia a cidadania (MEGOLLA & SANT'ANNA, 2001, p. 61).

A busca de objetivos comuns só é alcançada quando se tem participação coletiva, onde as ações são definidas em conjunto, num planejamento participativo. Este pode ser para tomada de novas decisões ou para fortalecer a equipe, reconhecendo o valor de cada um e valorizando as opiniões.

PLANEJAMENTO CURRICULAR

O currículo é a ferramenta que orienta o trabalho do professor, no sentido de prever todas as atividades que o aluno deve realizar dentro de cada área do conhecimento, favorecendo o processo de aprendizagem, no mundo contemporâneo não se admite mais um currículo voltado para a repetição, o professor transmissor de conhecimento e sim um currículo que valorize o saber do aluno e que tenha o professor como mediador deste conhecimento e o conhecimento científico que é aprendido na escola buscando ampliar saberes, descobrindo novas competências para serem aplicadas no mundo atual. Portanto, o currículo de hoje deve ser funcional. Deve promover não só a aprendizagem de conteúdo e habilidades específicas, mas também fornecer condições favoráveis à aplicação e integração desses conhecimentos. Isto é viável através da proposição de situações que favoreçam o desenvolvimento das capacidades do aluno para solucionar problemas, muitos dos quais comuns no seu dia a dia.

A previsão global e sistemática de toda ação a ser desencadeada pela escola, em consonância com os objetivos educacionais, tendo por foco o aluno, constitui o planejamento curricular. Portanto, este nível de planejamento é relativo à escola. Através dele são estabelecidas as linhas-mestras que norteiam todo o trabalho, (TURRA, 1995).

Para que o professor tenha competência de realizar um planejamento que atenda este currículo funcional precisa de muita pesquisa, muito estudo, formação, para que esteja atualizado e possa trabalhar conteúdos que façam sentido para o aluno, que ele veja utilidade dos mesmos em sua vida, promovendo desta forma uma aprendizagem significativa.

Portanto, o planejamento é uma ação contínua, isto se deve às mudanças que vem acontecendo de maneira muito rápida e principalmente a escola não pode ficar alheia a elas. Novos tempos, novas descobertas exigem novas posturas e práticas pedagógicas dos profissionais da educação. A busca por meios mais adequados para obtenção de melhores resultados é um grande desafio e o professor precisa estar em constante formação para o currículo não fique obsoleto e caia no tradicionalismo em plena contemporaneidade (TURRA, 1995, p. 18).

O planejamento curricular deve ser elaborado com a participação de toda equipe escolar, ele deve retratar o fidedignamente a realidade dos alunos da escola, por este motivo não deve ser copiado de outra escola apenas para cumprir uma ordem de secretaria de educação e ficar na gaveta sem ninguém saber de sua existência. Todas as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem dos alunos devem participar de sua elaboração para se sentirem coprrresponsáveis pelo mesmo e desta forma saber que estarão executando ações assumidas por eles e não impostas a eles. Todos estar envolvidos na discussão dos conteúdos básicos, quais estratégias de ensino serão aplicadas e modalidades avaliativas serão utilizadas para que a escola obtenha sucesso (VASCONCELLOS, 1995, p. 56)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de que a aprendizagem da profissão docente é um processo que o professor desenvolve a vida toda, reflete-se que sua formação precisa ser continuada e que a mesma não depende de terceiros e sim do próprio

profissional está constantemente em busca de novas aprendizagens no intuito de renovar sua prática pedagógica de maneira mais significativa e inovadora. O professor precisa ter um conhecimento pedagógico sempre atual, pois o mundo moderno lhe cobra isso e os alunos em sala de aula estão cada vez mais conectados às novidades e as informações são tantas e em uma velocidade tão absurda que eles não têm o conhecimento necessário para utilizar todas as informações de maneira pedagógica, e que vai desenvolver neles esta habilidade na escola é o professor. Em sala de aula precisa atuar de maneira ética para que seu trabalho tenha eficácia e forme cidadãos críticos que é a função social da escola.

O ensino tem como principal função garantir a coerência entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles, devendo focar a relação entre o ensinar e o aprender.

Dentro do planejamento deve-se desenvolver um processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores, na sua ação pedagógica, envolvendo ações e situações do cotidiano que acontecem através de interações entre alunos e professores.

O planejamento torna-se importante no sentido de ser um momento de auto formação, pois o professor irá refletir sua prática, suas ações em sala de aula, até onde os conhecimentos adquiridos estão despertando interesse nos alunos e fazendo-os ficarem motivados e sedentos de conhecimentos novos. É um momento de rever seus saberes iniciais e comparar com sua prática atual. Os saberes se formarão a partir da análise de sua prática.

As instituições escolares e seus profissionais vivem momentos de mudança de paradigmas com relação à importância e necessidade do planejamento de suas ações, percebem que este precisa ser feito coletivamente para que toda equipe escolar se sinta co-responsável por aquilo que irá executar, quando há participação todos são motivados a dar sua opinião e esta só será possível se tiver

conhecimento do assunto, por este motivo deve estar atualizado e a maneira de isto acontecer é por meio de formação continuada.

O planejamento contínuo leva o professor a analisar o caminho percorrido até o momento, o que precisa ser reconstruído e descartado para que seu trabalho tenha mais sentido e funcionalidade.

A evolução tecnológica está acontecendo de maneira muito veloz, toda a população tem acesso a estas mudanças, mas nem todos sabem utilizá-la de maneira adequada e com finalidades corretas, assim são os alunos. A prática pedagógica do professor precisa contemplar o uso de tecnologia para que possa orientar o aluno a utilizar de maneira educativa em prol da ampliação de seus conhecimentos ou mesmo transformá-los.

Consideravelmente a ação pedagógica das Instituições de Ensino vem de encontro ao novo fazer pedagógico, buscando novas formas didáticas e metodológicas que possam promover o processo ensino e aprendizagem, onde educador e educando são sujeitos do processo histórico desse novo modelo de sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia A. **"Institutos superiores de educação na nova LDB"**. In: BRZEZINSKI, I. (org.). LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Sílvia. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. Dissertação de mestrado. Marília: Unesp, 1999.

CHALITA, G. B. I. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. 11ª. Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. **Educar Pela Pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

ENRICONE, Délcia, SANT' ANNA, Flávia Maria, ANDRÉ, Lenir Cancellata e TURRA, Clódia Maria Godoy. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. 10ª. Ed. Porto Alegre: Sagra, 1975.

_____. **Participação é conquista**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. 14. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GENTILE, P. **A educação vista pelos olhos do professor. Pesquisa exclusiva**. Nova Escola. São Paulo, n. 207, p. 32-39, nov. 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NOVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. Ed., 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003. (p. 29 a 71).

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANT'ANNA Ilza Martins. **Por que Avaliar? Como Avaliar?**. 3ª. Ed. São Paulo: Vozes, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico - Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996

TURRA, C. M. G.; ENRICONE, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, LENIR CANCELLA. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. Ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzato, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM E DA AUTOESTIMA DA CRIANÇA

André da Siva Pimenta¹
Eliane da Silva Serra²

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa teve como finalidade constatar as consequências da estimulação psicomotora em criança e o valor das aulas de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tendo em vista o equilíbrio e o desenvolvimento motor e intelectual da criança. A educação psicomotora é o fundamento para o processo de aprendizagem da criança. Será realizada uma pesquisa qualitativa onde utilizou a metodologia de estudo bibliográfico através da leitura de ideias de variados autores que se preocupam com o tema em questão. Conclui-se que o professor deve desenvolver suas atividades a partir do conhecimento e das experiências já vivenciadas pelas crianças, para que as mesmas despertem interesse por algo novo e que lhe acrescentará conhecimento. Os conceitos tragos pelas crianças devem ser respeitados e levados a sério na hora do planejamento, a ludicidade desenvolvida no seu ambiente natural é muito importante.

PALAVRAS-CHAVE: Psicomotricidade. Educação Física. Desenvolvimento da criança.

ABSTRACT

This research had as purpose to observe the consequences of psychomotor stimulation in child and the value of physical education classes in early childhood education and elementary education, in order to balance and motor development and child's intellectual. Psychomotor education is the Foundation for the learning process of the child. Qualitative research will be held where used the methodology of bibliographical study by reading ideas of various authors who care about the issue at hand. It is concluded that the teacher must develop its activities from the knowledge and experience already experienced by the children, so that they awaken an interest in something new and add knowledge. The concepts drinks by children must be respected and taken seriously at the time of planning, the playfulness in your natural environment is very important.

KEYWORDS: Psychomotricity. PE. Child development.

¹. Pós-Graduado em Educação Especial Inclusiva na Faculdade Ateneu/2011. Pós-Graduado em Metodologia do Ensino das Ciências Naturais e Biologia no Instituto Superior de Educação – ISE, Serra/ES, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, no Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI, Indaial/SC, 2009. Licenciatura Plena em Pedagogia, na Faculdade de Educação Regional Serrana, Conceição do Castelo/ES. E-mail: andre.pmt@hotmail.com.

²Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Castelo Branco, Rio de Janeiro/RJ, 2005. Licenciatura Plena em Pedagogia, na Faculdade de Direito e Ciências Sociais do Leste de Minas, Reduto/MG, 2001. E-mail: edasilvaserra@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano é relatado por diferentes teorias, e todas elas confirmam que a fase pré-escolar é de essencial seriedade na vida de qualquer pessoa, nesta fase o indivíduo forma sua personalidade de forma mais clara e definida.

A pré-escola é a idade em que a criança está mais propícia para evoluir, principalmente na linguagem articulada, ela tem capacidade de realizar atividades complexas.

A comunicação entre os seres humanos tem uma facilidade muito grande de se comunicar com o corpo, através de gestos, no andar, com olhares, movimentos e expressões no rosto, esta capacidade é chamada de psicomotricidade, é a linguagem corporal.

O presente trabalho tem como objetivo identificar as contribuições psicomotoras, decorrentes das aulas de educação física na educação infantil pré escola com crianças de cinco anos.

A importância da prática de exercícios vem sendo cada vez mais destacada e incentivada nas políticas públicas de saúde como um importante fator na promoção de saúde e na prevenção de doenças.

A prática de atividades físicas é uma parte inseparável da vida humana, seja em tarefas cotidianas e simples, como deslocar-se até o trabalho ou trabalhar, seja em atividades mais complexas e direcionadas como a prática amadora ou profissional de exercícios físicos e de esportes.

O estudo bibliográfico abordará a ideia de autores que se propuseram a aprofundar os estudos sobre o tema em questão e para verificar em loco como esta teoria procede, foi realizado um questionário com professores que atuam com crianças desta idade, analisando seu parecer com relação a contribuição dada pelas aulas de educação física.

Pressupondo que o conhecimento aprofundado dos profissionais com formação superior em Educação Física faria com que eles visassem o enriquecimento das experiências motoras para o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos. Em contrapartida os professores sem formação específica prefeririam exercícios simples e repetitivos voltados para o lazer, priorizando certas habilidades e destrezas.

Este estudo se deu, para que pudéssemos constatar a importância desta disciplina, em qualquer modalidade de ensino, mais especificamente com relação ao desenvolvimento psicomotor na infância, é sabido que este é de fundamental importância para que o indivíduo, ao longo de sua vida escolar, venha adquirir habilidades que lhe serão muito úteis, o desenvolvimento psicomotor é base para que a criança desenvolva outras áreas como a cognitiva e a psicossocial.

O principal objetivo das aulas de educação física é o movimento, mas deixar que o brincar, os jogos, os esportes sejam feitos sem nenhum objetivo ou finalidade torna as aulas neutras, não contribuindo para o desenvolvimento da criança.

As brincadeiras que exigem o movimento e a expressão corporal acontecem em sua maioria no período do recreio ou são realizadas pelos educadores de educação física, quase nunca são exploradas dentro da sala de aula pelos demais professores.

Por isso ressaltamos a importância das aulas de educação física na educação infantil, para que essa disciplina não seja vista somente como complementação curricular, mas como importante ferramenta para contribuição no desenvolvimento e crescimento das crianças. Desde a antiguidade, que o movimento é trabalhado nos aspectos motores e na construção de um homem íntegro.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR E DO MOVIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

A criança inicia seu processo de aprendizagem de uma forma mais eficaz no momento em que é inserida na escola. Através do primeiro contato com a escola, ela é inserida em uma nova etapa de sua vida onde desenvolverá suas capacidades. A partir deste primeiro contato com a escola ela dará início a sua formação básica, fazendo com que esta seja a primeira etapa de seu compromisso com a educação.

Várias correntes teóricas surgiram no decorrer da história, estabelecendo a função e a finalidade da Educação Física segundo as influências de época. Para os sanitaristas a função dela é promover mais saúde aos indivíduos através da prática de atividades físicas. Na visão militarista, a recorrência de filas, os ensaios de marcha e as ordens de volver e descansar mostra claramente que a sua função é a formação de ordem. Segundo Darido a Educação Física é:

“Uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (DARIDO, 2004 p. 26).

Quando uma criança brincando ela detesta ser interrompida e nem aceita que fiquem rindo dela nos momentos de fantasia, elas se irritam e ignoram as interrupções, algumas vezes são até agressivas.

Na melhor das hipóteses, a Educação Física é um ‘curinga curricular’, pois suas aulas são tomadas/negligenciadas em função de outras atividades curriculares, por exemplo, ensaios para festividades de datas comemorativas. Porém, há piores hipóteses, as quais levam à Educação Física uma caracterização de ‘interferência curricular’, por exemplo, no esforço de, no horário escolar, encaixar as aulas de Educação Física de maneira que atrapalhe o mínimo possível os componentes

curriculares que exigem ‘concentração intelectual’ (SAYÃO, 2010, p.14).

Segundo (OLIVEIRA, 1997, p. 95), brincar é o trabalho da criança, praticado com muita seriedade, e nesta atividade de brincar ela forma sua personalidade, fica autônoma, pois tem liberdade de criar e liderar, ela não faz isto de uma vez é cautelosa e muito observadora, só se mete onde tem capacidade de resolver os problemas que surgirem, faz tudo em pequenos ensaios.

A criança ao brincar só tem consciência do que ela está vivenciando naquele momento, as demais coisas evanescem ou ficam ocultas provisoriamente. Assim sendo está inventando a sua individualidade, dando-lhe uma qualidade acentuada, e ao mesmo tempo apresentando-lhe novos domínios. O jogo, pois, compõe um universo a parte, outro mundo, afastado do mundo dos adultos, isto é o seu mundo lúdico, (SAYÃO, 2010). Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, ocorre a interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. (GALLARDO, 2004, p.45).

O movimento está intimamente relacionado não só ao desenvolvimento motor, mas também ao desenvolvimento cognitivo. O movimento tem um grande potencial para ser utilizado como um instrumento facilitador da aprendizagem de conteúdos exclusivamente cognitivos, como escrita, matemática, leitura, dentre outras áreas do conhecimento.

Os educadores devem estar atentos para transformar a necessidade que as crianças possuem de se manifestar por intermédio do movimento por ocasião das práticas pedagógicas que estão de acordo com o ensino aprendizagem, caso as escolas estejam trabalhando de maneira que não oportunize as crianças estes movimentos estarão deixando de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

A Educação Física deve, portanto, proporcionar uma diversidade de movimentos aos alunos, possibilitando-lhes

atingir estágios posteriores de suas habilidades motoras e de suas capacidades. Assim, os alunos poderiam atingir uma capacidade de rendimento coordenativo generalizado, identificando a posição do seu corpo em relação ao espaço, reagindo prontamente ao estímulo, movimentando-se precisamente e executando a sincronização espaço-temporal dos seus movimentos de modo concreto.

Ao observar o corpo se expressando, nota-se que o desenvolvimento motor proporciona peculiaridades que são fundamentais para o corpo agir de maneira apropriada, a partir da interação de componentes externos, que é o próprio movimento, e por meio de subsídios interiores, que são todos os processos neurológicos e orgânicos que realizamos para agir.

A criança deve incorporar os conteúdos aprendidos, utilizando-os para desenvolver respostas para os seus problemas do dia a dia, construindo significados e representações enquanto interagem com a realidade ao seu redor. Isso também demanda que a Educação Física considere o contexto sócio-histórico e os conhecimentos prévios dos alunos.

A EXPRESSÃO CORPORAL E AS BRINCADEIRAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

A Lei que regulamenta a Profissão de Educação Física no país não estabelece por escrito o local e as modalidades de ensino onde essas competências devem ser exercidas. A legislação nacional também não especifica a área de atuação do profissional de Educação Física no sistema de ensino, apenas estabelece a obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica.

A animação é essencial, ele faz com que as pessoas e em especial as crianças, para a interação com o meio ambiente e com as demais crianças com as quais viverá, despertará para o desenvolvimento biológico, cultural e social, a criança além de conhecer o outro se conhecerá,

saberá de seus limites, suas capacidades e com estes conhecimentos resolverá problemas.

Legalmente, aqueles que possuem tal certificação estão habilitados a ministrar todas as disciplinas contidas na grade curricular, até mesmo Educação Física. Por isso, esses profissionais são muitas vezes chamados de multidisciplinares, generalistas, polyvalentes ou, como no caso desta pesquisa de unidocentes (BRASIL, 1998).

Segundo Palma, a respeito da Educação Física, é disciplina no contexto escolar tem juntamente com as demais áreas do conhecimento, os mesmos propósitos e responsabilidades, ou seja, contribuir com o processo educacional da criança e atender os princípios do projeto pedagógico da escola, sendo entendida como integrante imprescindível do processo educacional. (PALMA et al., 1999, p. 97). A LDB deixa a cargo da escola a escolha do profissional que irá ministrar as aulas de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no caso primeiro ciclo. Essa Lei não estabelece que há a necessidade de professores especialistas para ministrar a disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas é determinado que, para lecionar para este ciclo, o docente deve ter formação superior em Pedagogia ou, ao menos, ter formação de magistério em nível médio (BRASIL, 1998). Segundo KISHIMOTO (1999), as atividades lúdicas que envolvem a linguagem do corpo trazem benefícios nos aspectos emocionais, sociais, motores e intelectuais dos alunos. A partir dos trabalhos que valorizam e utilizam à linguagem da expressão corporal sob o auxílio da ludicidade, os alunos obtêm contribuições na formação de um senso crítico e consciente além de potencializar os processos criativos e comunicativos despertando valores culturais, simbólicos e artísticos.

A criança se comunica através de seu corpo, estabelecendo relação com o meio onde vive e compreendendo o outro. A criança se desenvolve em contato com outras pessoas, com o mundo e interagindo com o seu próprio corpo, por isso o movimento é muito

importante, ela estabelece ligações efetivas e emocionais (BONAMIGO et al, 1982).

Estas experiências vivenciadas, sendo elas culturais ou físicas, farão com ela construa o conhecimento que a ajudará a conviver no mundo que a cerca. A criança observa o adulto o tempo todo, esta convivência faz com que ela o copie em seus atos que para ela são corretos, pois ainda não tem a capacidade de saber o que é certo ou errado (BONAMIGO et al, 1982).

A partir dos estudos dos pesquisadores até agora citados permitem entender que o ser humano possui estágio em seu desenvolvimento no desempenho psicomotor e estes estão pautados em sua faixa etária, cada pessoa possui habilidades motoras diferenciadas que vão crescendo à medida que a necessidade aparece de acordo com cada um, em decorrentes períodos de tempo.

A intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente (...) com um postulado básico de Vygotsky: a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimentos que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas.

A prática e / ou vivencia de movimentos na educação física por parte das crianças é incluída por força da lei no ensino publico apenas a partir da 5ª serie do ensino fundamental, com professor especializado. Até lá, os estudantes ficarão por conta da “boa vontade” ou “esclarecimentos” de seus professores curriculares para realizar atividades que envolvam o corpo e o movimento.

O 85º Artigo da LDB também estabelece que profissionais com formação em magistério normal de nível médio ou com formação superior em Pedagogia, mediante a apresentação de certificação, não podem ser impedidos de exercer a docência ou ocupar cargo docente atuando na Educação Infantil ou nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Assim, o processo de desenvolvimento motor pode ser considerado sob o aspecto de fases e estágios. A primeira fase é conceituada como a de motora reflexa, os

primeiros movimentos de um feto são reflexos, esses que parecem servir como equipamentos de teste neuromotor para mecanismos estabilizadores, locomotores e manipulativos que serão usados mais tarde com controle consciente pelo indivíduo. (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 35)

A criança adquire um determinado comportamento motor, este influencia no seu desenvolvimento, e sempre um tem influencia sobre o outro, as características são significativas, e também influenciam no domínio mental e motor, pois há uma troca da criança com o meio onde ela está inserida.

PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: IMPORTÂNCIA E APLICABILIDADE

Segundo Oliveira (2005), a inteligência está relacionada aos movimentos que a criança executa, a partir destes, ela irá sendo construída. No período dos primeiros anos até os sete anos de idade, a educação da criança se baseia na psicomotricidade.

A maneira da criança agir no meio onde ela está inserida faz com que o conhecimento e a aprendizagem sejam estimulados, assim as experiências adquiridas por meio das ações farão com que a criança reedue seus movimentos com o passar do tempo. Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação em que o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas e é movimentada por três aspectos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto” (OLIVEIRA, 2005, p. 96).

Todos esses entendimentos do trabalho de movimento, integrado ao desenvolvimento do corpo, com o intelectual, afetivo e social, nos remete a psicomotricidade. Desta forma observamos a importância

do estímulo quanto ao desenvolvimento psicomotor da criança, fazendo com ela expresse seus sentimentos e descobertas (BUENO, 1998).

O trabalho com desenvolvimento motor para crianças não é muito simples ele deverá ser muito bem planejado e respeitar idade cronológica da criança, ser uma atividade sequencial, para que a criança não sofra com a passagem brusca do simples para o complexo.

Esta educação faz com que a criança conheça o ambiente que a cerca, é apresentado a ela experiências concretas que são muito importantes para o seu desenvolvimento intelectual e desta forma se auto conhece.

Os sentidos fazem com que a criança perceba seu corpo de forma integral, e o desenvolvimento psicomotor fará com que ela organize estas descobertas e estes conhecimentos adquiridos.

Quando trabalhado com a criança a psicomotricidade ela sentirá prazer em realizar as atividades, pois as mesmas são lúdicas e despertam interesse e satisfação na criança e esta manifesta com mais facilidade suas habilidades e demonstra suas dificuldades. Cada fase de desenvolvimento infantil tem suas características, portanto, exige métodos pedagógicos coerentes respeitando a cada etapa, qualidade e quantidade dos estímulos oferecidos, e qual a melhor forma de intervenção intencional e funcional do educador físico.

Motricidade humana começa pela atuação sobre o meio social, antes de poder modificar o meio físico. O contato com este, na espécie humana nunca é direto: é sempre intermediado pelo social, tanto em sua dimensão interpessoal quanto cultural.

O relacionamento com outras crianças é fundamental para o aprendizado, as atividades psicomotoras por serem espontâneas fazem com que as crianças as desenvolvam com naturalidade. Por isto, o professor de educação física fará com que as crianças criem

laços de ternura, carinho, afetividade e ajudará a quebrar tabu e atitudes preconceituosas com relação ao relacionamento entre as pessoas.

As escolas precisam se adequar mesmo sem o mínimo de condições necessárias, tanto no que diz respeito às condições físicas e de profissionais, pois ao se trabalhar com crianças precisamos estar usando de muitos métodos inovadores que divirta e ensine ao mesmo tempo os alunos, para que isso aconteça o currículo de educação física precisa ter sua organização e atenção voltada ao desenvolvimento de aulas que trabalhe todas as áreas das crianças.

Ao pesquisarem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se que a Educação Física e a Educação de uma maneira geral busca proporcionar aos alunos o desenvolvimento integral, sistematizando situações de ensino aprendizagem que garantam acesso ao conhecimento pratico e conceitual visando o aprimoramento de suas potencialidades. Tomar a criança como ponto de partida” significa pensar num currículo que contemple diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão, as quais se manifestam por meio da oralidade, gestualidade, leitura, escrita, musicalidade, são expressões vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do ser criança e precisariam estar garantidas na organização curricular e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas. (SAYÃO, 1999, p.234;)

O trabalho do professor de Educação Física tem a função de aprimorar os movimentos da criança usando a psicomotricidade, este trabalho terá um resultado muito mais satisfatório quando realizado em grupo, as atividades podem ser desenvolvidas através de jogos, brincadeiras, desde que proporcione a criança descobertas e expressividade.

É fundamental que o professor de educação física trabalhe a imagem corporal, desta forma ela terá sucesso em seu processo de aprendizagem, estas atividades são

necessárias durante a vida escolar da criança. A psicomotricidade deve ser incentivada para que a criança possa ter uma aprendizagem bem sustentada.

Os ambientes psicomotores educativos são aqueles em que se busca explorar cada ação acontecida ali. Toda e qualquer relação humana tem de ser considerada porque a criança está em pleno momento de construção de referências para ela e para o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revelou-se com esta pesquisa que as crianças que estão nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam um maior controle psicomotor. Pois nessa fase as crianças aprendem a adaptar seu tônus muscular de acordo com as exigências dos objetos que elas se relacionam.

O jogo na escola é motivador, o aluno dá o seu melhor num esforço espontâneo, sem obrigação de vencer, mas sendo movido pela vontade de atingir o objetivo e vencer. Assim o jogo é uma maneira descontraída para resolver problemas, estimulando a busca por soluções e criatividade.

As brincadeiras servem, na verdade, como preparação para a vida da criança na sociedade, quando a mesma começa a compartilhar e a cuidar dos brinquedos, sabendo que outras crianças vão utilizar posteriormente os mesmos brinquedos e devem, portanto, estar conservados.

O professor deve desenvolver suas atividades a partir do conhecimento e das experiências já vivenciadas pelas crianças, para que as mesmas despertem interesse por algo novo e que lhes acrescentará conhecimento.

O educador em seus planejamentos elaborará planos de ensino que levarão as crianças a terem uma aprendizagem significativa e que atenda as suas necessidades no dia a dia, e estará mostrando para a equipe escolar e pais o verdadeiro sentido da Educação Física na escola.

BONAMIGO et al. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento**. Porto Alegre - RS, Editora da Universidade UFRGS, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade teoria e prática – estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas**. [S.l.:S.n.], 1998.

DARIDO, Suraya Cristina, **Concepções e tendências da Educação Física – Unidade 3. Dimensões pedagógicas do Esporte/Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte] – Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 146 p. 2004**

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez (Coord.). **Educação Física (contribuição à formação profissional)**. 4ª edição. Ed. Unijuí, 2004.

GALLAHUE, D. L; OZMUN C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

KISHIMOTO, T. M. (apud Froebel). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

OLIVEIRA, Gislene de Campo. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque pedagógico**. Petrópolis, RS: Vozes, 1997.

_____. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PALMA, A. P. T. V. et al. **A Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: O processo de construção das condutas motoras**. XVI Encontro Nacional de Professores do Proepre, 1999.

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias**. *Motrivivência*, v. 11, nº 13, p. 221 – 238, 1999. OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ, 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A AFETIVIDADE COMO FATOR ESSENCIAL NO PROCESSO ENSINO APRENDIZADO

Jania Vargas Pagotto¹
Renilda Vieira²

RESUMO

Durante o Mestrado, ao estudar a disciplina Psicologia da Educação, despertou-me o desejo de aprofundar os conhecimentos a cerca da importância do amor na prática pedagógica, a relação professor e aluno e o papel da família no processo ensino aprendizagem. Optou-se por uma pesquisa bibliográfica evidenciando as ideias de autores que já se empenharam em estudar o tema em questão. O afeto é algo muito significativo e importante no processo de aprendizagem do aluno, assim como, uma prática pedagógica baseada no amor pode refletir de maneira positiva neste processo. A relação escola e família anda precisando ser trabalhada, pois esta, também é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Afeto. Ato pedagógico. Ensino-aprendizado

ABSTRACT

During the Masters, by studying the Psychology of education discipline, awakened me the desire to deepen the knowledge about the importance of love in pedagogical practice, the teacher-student relationship and the role of the family in the teaching learning process. We opted for a bibliographical research demonstrating the ideas of authors who have already committed themselves to studying the topic in question. Affection is something very significant and important in the learning process of the student, as well as a pedagogical practice based on love can reflect positively in this process. The relationship between school and family's needs to be worked on, since this is also fundamental to the full development of the student.

KEYWORDS: Affection. Pegagógico Act. Teaching-learning

¹Graduada em História. Pós Graduada em: Metodologia de Ensino em Ciências Sociais. E-mail:janiapagottos1@hotmail.com

²Graduada em Letras. Pós Graduada em: Educação de Jovens e Adultos. E-mail: renildawieira@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil seja talvez a fase da vida da criança mais importante e significativa, por isso as relações afetivas são primordiais e devem ser desenvolvidas, as instituições escolares que as valoriza fortalecem seus relacionamentos e autonomia. Ao oferecer para a criança uma relação fundamentada no afeto, o professor estará colaborando com uma aprendizagem diferenciada e significativa. Nesse desenvolvimento o educador atua como mediador no processo.

O desenvolvimento desta capacidade e de outras que são importantes para o desenvolvimento do aluno, só se concretizarão quando colocadas em prática, não basta querer, tem que ser afetuoso. Para que a escola atinja seus objetivos necessita de muitas ações e metas, e uma ação baseada na afetividade, com certeza terá melhores resultados, a escola não pode ignorar este fato. Muitas contribuições a cerca deste assunto são constatadas, mas de nada adiantará se a escola não trabalhar com práticas pedagógicas pautadas nas mesmas e colocar os pais a par da necessidade da afetividade, para que o trabalho da escola surta efeitos positivos, faz-se necessário esta parceria, e assim, família e escola contribuirão para a formação da criança.

A afetividade não nasce com a pessoa, assim também é a inteligência, ela é fruto da ação de fatores orgânicos e sociais, ela não surge pronta e nem permanece inalterável. À medida que nos desenvolvemos, afetividade e inteligência vão progredindo. Elas sofrem mudanças a todo o tempo, pois, o desenvolvimento do ser humano lhe cobra novas necessidades, tornando-se um eterno aprendizado.

Segundo Ferreira (1986, p. 55), a afetividade é um conjunto de características psicológicas que se expressam em forma de emoções e sentimentos, provocando prazer e dor, alegria e tristeza, contentamento ou descontentamento, além de arcarreta motivação que têm um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois

contribuem para o bem estar psíquico dos educadores e educandos, propiciando um clima favorável para o ensino aprendizagem.

A suma importância desse sentimento vem de encontro às problemáticas vivenciadas em salas de aula no nosso cotidiano escolar, se justificando nas dificuldades vivenciadas por educadores em motivar os jovens no processo de ensinoaprendizagem, propondo um novo modelo educacional.

O QUE É AFETIVIDADE?

A afetividade é fundamental nas relações humanas. "É preciso dar condições para que essa afetividade ocorra; sua falta pode gerar uma desmotivação para a aprendizagem, uma rejeição aos livros e conseqüentemente, à falta de vontade de crescimento" (ROSSINI, 2001).

No contexto psicológico, a afetividade representa a noção de uma extensão e de uma compreensão muito vagas, englobando estados tão diversos como as emoções, as paixões, os sentimentos, a ansiedade, a angústia, a tristeza, a alegria, e até as sensações de prazer e de dor. Opõem-se, classicamente, a motricidade, a cognição e a inteligência, mas essa existência vivida pelos sujeitos é na verdade indefinível segundo T. Ribot, a consciência tem sua fonte na vida orgânica e nas impressões ligadas a contrações musculares e aos movimentos. Essa redução epifenomenista resulta, para ele, no fato de que é muito difícil separar a consciência afetiva da consciência intelectual: nós ligamos o ser ao conhecer (DORON apud PAROT, 2001, p. 35).

De acordo com Dalgalarrodo (2004), é a vida afetiva que dá cor a nossa vivência, demonstrando diferentes emoções, sentimentos e desejos, assim,

As emoções podem ser definidas como reações afetivas agudas, momentâneas, desencadeadas por estímulos significativos.

Assim, a emoção é um estado afetivo intenso, de curta duração, originado geralmente como uma reação do indivíduo a certas excitações internas ou externas, conscientes ou inconscientes. (DALGALARRONDO, 2004. P. 100).

Ainda segundo o referido autor os sentimentos “são estados ou configurações afetivas estáveis; em relação as emoções, são mais atenuados em sua intensidade e me nos reativos a estímulospassageiros” (Dalgalarrondo, 2004). São associados a conteúdos intelectuais e constituem fenômeno mais mental que somático.

Wallon (2007, p. 36), foi o pioneiro a considerar a criança corpo e emoções em sala de aula. Suas ideias estão pautadas em elementos que estão interligados a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa, para Wallon, o corpo para desenvolver-se intelectualmente necessita muito mais do que apenas cérebro, o desenvolvimento integral do ser humano precisa de atividades intelectuais, afetivas e sociais.

A afetividade é de fundamental importância, sendo indissociável do processo de desenvolvimento cognitivo e, portanto, o espaço escolar deve estar de acordo com as necessidades de seus alunos, com professores capacitados e oferecendo conteúdos significativos.

A AFETIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SER HUMANO

Para que o tema da afetividade na educação infantil possa ser compreendido de forma mais ampla, faz-se necessário tratarmos primeiramente da Psicologia do Desenvolvimento.

De acordo com Rappaport (1981), "a psicologia do desenvolvimento consiste nos processos intra-individuais e ambientais que levam a mudança de comportamento que ocorre em longos períodos de tempo e em períodos de transição: infância, adolescência e velhice".

Para que o ser humano tenha o seu desenvolvimento integral, precisa desenvolver-se

mentalmente e fisicamente. O desenvolvimento caracteriza-se por uma construção contínua aonde a organização do pensamento vai se tornando perfeito e se concretizando a partir do momento em que houver um equilíbrio entre os aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais, (RAPPAPORT, 1981, p. 49).

Ainda de acordo com a autora, os fatores orgânico e social são fundamentais para o desenvolvimento da afetividade, esses fatores possuem uma relação muito próxima. Essa proximidade faz com que o negativo de um seja superado pela positividade do outro. Assim nem um dos dois determinam o desenvolvimento do ser humano.

Para a referida autora, algumas dessas estruturas mentais que permanecem durante toda a vida, garantem a continuidade do desenvolvimento. Já outras estruturas mentais são substituídas a cada nova fase da vida do ser humano (RAPPAPORT, 1981).

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO E NAS RELAÇÕES FAMILIARES

É sabido que a afetividade tem sido tema central de inúmeras pesquisas e obras interligadas a educação e as relações familiares, no entanto, não se encontra uma teoria sistematizada, isto é, não é apresentada como conjunto de conhecimento organizado, a respeito da afetividade, já que as informações encontram-se esparsas em diferentes obras e teorias. "O afeito é, por outro lado, um regulador da ação, influenciando na escolha de objetivos específicos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações pelo indivíduo" (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 84).

De acordo com Wallon (2007, p. 32), a criança não nasce pronta e acabada com relação a sua identidade. O meio social pelo qual ela irá conviver será determinante para seu desenvolvimento, nessas relações estão presentes, de maneira bem significativa e marcante, a família, pessoas com as quais a criança estará presente todos os dias e na maioria das horas.

Durante o desenvolvimento do ser humano, muitas mudanças acontecerão e estas serão provenientes das relações com as quais irá conviver, desta forma novas manifestações e expressões surgirão.

Assim sendo, nota-se que a afetividade sofre influências muito fortes de acordo com o convívio social da criança, este influencia diretamente em sua formação. Wallon (2007) reforça esta ideia dizendo que a afetividade surge das relações sociais e não de fatores orgânicos, o social sobressai ao orgânico.

Dessa forma, assim como a inteligência, não aparece pronta nem permanece imutável, a afetividade evolui ao longo do desenvolvimento, ambas são edificadas e modificadas de um período a outro, onde a inteligência pactua com as conquistas da afetividade, além de ser incorporada pela afetividade de tal modo que as relações afetivas emergem. O aspecto afetivo é um importante elemento a considerar quando se pretende compreender o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Situações como abandono, a separação dos pais, a perda de um dos progenitores, um ambiente desfavorável à manifestação afetiva, a depreciação, são variáveis intervenientes no processo de aprendizagem humana. As relações entre os domínios cognitivo e afetivo têm sido discutidas em diferentes perspectivas teóricas. Embora nem sempre sejam concordantes entre si, não há como negar que existe uma relação entre os fatores afetivos e os atos inteligentes, uma vez que em qualquer atividade que se realiza pode-se notar interesses de ordem intrínseca ou extrínseca, ou seja, um desejo de realização que no decorrer do trabalho pode sofrer interferências no aprendizado.

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO SEGUNDO WALLON E VYGOTSKY

A afetividade é tema central na obra de Wallon. As relações afetivas com o meio humano começam a dominar o comportamento desde o início da vida.

A afetividade assim como a inteligência não aparece pronta nem permanece imutável. Ambas evoluem ao longo do desenvolvimento: são construídas e se modificam de um período a outro, pois à medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. É mais salutar para uma criança de quatro anos ser ouvida e respeitada do que simplesmente se acariciada e beijada.

A formação da personalidade tem muita influência da afetividade, dominando a inteligência, sendo que esta, vai evoluindo com a afetividade, assim uma interfere na evolução da outra.

A afetividade e cognição constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez maiores. E para Wallon, a cognição tem no desenvolvimento a função de observar o mundo exterior para descobrir, explicar e transformar os seres e as coisas. Esse conhecimento do mundo decorre da transmutação do real emental, isto é da capacidade do homem em representar o mundo concreto. Segundo Cury:

... pensar antes de reagir, a não ter medo do medo e a ser líder de si mesmo, autor de sua história, a saber filtrar os estímulos estressantes e a trabalhar não apenas com os fatos lógicos e problemas concretos, mas também com as contradições da vida. (Cury, 2003,p.66).

AFETIVIDADE E APRENDIZADO

Estudos realizados por Piaget, Vigotsky e Wallon mostram que para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil é fundamental o afeto, a relação afetividade/aprendizagem é muito importante, estes estudos despertam o interesse de outros estudiosos na busca de novas pesquisas encontrando novos caminhos para que a aprendizagem aconteça.

O professor que entende as funções da memória perceberá sua importância no processo de aprendizagem de seu aluno. A memória e a emoção estão interligadas. A emoção é responsável pela memorização dos registros e estes, no futuro, serão importantes para as novas descobertas e informações e conseqüentemente surgirão novas emoções e pensamentos Cury (2003,p. 106). Ainda Cury, aprendizado é resultado da memória mais emoção gerando a fixação e tem sido o grande desafio dos educadores nos dias atuais, apesar de tantas informações, tantos meios de comunicação e o fácil acesso a eles, salienta ainda que várias técnicas pedagógicas são desenvolvidas todos os dias, algumas delas baseadas na emoção e afetividade. O que se espera dessas novas técnicas é a formação de um elo entre o professor e aluno, na qual o primeiro tenta aumentar a motivação e o interesse pelo registro de novas informações.(CURY, 2003,p.69).

Nos dias atuais, convive-se com uma gama muito grande de oportunidades que geram aprendizado, o mundo da tecnologia não é privilégio dos adultos. Os professores tem inovado sua prática pedagógica, e estas sendo pautadas na emoção e na afetividade. O objetivo para estas mudanças é uma proximidade maior entre professor e aluno, levando a uma motivação maior pelo interesse na aprendizagem.

Os educadores estão percebendo que o trabalho voltado para a emoção é uma necessidade, uma vez que os alunos precisam aprender a administrar suas emoções para entender o que está sentindo.

O conhecimento lógico das coisas é construído através da afetividade, ela é a base. Ao observar o comportamento de uma criança com dificuldade de se expressar emocionalmente, nota-se que a mesma possui também dificuldades intelectuais e é insegura, não possui interesse pelas coisas do mundo, o que não ocorre com as que tem o seu desenvolvimento emocional bem definido.

Para Cury (2003) o educador deve estabelecer uma relação afetiva com os seus alunos, percebendo que como indivíduo, também tem algo a oferecer e que o ensino e a aprendizagem se fazem por intermédio das interações estabelecidas. É através das suas atitudes e sua intermediação que o aluno adquiriu seu autoconceito, havendo valorização pelo seu desenvolvimento, pois quando se sente rejeitado ou discriminado tende a se afastar e acaba por ver tendo dificuldade em entender o conteúdo.

As crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se ver como incompetentes, o que interfere em seu autoconceito e em sua capacidade de reverter a situação. Socialmente pode apresentar comportamento de isolamento, dependência, passividade e até mesmo submissão, por se sentirem menos respeitados e aceitos.(Cury, 2003,p.71).

O educador deve estar atento à mensagem que está passando na sala de aula, como esta o seu aluno e sua interação com o meio, para poder intervir e fazer de sua ação a contribuição da aprendizagem do educando, pois apenas o conhecimento da profissão não é suficiente, ele precisa usar de sua sensibilidade para cumprir a grande tarefa de educar.

Para Vieira, professor é responsável pelo ambiente de sua sala de aula, ele deve cuidar para oportunizar a manifestação dos melhores pensamentos e de sentimentos nobres, pois, assim a criança se sentirá atraída pelo estudo, porque se encontrará fortalecida. Este preparo começa na mente do docente, que deve ordenar seus pensamentos, habituar o uso da reflexão antes de atuar com o aluno e fazer as tarefas com gosto. O estímulo é importante, deve-se usar da correção individualmente e em forma de raciocínio. Há de despertar na criança o interesse pela própria vida, além de dar elementos para que ela construa o conceito de estudo.” (VIEIRA 2006, pág. 61)

Ainda segundo o autor, o conhecimento faz parte do afeto, ou seja, precisa-se do conhecimento para se ter

afeto. Trata-se aqui do conhecimento que traz uma nova geração de conceitos, um conhecimento que transcende o que comumente conhecemos. "Quando fazemos o bem, precisamos saber o quê, o porquê e o para quê estamos fazendo".(VIEIRA 2006, pág. 61). Para realização das propostas do ensino é necessário conhecer bem as possibilidades de aprendizagens do educando e suas características individuais, para a adequação de sua metodologia de ensino. O conhecimento só será realizado com êxito se for por intermédioda observação, da interação e da comunicação, constante, onde o educador através das dificuldades encontradas faça uma reavaliação da proposta a cada nova fase do processo.

A CONTRIBUIÇÃO DOS PAIS NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DOS FILHOS

A família é a primeira relação social da criança, ao iniciar a etapa de escolarização irá se relacionar com outras pessoas, Berger & Luckmann reforçam estas falas:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo Já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade. É evidente que a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária (BERGER & LUCKMANN, 1973).

A socialização na família é a que vai ficar na criança para a vida toda. Desta forma o convívio familiar precisa ser considerado o local mais importante para a criança conviver e se desenvolver, pois são as primeiras pessoas com quem se relacionará antes de ir para escola. Se o afeto for desenvolvido na família e for um valor, com certeza terá mais força do que ser trabalhado apenas na escola, porque como diz Berger & Luckmann (1973) "o mundo interiorizado

na socialização primária torna-se muito mais firmemente entrenchado na consciência do que os mundos interiorizados nas socializações secundárias".

O conhecimento que a criança adquire na família é naturalmente, faz parte do seu dia a dia, na escola estes são reforçados, pois cada criança vem de uma cultura diferente, o professor em sua prática pedagógica precisa contemplar tais conhecimentos. Para que a escola tenha êxito, quanto aos conteúdos que são trabalhados, precisa partir do conhecimento prévio das crianças, deve-se cultivar uma parceria com a família para que haja um feedback e a criança se desenvolva integralmente no âmbito social e cultural. O desenvolvimento de valores torna-se o mais importante para que haja interesse pela aprendizagem.

O professor precisa ser um bom observador para que possa no tar no aluno o que ele possui de deficiência que venha interferir na sua aprendizagem e dificulta a percepção das coisas. A relação professor e aluno tem que ser pautada no diálogo, assim é possível entender a forma de pensar do aluno, suas dificuldades de aprendizagem, suas habilidades, valores, medos e conflitos, sua maneira de aprender. Além desses dados citados, é importante que o professor saiba o que a família tem de conceito sobre a escola, como compreendem a maneira de trabalhar dos professores, quais suas expectativas com relação ao futuro, com esses dados ele pode desenvolver um trabalho com mais produtividade, favorecendo a aprendizagem.

A POSTURA DO PROFESSOR E A AFETIVIDADE

A educação já foi concebida de maneira bem diferente dos dias de hoje: o professor era o detentor do conhecimento e o transmitia a seus alunos. Estes, por sua vez, demonstravam o que aprendiam por meio de provas escritas. No ensino tradicional, o foco não estava em como o aluno aprendia e sim em como o professor ensinava.

Hoje, devido à velocidade com que o conhecimento e as informações circulam, as mudanças acontecem mais rapidamente. Atualmente, o professor deixou de ser a única fonte de informação e conhecimento, porque os alunos já vêm de casa “alfabetizada”, pela televisão, internet, etc. A globalização atinge a todos sem distinção. E os que ainda não tiveram acesso não são por falta de interesse e sim de oportunidade.

Chalita afirma:

O professor não é o único responsável pela aprendizagem. Sua nova tarefa é orientar o estudante na busca e no processamento das informações. O professor ajuda o aluno a chegar às informações desejadas e assim atingir o objetivo, deixando de ser a 'única verdade' que o aluno deve ouvir. Este, por sua vez, não é mais um mero repetidor do que o professor fala (CHALITA, 2004, p. 23 e 24).

Com essa responsabilidade, o professor precisa estar preparado, já que, enquanto em gerações anteriores, a escola só fornecia a educação complementar, hoje o seu papel é muito abrangente. Chalita (2004), diz que se o aluno não gosta do professor, aprender fica muito difícil. O comportamento, o interesse de seus alunos dependerá de como este conduz a sua aula. O aprendizado não pode ser imposto. O professor precisa despertar no aluno a vontade de aprender, usando como método aulas criativas e um bom relacionamento.

Segundo Chalita (2004), o professor é a alma da educação e da escola. É a pessoa mais importante na formação do aluno, sendo seu referencial, guia e amigo. Sua missão é magnífica: contribuir com a formação do caráter, da história dos cidadãos. A sala de aula é um espaço sagrado, no qual o aluno merece ser valorizado e agraciado com afeto e com saber.

Santos (2003) relata que, para Wallon, é por meio das emoções que o aluno exterioriza seus desejos e vontades, sendo estas, assim, de importância fundamental

no desenvolvimento da pessoa, contudo, são pouco estimuladas pelos modelos tradicionais de educação.

A escola deve ser um espaço sagrado, no qual a convivência seja prazerosa. É o sonho e a realidade que se misturam na nobre missão de construir uma sociedade iluminada. A revolução da Educação é a revolução da humanidade. Colheita de uma semente corajosa e competente. Luz que poderá fazer germinar uma geração sem preconceitos e discriminações; com menos violência e apatia. A revelação do melhor, a essência do bem, o encontro da felicidade (CHALITA, 2004, p.01).

Para cumprir com o papel com maestria ainda sobre a referida autora citada acima é o processo de ensino-aprendizagem, apresentando o elenco de informações de forma adequada ao grau de compreensão que seu aluno é capaz, estruturalmente, de ter, o professor precisa agir, fazendo uso da Pedagogia do Amor.

O relacionamento entre professor e aluno pode tornar-se menos formal e mais próximo se for construído desde cedo, e assim, o professor terá mais sólida a sua liderança. Eles precisam fazer com que sua relação não seja apenas em sala de aula, deve ultrapassar os muros da escola é necessário um relacionamento amigável, notado como pessoa não apenas como autoridade, isso fortalecerá a liderança pessoal.

O ensino é muito importante e essencial para o desenvolvimento do ser humano, e isso é observado desde as primeiras civilizações, o professor precisa adotar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade que se encontra em uma sala de aula, as atividades deverão atender as dificuldades, frustrações, modo de aprender de cada um, todos os dias surgem novos desafios que requerem novas posturas.

TRÊS CONCEITOS COMPLEMENTARES: MOTIVAÇÃO, AFETIVIDADE E A APRENDIZAGEM

O afetivo e o cognitivo estão atrelados um deve ser trabalhado junto com o outro, o trabalho do professor deve contemplar momentos para as emoções, promovendo uma formação entre o corpo e seu funcionamento, suas ações e maneiras de se comportar. As ações serão base para determinar a postura de atuação, (WALLON, 2007, p. 45).

Um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles. Se o professor for afetivo com seus alunos, a criança ao interagir com esta emoção, aprenderá a sê-lo. A motivação deve estar presente nesse processo pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades, devendo estar adisposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. (CARNEIRO E SILVA e SCHNEIDER, 2007).

O educador é além de mero transmissor de conhecimentos, extrapolando o aspecto cognitivo, sua atuação ligará a ação educativa à ação social. Ultrapassando a relação escolar para atingir a própria sociedade.

Saltini (2007, p. 13) através dos conceitos de Wallon (2007) relata que o movimento é à base do pensamento, sendo a primeira forma de integração com o exterior, ressaltando que:

As escolas deveriam entender mais de seres humanos e de amor do que de conteúdos e técnicas educativas. Elas que têm contribuído em demasia para a construção de neuróticos por não entenderem de amor, de sonhos, de fantasias, de símbolos e de dores. (SALTINI, 2008).

Segundo Jean Piaget (1976), o desenvolvimento cognitivo caminha ao lado do desenvolvimento afetivo. Afirma que no afeto compreende sentimentos, desejos, valores e diversas emoções.

O aluno só obtém êxito em seu processo de aprendizagem se o afetivo for motivado, se estiver presente, pois o desenvolvimento cognitivo está diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal.

De acordo com Saltini (2008, p. 91), para que o professor e o aluno sejam capazes de conhecer-se, entendendo suas raivas e conflitos, necessitarão de muita serenidade para que haja percepção e saibam agir.

Assim, ainda de acordo com o autor, nessa relação de reciprocidade ganha professor e aluno, acontecendo uma aprendizagem sólida e sem ser unilateral. O crescimento ocorre com o professor e com o aluno.

Quando sentimos confiança no outro, notamos que nossos objetivos são passíveis de serem alcançados com mais segurança. Em nós só será possível termos força e esperança se for proporcionado condições favoráveis, estas são possíveis quando nossas necessidades são consideradas, (SALTINI, 2008, p. 103).

O desenvolvimento integral do aluno acontece quando a construção do conhecimento se dá de forma coletiva havendo troca de saberes. O ser humano se desenvolve através do convívio social, nesta relação ocorre a aprendizagem, e quanto mais confiança houver entre as partes mais sustentável será.

O mesmo autor ainda reforça que para o ser humano se desenvolver plenamente precisa “se conhecer” e se o afeto e a motivação estiverem sendo negado, o desenvolvimento será prejudicado. A afetividade é essencial para a compreensão, para ativar a memória, estimular o pensamento, na tomada de decisões, enfim, harmoniza e equilibra a personalidade humana.

A evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. Enquanto não se der atenção ao fator afetivo na relação educador educando, corre-se o risco de só se trabalhar com a construção do real, do conhecimento, deixando de lado o trabalho da constituição do próprio sujeito. A importância

desse estudo demonstra o quão necessário é para o jovem educador se apropriar dos conceitos de motivação e afetividade na prática de sua atuação profissional frente aos educandos no processo de aprendizagem. (SALTINI, 2008, p. 116).

O professor poderá promover o desenvolvimento pleno do aluno quando reconhecer a importância do trabalho com afetividade, assim tornará o processo de aprendizagem mais prazeroso e permanente.

Autores como Rogers, Maslow e Wallon reforçam a relação entre motivação, afetividade e aprendizagem, o desenvolvimento baseado nesses conceitos produz bons efeitos e são marcados pela socialização. O professor para desenvolver um bom trabalho pautado nesses conceitos precisará se dedicar ao máximo, tendo muito comprometimento com as relações de saber. (SALTINI, 2008).

Para o autor, esses são grandes nomes e teorias que é de suma importância o educador conhecer sobre o Desenvolvimento Humano e o que podemos fazer para facilitar a relação de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de trabalhar uma prática pedagógica vivenciando a afetividade não quer dizer que o aluno não terá limites, por isso todos os profissionais da educação precisam trabalhar com objetivos comuns, oportunizando o aluno a aprender, conhecer-se e cuidar do ambiente onde vive.

O ser humano só terá condições de crescer psicologicamente saudável se em sua família houver um ambiente favorável com relação ao afeto e na escola também, são nas relações de afeto que o aluno irá desenvolver um sentimento mais harmonioso com o outro. A construção de um ser humano afetuoso é tarefa dos pais e dos professores. Isso será possível com um amor que coloque limites, regras, que faça cobranças e que em contra

partida traga preocupações, sofrimentos, desobediência, mas que também traga prazer e resultará em um ser verdadeiro.

O aluno terá um bom desenvolvimento no seu processo de aprendizagem e crescerá como pessoa se for respeitado o seu ritmo de aprendizagem, se for proporcionado um ambiente que valorize as inter-relações e seja agradável. Nos ambientes onde ele conviva, precisa ser percebido o amor e o sentimento com o próximo. A afetividade é o que deve impulsionar todo o processo, fortalecendo a relação professor e aluno, promovendo um ambiente de harmonia, onde a aprendizagem flua com facilidade, ocorrendo um bom rendimento e interação muito maior. Professor e aluno precisam se relacionar amigavelmente, havendo respeito mútuo e amizade.

Buscando a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e vivência de valores como a ética, a liberdade, a justiça, a igualdade, a solidariedade, a cooperação e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos em uma sociedade, esse se constitui em um referencial de profundo valor para a formação humanista do educando.

Trazer a dimensão afetiva na educação é tornar o espaço escolar acolhedor, atrativo, assim, apostamos nas Escolas com a práxis do amor, que são espaços onde se desenvolvem processos educativos e continuados, capazes de sensibilizar o indivíduo e a coletividade para a construção de conhecimentos, valores, habilidades, atitudes e competências voltadas para a construção de uma sociedade de direitos, justa e afetiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, Peter L. LUCKMANN, Thomas. **A sociedade como realidade in A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Editora Vozes, 1973.

CAMPOS, D. M. de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1987.

- CHALITA, G. B. I. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- CARNEIRO E SILVA, Jamile B. e SCHNEIDER, Ernani José. **Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, Vol. 3 n. 11 - jul.-dez./2007 ISSN 1807-2836. Disponível em: <<http://www.scribd.com>>. Acesso em: 21 Julho. 2018.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhantes, professores fascinantes**. 9. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia semiologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DORON apud PAROT. **O conhecimento através do afeto**. Rio de Janeiro. Ática, 2001.
- ENCICLOPÉDIA BARSA, Encyclopaedia Britannica Editores Ltda, CD-Rom, Rio de Janeiro, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986.
- GOODE, W. J. & HATT, P. K. - **Métodos em Pesquisa Social**. 3ª., São Paulo:Cia Editora Nacional, 1969.
- KRAMER, Sônia in Leite Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**.Campinas, S.P: Papyrus, 1996.
- LA TAILLE, Yves et ali. **PIAGET, VYGOTSKY e WALLON: Teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992.
- LUCK Heloísa in DOROTHY G. Carneiro. **Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação**. RJ: Vozes, 1983.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma-reformar o pensamento**. Cidade: SP, Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Psicologia e educação da infância**. Enface: Paris, 1973.
- _____. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- _____. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- RAPPAPORT, R. C. **Psicologia do Desenvolvimento**. Vol. 1 São Paulo: E.P.U., 1981. 74p.
- ROSSINI, Maria. **Pedagogia Afetiva**. 7ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade & inteligência**. 5ª edição. Rio de Janeiro: DPA, 2008.
- VIEIRA, Cristina Coronha Lima. **Melhores pais, melhores filhos: educar pelo exemplo: reflexões para pais e professores**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **Psicologia e educação da infância**. Enface: Paris, 1973.

É FACTÍVEL CONSTRUIR UM CONJUNTO DE CONHECIMENTOS CONFIÁVEIS A RESPEITO DE PRÁTICAS SOCIAIS? COMO? POR QUÊ? SOB QUAIS CONDIÇÕES?*

Doutoranda Ana Maria Roriz Veríssimo[†]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo percorrer definições provindas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sobre retórica clássica e nova retórica e metodologia utilizada em pesquisa de representação social, além, de sintetizar estratégias de análise discursivas baseadas no diálogo com pesquisadores que já passaram por este caminho para demonstrar que é possível construir conhecimentos confiáveis em práticas sociais. Adotou-se pesquisa bibliográfica e buscou-se compreender trabalho da linguagem como metodologia discursiva na aplicação da Teoria da Representação Social, isto é a utilização da retórica na percepção do núcleo de Representações Sociais com base na análise do corpus do material discursivo coletado pela pesquisa "Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular", DUARTE, M. A. (2004). Observou-se, portanto, que de fato se tem construído e contribuído com um vasto número de pesquisas de práticas sociais com resultados coerentes e viáveis.

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; retórica argumentativa, representação social.

ABSTRACT

This paper aims to go stemmed definitions of Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005) on classical rhetoric and new rhetoric and methodology used in social representation of research, in addition, to synthesize discursive analysis strategies based on dialogue with researchers who have gone through this way to demonstrate that you can build reliable knowledge in social practices. Was adopted literature and sought to understand work of language as discursive methodology in the application of the Theory of Social Representation, that is the use of rhetoric in the perception of core social representations based on corpus analysis of the discursive material collected by research "for a rhetorical analysis of music education senses in regular school," DUARTE, MA (2004). There was, therefore, that in fact has built and contributed to a large number of research social practices with coherent and feasible results.

KEYWORDS: argument; argumentative rhetoric, social representation.

* Prof^a Doutoranda em Educação pela – UNINI – MX. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. RJ. E-mail: anamariaverissimo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo resgatar os principais conceitos sobre argumentação provindos de Perelman (1993) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) sobre retórica clássica e nova retórica. Dar-se-á ênfase ao uso e conceito dos principais mecanismos técnico-argumentativos para, a partir daí fundamentarmos uma argumentação baseada em exemplos de pesquisas consideradas confiáveis que utilizaram a tipologia de análise baseada na Teoria da Argumentação, uma alternativa da Análise de Discurso usada para interpretar falas de sujeitos e desvendar universos sociais. Na seqüência, será apresentada a utilização da retórica como metodologia na percepção do núcleo de representações sociais com base na análise do corpus do material discursivo coletado pela pesquisa “Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular”, DUARTE, M. A. (2004). Tal metodologia enfatiza o caráter argumentativo dos discursos pelos quais as representações são vinculadas, considerando a intencionalidade do orador na construção das figuras de linguagem, especialmente a metáfora, como epítomes de representações sociais.

O CONTEXTO ARGUMENTATIVO

Segundo Perelman (2002) o objetivo de uma argumentação não é deduzir as consequências de certas premissas, mas provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses apresentadas ao seu assentimento, pois estas nunca se desenrolam no vazio e pressupõem, de fato, um contato dos espíritos entre o orador e seu auditório. É preciso que um discurso seja escutado, que um livro seja lido, pois, sem isso, sua ação será nula. O auditório ao sustentar a argumentação passa a confirmá-la.

Para este autor a argumentação propõe-se agir sobre um auditório, modificar suas convicções ou suas disposições, por um discurso que lhe convém. Em certos

propósitos, a argumentação não objetiva apenas a adesão só intelectual, ela visa incitar uma ação ou, pelo menos, criar uma disposição para a ação. Esta disposição deverá ser persuadida, isto é conquistada pelo orador. Métodos apropriados e sintonizados com o objetivo do discurso e em especial ao tipo de auditório é que condensam uma boa argumentação.

Em se tratando de uma teoria da argumentação, auditório é o foco em que o orador deseja influenciar com seu argumento. Persuadir o auditório único ao diálogo é melhor que um constituído por multidão. O diálogo surge como fundamental no conhecimento de estratégias de persuasão. O orador deverá sempre fundamentar seu discurso sobre determinados acordos prévios do auditório. Quanto mais se conhece o auditório, maior é o número de acordos prévios que se tem à disposição e, melhor será a argumentação. Deve-se atentar para o que se chama de uma “petição de princípio” pelo fato de ser um dos erros mais comuns da ação argumentativa.

COMPREENDENDO AS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

Como se sabe, a argumentação visa à adesão do auditório a determinadas teses, e para tanto, técnicas argumentativas devem estar disponíveis para os diferentes tipos de locutores. O que de imediato não se deve abandonar é “acordo” que serão os argumentos de ligação. Sem teses acordadas pelo auditório, ocorre a ruptura das ligações e dos argumentos de dissociação. Os argumentos de ligação podem ser agrupados em três classes: os argumentos quase lógicos, os argumentos fundados na estrutura do real, e aqueles que fundam a estrutura do real.

Para Perelman, os argumentos quase-lógicos se aproximam dos raciocínios formais por usarem linguagem suscetível à interpretação, o que não ocorre quando se usa linguagem formal que é unívoca. O absurdo, neste tipo de linguagem, dá origem à contradição pelo fato dos signos

utilizados terem sempre a mesma interpretação; a incompatibilidade, na linguagem natural, corresponde ao absurdo da formal. Ser incompatível, portanto é dá margem a uma escolha: você não o é, mas acaba sendo, quando surge o conflito. Corre-se o risco em uma incompatibilidade chegar ao ridículo e se resolver a mudar de lado, o poder ou a capacidade de contra argumentar devem entrar em cena.

O autor citado apresenta alguns exemplos para melhor entendimento: "O instrutor que ensina que se deve obedecer aos pais que não se deve mentir. O pai manda mentir, ou pai e mãe dão ordens inconciliáveis."; "A pessoa que espera nunca matar um ser vivo. Alguém lhe demonstra que se tomar antibióticos acabará matando uma multidão de micróbios." Muitas vezes, torna-se diplomático não levar a incompatibilidade ao extremo este um esforço surgido para que uma situação delicada se resolva, pode-se chegar à mentira. Os argumentos baseados na estrutura do real permitem ir além do que é admitido ao que se quer fazer admitir. Se houver elementos do real associados uns aos outros numa ligação reconhecida, é possível fundar nela uma argumentação.

A validade dos argumentos quase-lógicos fundamenta-se em consequência de seu aspecto racional enquanto, os argumentos fundados sobre a estrutura do real valem-se dessa estrutura para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procuram promover. Relacionam-se às ligações de sucessão (por exemplo, causa e efeito) ou às ligações de coexistência (por exemplo, a pessoa e seus atos).

Ligações de sucessão são estabelecidas pela ligação causal, pelo argumento pragmático, pela relação meio-fim e pelo argumento do excedente. A partir da afirmação de uma ligação causal a argumentação pode dirigir-se em direção à procura das causas, à determinação dos efeitos ou à apreciação de um fato através das suas consequências.

O real, portanto, pode estruturar-se sob duas maneiras: ligação de sucessão – fenômenos de mesmo

nível que são postos em relação e ligações de coexistência em que a argumentação apóia-se nos termos de nível desigual, tal como a essência e suas manifestações; e ligações de coexistência onde se é estabelecido um acordo entre realidades de nível desigual que servirão de forma igual para uma relação entre os eventos, os homens, as obras e o período histórico ao qual pertencem. Os argumentos de dupla hierarquia também são fundados nas ligações de coexistência, especialmente nas ligações entre pessoas e seus atos.

Para Perelman (2002), argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que "generalizam aquilo que é aceito a propósito de um caso particular (ser, acontecimento, relação) ou transpõem para um outro domínio o que é admitido num domínio determinado". Analogias, modelos, exemplos e metáforas compõem este universo argumentativo que através de ligações entre tema e foro fundam um real.

A RETÓRICA ARGUMENTATIVA

Nessa perspectiva, o raciocínio retórico-dialético retoma a noção de "acordo" e compreendemos quando Perelman (2002) enfatiza ser a argumentação diferente das concepções modernas de demonstração que são formalizadas e mecânicas. A solidariedade de pensamento diverso constitui a argumentação. Formamos um conjunto interligado por crenças, convicções mais ou menos elaboradas entre si; tornando possível o trabalho do orador na tentativa de persuadir seu auditório. A nova retórica trata da lógica do discurso e não da matemática.

Linguagem e seleção de fatos e valores estão diretamente ligadas a esta argumentação. A técnica da presença é essencial quando se trata de evocar realidades afastadas no tempo e no espaço. Recorrer aos efeitos da linguagem e sua capacidade de evocação estabelecem a transição entre a retórica como arte de persuasão e a retórica como técnica de expressão literária.

O orador deve ter sensibilidade e esperteza ao utilizar a linguagem. Os recursos expressivos são fundamentais na lógica da retórica, dentre eles temos repetições, enumerações, amplificações, etc. As figuras de linguagem sustentam a retórica que está relacionada à teoria da argumentação. Uma figura é argumentativa quando induz a mudança de perspectiva, caso não ocorrer à adesão do auditório a figura é tida como ineficaz.

É necessário que as figuras de linguagem tomem corpo de significação contextualizado nos valores e crenças de auditórios individuais, para exercerem o poder argumentativo retórico. Limitar-se a ornamentações vazias de significação não basta à análise retórica.

Para Mazzotti (2007), a Retórica é um conhecimento científico confiável que orienta o trabalho do orador em sua busca pelo discurso capaz de mover o auditório na direção por ele pretendida, podendo assim ser ajustada de acordo com situações vivenciadas, não se esquecendo que não existem nem auditório e nem orador universal. Fala-se para auditórios particulares, com suas crenças, valores e atitudes inerentes a cada um deles. O negociável, portanto, torna frágil a retórica, já que existe um condicionamento provocado pelos grupos sociais e auditórios particulares. Os argumentos sustentados nos silogismos categóricos, isto é, na filosofia e ciência estão livres das marcas sociais.

A retórica passa a ser o elemento por onde perpassam os significados. Estabelece-se, portanto uma negociação de significação através da efetivação metafórica que condensa as analogias. A metáfora traz a transposição dos sentidos e expressa as vontades de certos grupos sociais, além de orientar o que deve ser feito. Na verdade, esta figura de linguagem não deve ser apenas tratada como tal e sim, ser condensadora do semântico, expressivo e praxiológico.

Mazzotti (2008) afirma que pela análise retórica podemos apreender os esquemas utilizados para persuadir, através do campo semântico gerado pelo poder da

metáfora e metonímia e revelar o que se chama de contexto retórico: o orador, o auditório e o discurso.

CONHECIMENTO CONFIÁVEL? É POSSÍVEL?

Mazzotti (2006), no artigo Ciências da Educação em Questão afirma que as Ciências Sociais e do homem representam uma dispersão da epistemologia, o que revela alguns cuidados. É principalmente nos limites e insuficiência das ciências que não se têm como se estabelecer critérios de conhecimentos confiáveis sobre o fenômeno social, educação, por exemplo, sem se estabelecer a dialética. Quando se expõe uma ciência, parte-se dos axiomas ou hipóteses admitidos pelos mais sábios e deve-se encadear o raciocínio de forma que se torne coerente e sustentável.

Mazzotti procura ressaltar que é pertinente escolher a lógica para tratamento de fenômenos, mas sustenta que o social é movido pelo discurso e que a apreensão da técnica da argumentação produz mudanças no social; “a arte de conduzir os homens pelo discurso foi considerada simples astúcia, técnica da mentira dos demagogos”. Neste contexto, afirma que a retórica recuperada por Perelman restaura um contexto retórico orador (ethos), o auditório (pathos) e o discurso (logos) que compõem inseparavelmente uma armadilha de persuasão através deste xadrez semântico.

A educação como objeto de análise tem suscitado discursos diversos que atendem a interesses ideológicos que persistem em determinada época. Slogans pedagógicos circundam discursos sem causar surpresa, é a retórica em busca da persuasão, além de “chocar” para fazer agir, aparece na forma de frase ou expressão trazendo “núcleos impactantes” que, quando interpretados, desmistificam a natureza do locutor.

O que se observa é que o discurso pedagógico tende a dissimular a sua natureza de slogan sob a máscara de senso comum, da tradição venerável, da generosidade

revolucionária, da objetividade científica. Logo, a linguagem, na pedagogia não mais exprime o pensamento, reprime-o. “O único meio que não pensar por slogan é pensar os slogans” (Reboul, 1984).

Discurso pedagógico é uma ciência que continua indispensável não apenas para compreender o poder do discurso, mas para polemizar a poder de argumentação destes. Segundo Reboul (1984), a retórica não é nem argumentação nem estilística. Ela é tanto uma quanto outra, o poder do discurso procede, ao mesmo tempo, da argumentação, da construção e do estilo. E, quanto mais forte é o discurso, menos eles se separam. É importante compreender que todo discurso é retórico, e sua validade surge dentro da realidade que o sustenta e o importante é o poder de convencimento entre os interlocutores.

Em se tratando do ensino, este não pode ultrapassar a retórica, uma vez que é necessário ser “pedagógico”, e ao contrário da retórica da propaganda, ensina sua própria retórica e dá subsídios de transformação intelectual.

Mazzotti e Pimenta (2004) no artigo “Análise retórica da filosofia da educação brasileira de Saviani” argumentam, com base em uma análise retórica do discurso da obra de Dermeval Saviani, como procede a falácia central em que o autor sustenta suas teses que ao serem decompostas desmistificam seu discurso, entre elas, a aceitação da dialética sem diálogo. É um discurso metafórico e imperceptível pelo orador e seu auditório, que por sua vez, condensam os sentidos de certa política marxista da década de 70. Nesta perspectiva, tais autores buscam mostrar instrumentos que propõe uma leitura crítica da produção deste teórico da educação.

A análise feita percorreu um minucioso caminho entre as obras de Saviani, e o que ficou evidente refere-se à sua tese de doutorado que em 2000 já se encontrava na 8ª edição. Partiram do pressuposto de apreensão das razões pelas quais seu auditório corresponde com tanta receptividade, a ponto de ser conteúdo obrigatório em concursos públicos até a presente data.

É através da recuperação na retórica via Chaïm Perelman que o levantamento das falácias é proposto. Parte-se do pressuposto que “orador/escritor o é para certo auditório/leitores” (MAZZOTTI, PIMENTA, 2004). O auditório universal regula os discursos, mas os oradores sempre estão vinculados a auditórios particulares, logo, ao analisar o orador Saviani também é passível que se analise o que seu auditório sustenta e admite. A crítica torna-se relevante, pois se refere à contradição discursiva de Saviani quando este afirma que o senso comum de uma época foi consciência filosófica de outra.

Tanto o auditório autorizado como o próprio filósofo da educação brasileira não reconhece a falácia, pois ambos desconhecem a lógica. O silogismo falacioso estabelecido nos argumentos de Saviani descarta o fundamental de qualquer legislação o que cerne ao fruto dos acordos políticos e, de certa forma, tende a um discurso tendencioso.

A dialética sem diálogo surge quando Saviani constitui uma ontologia do homem brasileiro, principalmente ao considerar que o conhecimento é efetivado pelo espírito absoluto, isto o faz validar o monólogo dito dialético defendido por um método denominado histórico-crítico, que, por sua vez, torna-se critério de validação do discurso dos outros.

Outra técnica argumentativa é a dissociação de noções que exprime uma visão do mundo, estabelece hierarquias, procurando modificar as realidades que separa. Assim o faz Saviani ao apresentar uma cadeia de idéias opostas entre elas à de que o senso comum, próprio da idéia popular, expressa a hegemonia de uma consciência filosófica que se tornou comum. O senso comum para ele, portanto é desarticulado, passivo, mecânico, enquanto o saber científico comporta-se articulado, ativo e intencional. Pode-se concluir que as dissociações propostas por Saviani suportam a idéia de que o saber do senso comum não constrói o conhecimento científico, já que extermina as dissociações que produziu.

A filosofia de Saviani condensa e coordena uma metáfora agenciada pelo corpo social, isto é o pensamento da escola deve estar centrado no equilíbrio, já que é um típico organismo da sociedade civil. Temos uma dialética sem diálogos, que busca o consenso social através do imperativo filósofo da educação brasileira. A dita consciência reflexiva vem, na verdade do saber filosófico enquanto que ao educador cabe apenas o papel de educar. Tal verdade assemelha-se à de Platão, ambos instituem a filosofia como o conhecimento que rege a todos.

Esta análise retórica propicia uma reflexão sobre o auditório de Saviani que, por sua vez, compactua com a falácia discursiva do mesmo: até quando seremos educadores ultrajados por um “sistema educacional” composto por um orientador que assume a consciência reflexiva da educação, enquanto diretores apenas refletem esta consciência filosófica?

Devemos cuidar para não assumirmos nosso lado passivo na “dissociação das noções”, já que universidades continuam a adotar silogismos falaciosos presentes nas teses deste e de outros autores da educação brasileira.

Neste desmonte feito pelos referidos autores à falácia do discurso de Saviani, observamos a importância de compreendermos a análise retórica, pois esta possibilita desvendar as possibilidades de discursos falaciosos a cerca da educação.

Em escritas feitas por Cunha, (2005); Mazzotti, (2006) detectamos com precisão como a análise retórica acerca da teoria da educação desmonta argumentos pelos quais se constitui uma teoria educacional. Examina-se inicialmente enquanto *logos*, buscando sua articulação racional nos limites do texto impresso.

De acordo com Cunha, (2005); Mazzotti, (2006) em algumas pesquisas norteadas por eles, através do Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (CNPq/USP), estas têm se ocupado em analisar o modo como um autor se apropria das idéias de outros e as recontextualiza, ou seja, as remaneja, ou as ressignifica,

para compor a tese que deseja expressar. Tal exame, porém, deve ser feito em conjunto com a investigação das disposições do auditório (*pathos*), as quais se localizam no contexto social, cultural, científico ou outro que envolve os leitores, como envolve também o orador (*ethos*). O *logos* só pode ser compreendido na esfera que compreende também o *pathos* e o *ethos*, pois os três são os componentes da situação retórica. Neste caminho, a contribuição filosófica de Perelman acaba sendo significativa.

Os recursos técnicos provindos da análise retórica ajudam na elucidação dos arranjos argumentativos de um texto, tornando a apreensão do discurso clara e precisa. Outras técnicas de pesquisas também contribuem para o trabalho científico, como questionários, grupo focal, etc., pois é necessário compreender o contexto do autor e auditório para a complementação do uso eficaz da técnica retórica.

Para Cunha é importante destacar que a opção pela análise retórica implica ter um posicionamento diante das várias teorias educacionais contidas nos discursos que analisados. Os estudos feitos através do Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (CNPq/USP) não tinham a intenção de revelar a verdade dessas teorias, como que a título de exprimir um julgamento acerca de sua maior ou menor correção; o que se evidencia é a efetividade do discurso em dada circunstância histórica; é compreender as estratégias argumentativas que um determinado texto põe em cena para se relacionar com determinados leitores em determinado contexto. Cunha sintetiza que plano epistemológico, isso traz a dúvida quanto à possibilidade de organizar um corpo de conhecimentos confiáveis. Nesse quadro, o debate entre as teorias se resume, muitas vezes, à conquista de adeptos, o que nos leva ao terreno das doutrinas, à semelhança das religiões. Nossa perspectiva teórico-metodológica não pretende solucionar essa dispersão. Entendemos que a situação contemporânea é a expressão de diferentes

verdades, cada qual assegurada, de maneira argumentativa, por diferentes comunidades científicas. O que nos dispomos a fazer é tão-somente contribuir para analisar os discursos em litígio, sem recorrer a nenhuma filosofia primeira; o que nos interessa é compreender as razões e as paixões acionadas para justificar a adoção desta ou daquela teoria.

O domínio das técnicas retóricas de análise do discurso educacional é mais um importante recurso que possibilita o debate teórico no campo da educação e que certamente contribui para a possibilidade de ampliar a discussão dos agentes sociais da educação, principalmente para aqueles que buscam no trabalho científico confiável pistas que tornem eficiente o trabalho educativo.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E A ANÁLISE DO DISCURSO

Duarte na pesquisa - Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular, DUARTE, M. A. (2004) - no campo das Representações Sociais mostra quais os processos que membros de grupo social constroem significações comunicacionais interativas que, na verdade, é onde se concretizam os sentidos que se organizam as representações sociais. Parte, portanto para a construção do sentido da música e do ensino da mesma produzida pelos professores. Este trabalho teve como objetivos: (a) consolidar uma metodologia de análise dos discursos que possibilite a apreensão das representações, evidenciando o caráter argumentativo dos discursos pelos quais as representações são veiculadas. (b) apreender a representação social de música e de ensino de música na escola de ensino básico construída pelos professores de música, dando ênfase aos processos inerentes à formação e ao funcionamento dos esquemas conceituais ou sistemas de referência envolvidos naquela construção.

A presente pesquisadora argumenta que a opção pela teoria das representações sociais, proposta inicialmente por Moscovici 1978, 1985, desenvolvida por

Jodelet (2001), justifica-se porque um grande número de pesquisas no campo da educação vem adotando este referencial, segundo ela, isto se efetiva devido às relações deste referencial com prática social, por seu papel na formação de identidades, pelas possibilidades que oferece de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas.

Duarte dialoga com autores como Mazzotti, Carrilho; Meyer para apresentar opção metodológica de análise retórica eficaz, por esta se apresentar como ciência que trata das modificações dos valores; atitudes e crenças na interação social. Sistematiza que como epistemologia, a retórica constitui uma racionalidade aberta e conversacional o que torna possível repensar a racionalidade. Realizou, portanto pesquisa empírica que procurou explicitar a representação social de música a partir das expressões “música” e “função do ensino da música”, apresentada aos professores de música de escolas públicas localizadas na cidade do Rio de Janeiro (DUARTE, 2004).

Os instrumentos de coletas de dados foram a entrevista semi-estruturada e o grupo focal. Os próprios alunos da disciplina Prática de Ensino do curso de licenciatura em Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no segundo semestre de 2002 realizaram as entrevistas. Para se chegar ao discurso dos professores e suas estratégias de negociação usou a técnica do painel, visando promover a triangulação de métodos, percebeu-se que foi na execução do painel que os professores moldaram novos discursos para se atender ao auditório em questão, e foi através do grupo-focal que a formalidade dos discursos foi desfeita, pois a utilização desta técnica dinamiza a produção do conhecimento pelos participantes engajados numa discussão. Neste paralelo de discursos detectou-se o foco da representação social procurado pelo objetivo da presente pesquisa.

Duarte na conclusão do trabalho objetivou as verdades sobre música formal veiculadas pelo discurso hiperbólico, construídos por meio de antítese dupla: com música, sinto-me vivo *versus* sem música, sinto-me morto. Tal antítese erige-se da metáfora música é /VIDA/. A hipérbole, figura do exagero indica que os professores colocam a música numa categoria exclusiva, como meio pelo qual se realiza a expressão e constituição da essência humana. A autora cita Perelman & Olbrechts-Tyteca (2000), para fixar que o uso do superlativo coloca o objeto em questão (no caso, a música) acima de qualquer comparação. Explicita que é através deste discurso hiperbólico que se tende a rumar para a compensação entre colegas de outras disciplinas, deixando claro que o jogo atintésico entre a emoção e razão diferencia o campo de atuação e a música estaria no supremo da emoção e passaria ser a essência que une todas as coisas do mundo, basta entrar em "contato" com ela para se tornar prescindível aos homens.

Foi através desta concepção metodológica que Duarte consegue mostrar como se chega à representação social de um grupo social específico, por meio da explicitação dos fatos, verdades e presunção sobre o real, assim como por meio dos valores, hierarquias e lugares do preferível expressos nos discursos que fundam os acordos sobre os quais se constroem as verdades.

COMO CHEGAR A UMA ANÁLISE DE DADOS EFICAZ?

Castro (1997), através do livro "Retóricas de Rua: Educador, crianças e diálogos", sugere uma seqüência metodológica que foi estrategicamente resumida por ela em momentos atuais. Tal seqüência apresenta em dez passos: 1) a leitura exaustiva do material para se familiarizar com a fala dos sujeitos de modo a verificar a adequação entre a coleta e os objetivos da pesquisa; 2) a constituição do corpus de análise que deve ser feita segundo os objetivos da pesquisa, não se esquecendo da

descrição da atividade em que os sujeitos estão engajados; 3) a localização das controvérsias que significa buscar momentos de controvérsia e procurar quais são as afirmações que estão sendo defendidas, quais são motivos de acordo, quais são motivos de controvérsia. O material é, desse modo, organizado do ponto de vista argumentativo, para isto, são identificadas controvérsias e acordos, as afirmações/teses devem ser marcadas; 4) a enunciação das teses do locutor. Nem sempre é possível escrever a tese do modo como o sujeito a enunciou, uma vez que podem estar implícitas, assim, elas devem ser resumidas em enunciados claros, na maior parte dos casos, devem ser escritas pelo próprio analista. Retorna-se, em seguida, ao texto para submeter os enunciados/teses a ele. A finalidade é verificarmos se o texto sustenta os enunciados/teses do sujeito, caso não se sustente há a necessidade de retorno à fase anterior; 5) a busca dos argumentos utilizados pelo sujeito para sustentar sua tese. O que se quer é recriar as estratégias engendradas pelo interlocutor para sustentar seus pontos de vista; 6) aplicação da tipologia de análise sobre os argumentos encontrados. Os acordos e argumentos são classificados buscando-se relacionar os tipos de acordos e argumentos à intenção de cada sujeito de provocar possíveis efeitos sobre seu auditório; 7) a montagem de esquemas referentes ao discurso.

O esquema é uma forma resumida de como o sujeito organizou o seu discurso. A montagem requer muitas idas e vindas ao texto com o objetivo de estabelecer relações entre as ocorrências encontradas no material analisado. O que se busca é a construção de um esquema explicativo, que coloque em destaque o jogo argumentativo engendrado pelo sujeito e dentro do qual emerge um sentido. É importante ressaltar que não é possível fazer emergir o sentido do que foi dito simplesmente repetindo o que foi dito;

8) a interpretação que tem a finalidade de verificar o sentido das afirmativas representadas no esquema. Busca-se a convergência dos fatores apresentados de modo a

fazer emergir o sentido pretendido pelo sujeito ou pelos sujeitos. A linha mestra do trabalho de análise é procurar por uma seqüência que destaque os elementos mais valorizados no texto pelos próprios autores; 9) busca pelas evidências da interpretação. Novamente deve-se retornar às entrevistas para buscar evidências para o sentido apontado pelos esquemas na própria organização e coerência do discurso do entrevistado. A utilização dos fragmentos do discurso do entrevistado caracteriza-se como fator importante na apresentação do esquema, já que eles ajudam a validar a interpretação realizada;

10) como em qualquer análise, são necessários critérios de validação para dar confiabilidade aos resultados. Para isso, seguimos as sugestões de Lincoln; Cuba (1987 apud Alves-Mazzotti, 2000): Credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade.

Castro (1997) se debruça em uma retórica discursiva significativa mais que ornamental ou poética, como sugere a Teoria da Argumentação é aqui utilizada como ferramenta de análise e destaca relações entre o "tipo" de argumento e os possíveis significados que produzem efeitos sobre os auditores. A análise baseada na Nova Retórica centra-se na busca das estratégias utilizadas para convencer o outro através de argumentos. Essa ferramenta pode ser utilizada para encontrar as relações entre os argumentos e os "efeitos" da fala. Sobre cada parte escolhida do material coletado construímos uma questão em direção à qual os argumentos parecem convergir, tendo como passo inicial para a interpretação do argumento a construção do tema em torno do qual a argumentação se desenvolve.

Optar pela teoria da argumentação baseada na Nova Retórica é ir à procura do foro da metáfora provindo de discursos grupais que ecoam na formação cultural e histórica dos sujeitos.

CONCLUSÃO

Ao se percorrer uma revisão bibliográfica que utiliza a Representação Social como referencial teórico e a análise do discurso baseada na teoria retórica da argumentação, observou-se que de fato se tem construído e contribuído com um vasto número de pesquisas com resultado coerentes e viáveis. O importante é coletar "situações de diálogos" e atentar para alguns passos de coleta de dados. O grupo focal é uma técnica eficiente neste tipo de análise, pois promove a discussão entre os participantes, em pequenos grupos e já que o interesse retórico recai na fala, nos gestos é imprescindível que se colete material que atenda a esta perspectiva de análise. É no discurso que se promove a semântica essencial para se descortinar o núcleo de uma representação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, M. R. de. **Retórica da rua: Educador, crianças e diálogos**. Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU. Ed. Universitária: Amais, 1997.

CUNHA, M. V. **Um panorama do Grupo de Pesquisa "Retórica e Argumentação na Pedagogia"**. <http://scholar.google.com.br/scholar?> Acessado em 16 de outubro de 2008;

DUARTE, M.; MAZZOTTI, T. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. mdmjb@terra.com.br, tarsomazzotti@uol.com.br – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro;

DUARTE, M. A **Significação No Âmbito Da Virada Retórica Da Filosofia: Fundamentos Teóricos Para A Análise Dos Discursos Sobre Música**. mdmjb@terra.com.br . Departamento de Educação Musical, UNIRIO;

MAZZOTTI, Tarso. **Doutrinas Pedagógicas, máquinas produtoras de litígios**. Percurso, metáfora central das doutrinas pedagógicas, p.1 a 17. Marília: Poiesis Editora, 2008;

MAZZOTTI, T. PIMENTA, Rita **Análise retórica da filosofia da educação brasileira de Saviani** – Tarso Mazzotti / Rita Pimenta. Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación, año IV, nº 7, pp. 105-116, Diciembre 2004;

MAZZOTTI, T. Ciências da Educação em questão. tarsomazzotti@uol.com.br. Universidade Estácio de Sá.

PERELMAN, Chaïm. - **O Império Retórico, retórica e argumentação**, Paris, 2002, 2ª ed. Tradução MAZZOTTI, Tarso, 2007, R J: O Império da Retórica

REBOUL, Oliver. **A linguagem da educação. Análise do discurso pedagógico** (1984). Cap. III, IV, V. Tradução: Tarso B. Mazzotti, 2002. Uso escolar;

MORAES, A.C.; BACHELIN, A.; SALGUEIRO, M. P.; BARCELLOS, F. **A Escuta dos Discursos**. Disciplina análise do discurso, Universidade Estácio de Sá; 2007.

MODERNIDADE LÍQUIDA E A CRÍTICA DA FÉ.

Rafael Almeida Minet¹

RESUMO

O presente trabalho faz uma analogia entre a liquidez, a qual Bauman propõe e a concepção de fé. Nesse contexto, as vidas humanas são transformadas em objetos de consumo. O ser humano deixa de ser sujeito e passa a ser objeto na relação de compra e venda e mostra-se ancorado no discurso consumista, vive sem se questionar. Existem as mais variadas formas de crença, de fé, de convicções religiosas e filosóficas, mas sem um ponto de apoio verdadeiro a própria fé é enganadora. A alavanca da fé precisa de um ponto de apoio sólido. Este ponto de apoio nós encontramos apenas naquele que a Bíblia diz ser a Sólida Rocha dos Séculos, Jesus Cristo, e na sua Palavra reveladora. A metodologia do presente dar-se-á através de pesquisa bibliográfica, analisando o papel dos professores e a incorporação de novos recursos didáticos durante a aula.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade líquida. Fé. Religião

ABSTRACT

The present work makes an analogy between liquidity, which Bauman proposes and the conception of faith. In this context, human lives are transformed into objects of consumption. The human being ceases to be a subject and becomes an object in the relationship of buying and selling and is anchored in the consumerist discourse, he lives without questioning himself. There are the most varied forms of belief, of faith, of religious and philosophical convictions, but without a true support, faith itself is misleading. The lever of faith needs a solid fulcrum. This foothold we find only in what the Bible claims to be the Solid Rock of Ages, Jesus Christ, and in His revealing Word. The methodology of the present will be through bibliographical research, analyzing the role of teachers and the incorporation of new didactic resources during the lesson.

KEYWORDS: Liquid modernity. Faith. Religion

¹ Graduando em Teologia. E-mail: rafa.africa2@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Para muitos, a discussão sobre fé e religião tornou-se irrelevante, e a palavra de Nietzsche sobre a morte de Deus parece-lhes a descrição exata de presente situação social e espiritual. Com a expressão ambígua da morte de Deus, quer dizer que, a partir da fé nele, já não derivam impulsos para a vida e a história; que ele não mais está presente de modo vivo em nossa existência; que as afirmações da fé já não tocam os problemas e as experiências reais dos homens. Em outras palavras, a própria questão de Deus perdeu interesse.

Nietzsche ousou pensar em consequências da era moderna até o fim. Quando anuncia a morte de Deus, o homem louco pergunta: Que fizemos quando separamos a terra de seu sol? Para onde a levam, agora, os seus movimentos? Para onde nos movemos nós? Para longe de todos os sóis? Não caímos sem cessar? Para trás, para o lado, para frente, para todos os lados? Haverá ainda um em cima e um em baixo? Não erramos como através de um nada infinito? Não nos bafeja o espaço vazio? Não faz mais frio? Não escurece, sempre e sempre mais? (NIETZSCHE, 2006, p. 125).

Nietzsche tenta tirar todas as consequências dessa perda. Sob o título de o Advento do Nihilismo, expõe, com brilho poético, a derrocada das concepções clássicas da moral, a “inversão de todos os valores”. Com isso dissolve toda filosofia da religião, fundamentada na metafísica do absoluto, que, como “teologia natural” tentava construir a ponte para a razão humana.

Fluidez é a qualidade de líquidos e gases. O que distingue dos sólidos, como a Enciclopédia britânica, com a autoridade que tem, nos informa, é que eles “não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis” e assim “sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão”.

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos,

diferentemente dos sólidos, não mantem sua forma com facilidade. Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), eles não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que afinal, preenchem apenas “por um momento”.

Mas, a modernidade não foi um processo de “liquefação” desde o começo? Não foi o “derretimento dos sólidos” seu maior passatempo e principal realização? Em outras palavras a modernidade não foi “fluida” desde sua concepção?

Assim, o objetivo do presente artigo é mostrar de forma expansiva uma visão do contexto atual, e apresentar a crítica da fé neste. Para Bauman, a chamada pós-modernidade se caracteriza, antes de tudo, pela perda de solidez das antigas instituições, tradições e convicções. E aí surgem os efeitos negativos: as antigas organizações sociais mais estáveis dissolveram-se e as novas não oferecem a mesma estabilidade, pois elas decompõem-se mais rápido que o tempo que leva para moldá-las. Da mesma forma, as instituições tradicionais e os padrões comuns de comportamento perderam sua capacidade de pautar as normas individuais, pois tudo *se dissolve* no grande *viveiro de incertezas* que marca nossa modernidade avançada. (BAUMAN, 2001).

Existem as mais variadas formas de crença, de fé, de convicções religiosas e filosóficas, mas sem um ponto de apoio verdadeiro a própria fé é enganadora. Uma fé apoiada num ponto de apoio frágil irá sucumbir. A alavanca da fé precisa de um ponto de apoio sólido. O ponto de apoio precisa ser real e verdadeiro. Este ponto de apoio nós encontramos apenas naquele que a Bíblia diz ser a Sólida Rocha dos Séculos, Jesus Cristo, e na sua Palavra

reveladora.

(A morte) obriga você a sair no melhor da festa sem se despedir de ninguém, sem ter dançado com a garota mais linda, sem ter tido tempo de ouvir outra vez sua música preferida. Você deixou em casa suas camisas penduradas nos cabides, sua toalha úmida no varal e, penduradas, também algumas contas. As vidas humanas são transformadas em objetos de consumo.

Os desafios ideológicos fundados nas características desse momento da história tocam as relações humanas e a prática pastoral, pois se referem essencialmente à verdade, aos valores, à ética e à vida. Essa complexidade reverbera também nos recentes discursos do magistério da Igreja, denotando a preocupação e a atenção com o homem integral que está diante dessas provocações.

A pesquisa bibliográfica utiliza-se de dados existentes. Todavia, a diferença entre estas consiste no fato da primeira utilizar-se de dados que já receberam tratamento analítico, ou seja, é baseada em material (artigos científicos e livros) já publicado (GIL, 2010). Para Fonseca (2002, p. 32) “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos”. O presente trabalho tem o enfoque bibliográfico e apresenta, na primeira seção, dados sobre a visão de Bauman ao contribuir com análise no campo social sobre a modernidade e a liquidez desta; já no 2º momento, dissertou-se sobre a verdade é inevitável, na intenção de aprofundar ideias sobre a verdade construída na entrelinha da representação social dos sujeitos, a 3ª seção traz uma reflexão interrogativa: a ciência conflita com o cristianismo? Nas Considerações finais, percebe-se que, como algo transcendente, a finitude humana busca naturalmente por estas respostas, satisfações, necessidades, porém somente em Deus são respondidas e supridas.

COMPREENDENDO MODERNIDADE LÍQUIDA NA

VISÃO DE BOUMAN

Na tentativa de compreender a modernidade líquida apresentado por Zygmunt Bauman, pois para este autor, vivemos em tempos líquidos. Nada foi feito para durar, pois tramas expostos, tornam-se irrelevantes para libertar de relações complexas, vivendo assim desarmado e desprotegido, por ter transformado os sólidos em líquidos. Não mantendo sua forma com facilidade e não que fixam ao espaço e não se prendem ao tempo por pertencer a sua característica líquida.

Essas e outras objeções semelhantes são justificadas, e o parecerão ainda mais é o “derreter os sólidos”, quando cunhada há um século e meio pelos autores do Manifesto comunista, referia-se ao tratamento que o autoconfiante e exuberante espírito moderno dava a sociedade, que considerava estagnada demais para seu gosto e resistente demais para mudar e amoldar-se a suas ambições- porque congelada em seus caminhos habituais. Se o “espírito” era “moderno”, ele o era na medida em que estava determinado que a realidade deveria ser emancipada da “mão morta” de sua própria história e isso só poderia ser feito derretendo os sólidos (isto é, por definição, dissolvendo o que quer que persistisse no tempo e fosse intenso a sua passagem ou imune a seu fluxo). Essa intenção clamava, por sua vez, pela “pela profanação do sagrado”: pelo repúdio e destronamento do passado, e, antes e acima de tudo, da “tradição”- isto é, o sedimento ou resíduo do passado no presente; clamava pelo esmagamento da armadura protetora forjada de crenças e lealdades que permitem que os sólidos resistissem à “liquefação”.

É bom lembrar que tudo isso seria feito não para acabar de uma vez por todas com os sólidos e construir um admirável mundo novo livre deles para sempre, mas para limpar a área para novos e aperfeiçoados sólidos; para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçoado e

preferivelmente perfeito, por isso não mais alterável. Os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derreter-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, admirável.

“Derreter os sólidos” significava, antes e acima de tudo, eliminar as obrigações “irrelevantes” que impediam a via do cálculo racional dos efeitos; como dizia Max Weber, libertar a empresa de negócios dos grilhões dos deveres para com a família e o lar e da densa trama das obrigações éticas, ou como preferiria Thomas Carlyle, dentre os vários laços subjacentes às responsabilidades humanas mútuas, deixar restar somente o “nexo dinheiro”. Por isso mesmo, essa forma de “derreter os sólidos” deixa toda a complexa rede de relações sociais no ar- nua, desprotegida desarmada e exposta, impotente para resistir às regras de ação e aos critérios de racionalidade inspirados pelos negócios, quanto mais para competir efetivamente com eles.

Michel Foucault em 1997 utilizou o projeto do Panóptico de Jeremy Bentham como arquimetáfora do poder moderno. No Panóptico, os internos estavam presos ao lugar e impedidos de qualquer movimento, confinados entre muros grossos, densos e bem-guardados, e fixados a suas camas, celas ou bancadas. Eles não podiam se mover porque estavam sob vigilância; tinham que se ater aos lugares indicados sempre porque não sabiam, e nem tinham como saber, onde estavam no momento seus vigias, livres para mover-se à vontade. As instalações e a facilidade de movimentos dos vigias eram a garantia de sua dominação; dos múltiplos laços de sua subordinação, a “fixação” dos internos ao lugar era o mais seguro e difícil de romper. O domínio do tempo era o segredo do poder dos administradores- e imobilizar os subordinados no espaço, negando-lhes o direito ao movimento e rotinizando o ritmo a que deviam obedecer era a principal estratégia em seu

exercício do poder. A pirâmide do poder era feita de velocidade, de acesso aos meios de transporte e da resultante liberdade de movimento.

O engajamento ativo na vida das populações subordinadas não é mais necessário (ao contrário, é fortemente evitado como desnecessariamente custoso e ineficaz)-e, portanto, o “maior” não só não é mais o “melhor”, mas carece de significado racional. Agora é o menor, mais leve e mais portátil que significa melhoria e “progresso”. Mover-se leve, e não mais aferrar-se a coisas vistas como atraentes por sua confiabilidade e solidez- isto é, por seu peso, substancialidade e capacidade de resistência – é hoje recurso de poder.

Fixar-se ao solo não é mais importante se o solo pode ser alcançado e abandonado à vontade, imediatamente ou em pouquíssimo tempo. Por outro lado, fixar-se muito fortemente, sobrecarregando os laços com compromissos mutuamente vinculantes, pode ser positivamente prejudicial, dadas as novas oportunidades que surgem em outros lugares.

A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva, é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como “efeito colateral” não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo. Mas a desintegração social é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificada se barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem.

“Libertar-se” significa literalmente, libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para se mover ou agir. “ Sentir-se livre” significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis. Como observou Arthur Schopenhauer, a “realidade” é criada pelo ato de querer; é a teimosa indiferença do mundo em relação a minha intenção, a relutância do mundo em se submeter a minha vontade, que resulta na percepção do mundo como “real”, constrangedor, limitante e desobediente. Sentir-se livre das limitações, livre para agir conforme os desejos, significa atingir o equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a capacidade de agir: sentimo-nos livres na medida em que a imaginação não vai mais longe que nossos desejos e que nem uma nem os outros ultrapassam nossa capacidade de agir. O equilíbrio pode, portanto, ser alcançado e mantido de duas maneiras diferentes: ou reduzindo os desejos e/ou a imaginação, ou ampliando nossa capacidade de ação. Uma vez alcançado o equilíbrio, e enquanto ele se mantiver, “libertação” é um slogan sem sentido, pois falta-lhe força motivacional.

Tal uso nos permite distinguir entre liberdade *subjetiva e objetiva* e também entre a *necessidade de libertação* subjetiva e objetiva. Uma questão embaraçosa é a possibilidade de que o que se sente como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe, mesmo que o que esteja longe de ser objetivamente satisfatório; que vivendo na escuridão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres.

Assim, como proposição resultante de uma verdade, e nessa possibilidade é a suposição de que as pessoas podem ser juizes incompetentes de sua própria situação, e devem ser forçadas ou seduzidas, mas em todo caso guiadas, para experimentar a necessidade de ser “objetivamente” livres e para reunir a coragem e a

determinação para lutar por isso. Ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar.

Como o escritor norte-americano Helbert Sebastian Agar dizia em *A Time for Greatness*, 1942, “a verdade que torna os homens livres é, na maioria dos casos, a verdade que os homens preferem não ouvir”. A segunda inclinava-se a aceitar que os homens podem não estar inteiramente equivocados quando questionam os benefícios que as liberdades oferecidas podem lhes trazer.

Charles Murray, descreve a felicidade intrínseca à busca solitária: “O que faz um acontecimento causar satisfação é que você o produziu... com responsabilidade substancial sobre seus ombros, sendo uma parte substancial do bem alcançado uma contribuição sua.” “Ser abandonado a seus próprios recursos” anuncia tormentos mentais e a agonia da indecisão, enquanto a “responsabilidade sobre os próprios ombros” prenuncia um medo paralisante do risco e do fracasso, sem direito a apelação ou desistência. Esse não pode ser o significado real da “liberdade”; e se a liberdade “realmente existente”, a liberdade oferecida, significaria tudo isso, ela não pode ser nem a garantia da felicidade, nem um objetivo digno de luta. (BOUMAN, 2001).

Resposta do segundo tipo nasce em última análise do horror visceral hobbesiano ao “homem à solta”. Derivam sua credibilidade da suposição de que um ser humano dispensado das limitações sociais coercitivas (ou nunca submetido a elas) é uma besta e não um indivíduo livre; e o horror que ele gera vem de outra suposição: a de que a falta de limites eficazes faz a vida “detestável, brutal e curta” – e, assim, qualquer coisa, menos feliz.

A mesma visão hobbesiana foi desenvolvida por Émile Durkheim numa filosofia social compreensiva, de acordo com a qual é a “norma”, medida pela média ou pelo mais comum, e apoiada em duras sanções punitivas, que

verdadeiramente liberta os pseudo-humanos da mais horrenda e temível das escravidões; o tipo de escravidão que não se esconde em nenhuma pressão externa, mas dentro, na natureza pré-social ou associal do homem. A coerção social é, nessa filosofia, a força emancipadora, e a única esperança de liberdade a que um humano pode razoavelmente aspirar. O indivíduo se submete a sociedade e essa submissão é a condição de sua libertação. Para o homem a liberdade consiste em não estar sujeito às forças físicas cegas; ele chega a isso lhes opondo a grande e inteligente força da sociedade sob cuja proteção se abriga. Ao colocar-se sob as asas da sociedade, ele se torna, até certo ponto, dependente dela. Mas é uma dependência libertadora; não há nisso contradição. Não só não há contradição entre dependência e libertação: não há outro caminho para buscar a libertação senão “submeter-se à sociedade” e seguir suas normas. A liberdade não pode ser ganha contra a sociedade. (Bouman, 2001).

A ausência, ou a mera falta de clareza, das normas – anomia – é o pior que pode acontecer às pessoas em sua luta para dar conta dos afazeres da vida. As normas capacitam tanto quanto incapacitam; a anomia anuncia a pura e simples incapacitação. Uma vez que as tropas da regulamentação normativa abandonam o campo de batalha da vida, sobram apenas a dúvida e o medo. Quando (como notavelmente formulado por Erich Fromm) “cada indivíduo deve ir em frente e tentar sua sorte”, quando “ele tem que nadar ou afundar” – “a busca compulsiva da certeza” se instala, começa a desesperada busca por “soluções” capazes de “eliminar a consciência da dúvida” – o que quer que prometa “assumir a responsabilidade pela “certeza” é bem vindo. (BAUMAN, 2001).

O que está errado com a sociedade em que vivemos, disse Cornelius Castoriadis, é que ela deixou de se questionar. É um tipo de sociedade que não mais reconhece qualquer alternativa para si mesma e, portanto, sente-se absolvida do dever de examinar, demonstrar, justificar (e que dirá provar) a validade de suas suposições

tácitas e declaradas. A questão é, porém, que a sociedade contemporânea deu à “hospitalidade à crítica” um sentido inteiramente novo e inventou um modo de acomodar o pensamento e a ação críticas, permanecendo imune às consequências dessa acomodação e saindo, assim, intacta e sem cicatrizes-reforçada, e não enfraquecida das tentativas e testes da “política de portas abertas”.

O tipo de “hospitalidade à crítica” característico da sociedade moderna em sua forma presente pode ser aproximado do padrão do acampamento. O lugar está aberto a quem quer que venha com seu trailer e dinheiro suficiente para o aluguel; os hóspedes vêm e vão; nenhum deles presta muita atenção a como o lugar e gerido, desde que haja espaço suficiente para estacionar o trailer, as tomadas elétricas e encanamentos estejam em ordem e os donos dos trailers vizinhos não façam muito barulho e mantenham baixo o som de suas TVs portáteis e aparelhos de som depois de escurecer.

Se se sentirem prejudicados, podem reclamar e cobrar o que lhes é devido- mas nunca lhes ocorreria questionar e negociar a filosofia administrativa do lugar, e muito menos assumir a responsabilidade pelo gerenciamento do mesmo.

“Nenhum pensamento é imune”, escreve Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, (1974) filósofo, sociólogo e compositor alemão. Nós fazemos parte da nova narrativa humana que no passado assumiu as formas do épico, da saga ou do romance, e agora se apresenta nas telas de TV e nos monitores dos Pcs. A nova narrativa é criada no espaço virtual. Por isso, unificar pensamentos e ação, abertura pragmática e ética, assim como razão e imaginação, se torna um desafio para o jornalismo, exigindo não apenas a estratégia sempre autorrenovada de representar e elaborar o mundo apreender e debater os problemas, promover um diálogo- mas também um tipo de escrita que não crie barreiras onde estas deixaram de existir há muito tempo. O desafio é uma busca de sensibilidade, de novas formas de agir de maneira adequada aos seres humanos, busca que,

em estrita colaboração com as ciências humanas e sociais, cria um novo campo global de compreensão mútua, crítica social e auto interpretação. Sem a emergência desse tipo de campo, não fica claro o que está à espera da filosofia, da literatura e do jornalismo. Se eles caminharem juntos, vão sobreviver e se tornar mais importantes que nunca. Caso se separem ainda mais, todos nós tornaremos bárbaros.

A tecnologia não permitirá que você permaneça na margem. Eu posso transmuta-se em eu devo. Posso logo devo. Não se permitem dilemas. Vivemos numa realidade de possibilidades, não de dilemas. Isso é algo semelhante à ética do WikiLeaks, em que não há espaço para a moral. É obrigatório espionar e vaziar, embora não esteja claro por que motivo e com que finalidade. Isso é algo que deve ser feito apenas porque é tecnologicamente viável. Há aí um vácuo moral criado por uma tecnologia que sobrepujou a política. O problema dessa consciência não é a forma nem a legitimidade do poder, mas sua quantidade. Pois o mal (a propósito, secretamente adorado) está onde haja mais poder financeiro e político.

A nós, parece que o mal vive em outro local. Pensamos que ele não está em nós, mas a espreita em certos lugares, em determinados territórios do mundo que nos são hostis ou em que acontecem coisas que colocam em perigo toda a humanidade. Essa ilusão e esse tipo de autoengano ingênuos estão presentes no mundo hoje da mesma forma que duzentos ou trezentos anos atrás. A representação do mal como fator objetivamente existente foi por muito tempo encorajada por histórias religiosas e pelas mitologias do mal. Mas mesmo agora nos recusamos a procurar o mal dentro de nós. Por quê? Porque isso é insustentavelmente difícil e subverte a lógica da vida cotidiana de uma pessoa comum. Por motivos de segurança emocional e psicológica, as pessoas geralmente tentam superar a dúvida e o estado de incerteza contínuos que encontram em si mesmas- e com isso o senso de insegurança que se torna muito forte quando não temos respostas claras e prontas para as questões que nos agitam

ou até nos atormentam. É por isso que estereótipos e conjecturas são tão comuns na cultura popular e na mídia. Os seres humanos precisam deles como salvaguardas de segurança emocional.

Como Leszek Kolakowski corretamente observou, clichês e estereótipos, em vez de atestarem o atraso ou a estupidez humanos, indicam nossa fraqueza e o medo de que eu seja insustentavelmente difícil viver sitiado por dúvidas constantes. O mal não está confinado às guerras ou às ideologias totalitárias. Hoje ele se revela com mais frequência quando deixamos de reagir ao sofrimento de outra pessoa, quando nos recusamos a compreender os outros, quando somos insensíveis e evitamos o olhar ético silencioso. Ele também habita os serviços secretos, quando estes, motivados pelo amor à pátria ou pelo senso de dever (cujas profundidades e autenticidade não seriam questionadas por intelectuais especializados na ética de Immanuel Kant).

A verdade mais desagradável e chocante de hoje é que o mal é fraco e invisível. Assim, é muito mais perigoso que aqueles demônios e espíritos malignos que conhecíamos pela obra de filósofos e literatos. O mal é débil e amplamente disperso. A triste verdade é que ele está a espreita em cada ser humano normal e saudável. O pior não é a latência do mal presente em cada um de nós, mas as situações e circunstâncias que nossa fé, nossa cultura e nossas relações humanas não podem deter. O mal assume a máscara da fraqueza e ao mesmo tempo é a fraqueza.

Felizes eram os tempos em que havia formas evidentes de mal. Hoje não sabemos mais quais são e onde estão. Tudo se torna claro quando alguém perde a memória e a capacidade de ver e sentir. Eis aqui uma lista de nossos novos bloqueios mentais. Ela inclui nosso esquecimento deliberado do outro, a recusa proposital em reconhecer e admitir um ser humano de outro tipo, ao mesmo tempo que descartamos alguém vivo, real, e que está fazendo e dizendo alguma coisa bem ao nosso lado-tudo em nome de

fabricar um “amigo” no Facebook distinto de você e que talvez viva em outra realidade semiótica. Nessa lista também se encontra a alienação, ao mesmo tempo que se simula a amizade; não ver nem conversar com alguém que está conosco e usar a palavra “Sinceramente” no final de cartas dirigidas a pessoas que não conhecemos e com as quais jamais nos encontraremos- quanto mais insensível for o conteúdo, mais cortês será a saudação. Há também o desejo de nos comunicar, não com aqueles que nos são próximas e que sofrem em silêncio, mas com alguém imaginado e construído, nossa própria projeção ideológica- e esse desejo caminha de par com uma inflação de palavras e conceitos convenientes. Novas formas de censura coexistem- da maneira mais estranha- com a linguagem sádica e canibalesca encontrada na internet e que corre solta nas orgias verbais do ódio sem face, nas cloacas virtuais em que se defeca sobre os outros e nas demonstrações incomparáveis de insensibilidade humana. Essa é a cegueira moral, voluntariamente escolhida e imposta ou aceita com resignação, de uma época que, mais que qualquer outra coisa, necessita de rapidez e acuidade na compreensão e no sentimento. Para que possamos recuperar nossa sagacidade em tempos sombrios, é preciso devolver a dignidade, da mesma forma que a ideia da inescrutabilidade essencial dos seres humanos, aos grandes homens e mulheres do mundo.

Para Zygmunt Bauman (2014), a dor é uma arma crucial do organismo em sua defesa às ameaças mortais. Ela assinala a urgência de se empreender uma ação terapêutica antes que seja tarde demais para intervir. Se a dor não enviasse a advertência de que algo está errado, exigindo uma intervenção, o paciente adiaria a busca de remédio até que sua condição atingisse o ponto em que não haveria tratamento nem melhora. As desordens orgânicas consideradas mais assustadoras, porque difíceis de curar, são as doenças que não provocam dor no estágio inicial, quando ainda podem ser tratadas e possivelmente curadas.

A função da dor, de servir de alerta, advertência tende a ser quase esquecida quando a noção de “insensibilidade” é transferida dos fenômenos orgânicos e corpóreos para o universo das relações inter-humanas, e assim conectada ao qualificativo “moral”. A não percepção dos primeiros sinais de que algo pode dar ou já está dando errado com nossa capacidade de conviver e com a viabilidade da comunidade humana, e que, se nada for feito, as coisas poderão piorar, significa que o perigo saiu de nossa vista e tem sido subestimado por tempo suficiente para desabilitar as interações humanas como fatores potenciais de autodefesa comunal- tornando-as superficiais, frágeis.

As relações que os indivíduos estabelecem com os outros têm sido descritas hoje como os outros têm sido descritas hoje como “puras”- significando “sem nós”, sem obrigações incondicionais assumidas e, assim, sem predeterminação, portanto, sem hipoteca para o futuro. O único alicerce e única razão para que a relação continue, com se tem dito, é a quantidade de satisfação mútua com ela obtida. O indivíduo tornado moralmente “insensível” - a quem se possibilita, e que esteja disposto a, desconsiderar o bem-estar do outro- esta, queira ou não, ao mesmo tempo situada na ponta receptiva da insensibilidade moral dos objetos de sua insensibilidade.

A variedade líquida tem como modelo o padrão da relação consumidor-mercadoria, e sua eficácia baseiam-se no transplante desses padrões para as relações inter-humanas. Como consumidores, não juramos lealdade permanente a mercadoria que procuramos e adquirimos para satisfazer nossas necessidades ou desejos; e continuamos a usar esses serviços enquanto eles atenderem às nossas necessidades ou desejos, e continuamos a usar esses serviços enquanto eles atenderem às nossas expectativas, porém não mais que isso – ou até deparemos com outra mercadoria que prometa satisfazer os mesmos desejos mais plenamente que a anterior.

Kundera (1967) indaga sobre o que acontece a esse monstro interior em nossa era líquida moderna ou nos períodos sombrios, em que mais frequentemente nos recusamos a garantir a existência do outro ou a vê-lo e ouvi-lo, em vez de oferecer uma ideologia canibal? Tendemos a substituir a situação existencial olho no olho e face a face por um sistema classificatório, que consome vidas e personalidades humanas como dados empíricos e evidências ou estatísticas. A participação na sociedade confessional é convidativamente aberta a todos, mas há uma grave penalidade pra quem fica de fora. Os que relutam em ingressar são ensinados (em geral de modo mais duro) que a versão atualizada do código de Descartes é “Sou visto, logo sou”- e quanto mais pessoas me veem. Leonidas Donskis: diz que o mal espreita no que tendemos a tomar como normalidade e mesmo trivialidade e banalidade na vida cotidiana, e não como casos anormais, patologias, aberrações e coisas semelhantes. Enquanto nós, na Europa Oriental, continuamos a nos preocupar com o trágico na história humana, você está inclinado a jogar mais luz sobre o banal e o prosaico (comum; vulgar). Assim, dificilmente seria possível compreender o fenômeno da perda de sensibilidade sem o conceito de adiaforização da conduta humana. *Adiaphoron* (plural *adiaphora*) em grego significa algo desimportante. Esse termo era usado na Grécia pelos Estóicos; mais tarde foi adotado pelo reformador religioso Philipp Melanchthon, companheiro de Martinho Lutero, que chamou as diferenças litúrgicas entre católicos e protestantes de *adiaphora*, ou seja, coisas que não mereciam atenção. Mas no sentido que você lhe atribui, um *adiaphoron* é uma saída temporária de nossa própria zona de sensibilidade; a capacidade de não reagir, ou de reagir como se algo estivesse acontecendo não com pessoas, mas com objetos físicos, coisas, e não seres humanos.

Anthony Giddens, um dos sociólogos mais influentes das últimas décadas, anunciou o advento das “relações puras”- ou seja, relações sem compromissos, de duração e

alcance indefinidos. As “relações puras” se baseiam apenas na satisfação delas extraída – e quando essa satisfação diminui e se dissipa, ou é sobrepujada pela disponibilidade de uma satisfação ainda mais profunda, não há nenhuma razão para elas prosseguirem.

A variedade líquida moderna e adiaforização é moldada segundo o padrão das relações consumidor-mercadoria, sua eficácia baseia-se no transplante desses padrões para as relações humanas. Como consumidores, não juramos eterna lealdade à mercadoria que compramos para satisfazer nossos desejos ou necessidades, e continuamos a usar seus serviços enquanto ela atender às nossas expectativas, mas não além disso – ou até depararmos com outra mercadoria que comprometa satisfazer os mesmos desejos de modo mais completo que aquela que adquirimos antes. Numa cultura consumista, ou seja, inspirada pelo consumo e a serviço dele, o tempo entre a compra e o descarte tende a encolher depressa.

A VERDADE É INEVITAVEL

O fenômeno da pós-modernidade é múltiplo quanto na definição de suas características. Não é possível encontrar consenso em torno ao tema, embora não seja difícil delinear seus traços mais gerais: A pós-modernidade é de tal modo pluralista tanto na sua gênese como na sua elaboração e seus objetivos, que não é fácil delinear os seus contornos. Outrossim, é possível, a partir das diversas tendências e variantes, encontrar algumas constantes que são expressões da corrente subterrânea que os alimenta (TREMBLAY, 1997, p. 145). Um desses contornos é especificamente teológico-antropológico. A passagem da modernidade para a pós-modernidade transforma o modo do ser humano compreender a Deus e a si mesmo.

O filósofo francês Foucault escreve: “ A verdade é algo deste mundo. Só se produz por múltiplas formas de restrição, aí incluídos os efeitos habituais do poder”. Inspirados em Foucault, muitos afirmam que todas as

alegações de verdade são exercícios de poder. Quando afirma ser dono da verdade, você está tentando exercer poder e controle sobre terceiros. Foucault foi discípulo de Nietzsche, e ambos usavam essa análise tanto em relação à esquerda quanto em relação à direita. Se você afirmasse diante de Nietzsche: "Todos devem tratar com justiça os pobres", ele indagaria se essa afirmativa se baseia no fato de você realmente amar a justiça e os pobres ou se sua intenção era promover uma revolução que lhe desse poder e controle. (KELLER, in FOUCAULT, 1972-1977).

No entanto, o argumento de que toda verdade é exercício de poder padece do mesmo problema presente no argumento de que toda verdade é culturalmente condicionada. Se alguém tentar justificar todas as definições de verdade como uma coisa ou outra, chegará a uma posição insustentável. C.S. Lewis escreve em *The abolition of man*: Mas você não pode sair por aí "justificando" para sempre, pois vai acabar justificando a própria justificativa. Não é possível sair por aí "vendo através" de tudo para sempre. O sentido de ver através de algo está em enxergar para além desse algo. É bom que a janela seja transparente, pois a rua ou o jardim por trás dela não é. Como é possível ver também através do jardim? [...] Um mundo totalmente transparente é um mundo invisível. "Ver através" de tudo é o mesmo que não ver, (COLLINS, 1978,p48.)

Se você afirmar que toda alegação de posse da verdade é um exercício de poder, então sua afirmação também é um exercício de poder. Se você afirmar (como Freud) que toda alegação de posse da verdade sobre religião e Deus não passa de uma projeção psicológica para lidar com a culpa e a insegurança, então sua afirmação também não passa disso. Ver através de tudo não é ver. Foucault impunha a terceiros a verdade de sua própria análise mesmo negando a própria verdade como categoria. Assim, alguns tipos de alegações de posse da verdade parecem inevitáveis. A incoerência de lutar contra a opressão quando nos recusamos a admitir que a verdade

existe é o motivo pelo qual a "teoria" pós-moderna e a "desconstrução" talvez estejam em declínio. Em Ortodoxia, Gilbert Keith Chesterton defendeu essa postura há quase cem anos: O novo rebelde é um cético e em nada confia, mas dessa forma jamais poderá ser realmente um revolucionário, pois toda denúncia implica algum tipo de doutrina moral. Assim, o homem moderno rebelado tornou-se praticamente inútil para todos os fins de uma rebelião. Ao rebelar-se contra tudo, ele perdeu o direito de rebelar-se contra o que quer que seja. Existe um pensamento que interdita o pensamento. Esse é o único pensamento que deve ser interditado.

Gilbert afirma também que a evolução é um bom exemplo daquela inteligência moderna que destrói a si mesma, se é que destrói alguma coisa. A evolução ou é uma descrição científica inocente de como certas coisas terrenas aconteceram; ou então, se for algo mais que isso, é um ataque contra o próprio pensamento. Se há uma coisa que a evolução destrói, essa coisa não é a religião, mas sim o racionalismo. Se a evolução simplesmente significa que algo positivo chamado macaco transformou-se lentamente em algo positivo chamado homem, então ela é inofensiva para o mais ortodoxo; pois um Deus pessoal poderia muito bem criar coisas de modo lento ou rápido, especialmente se, como no caso do Deus cristão, ele tivesse situado fora do tempo. Mas, se evolução significa algo mais que isso, então quer dizer que não existe algo como o macaco para mudar, e não existe algo como o homem no qual ele possa se transformar. Significa que não existe algo como uma coisa. Na melhor das hipóteses, só existe uma coisa, que é o fluxo de tudo e qualquer coisa. Isso constitui um ataque não contra a fé, mas contra a mente humana; você não pode pensar se não existem coisas sobre as quais pensar. Você não pode pensar se não está separado do assunto do pensamento. Descartes disse: "Penso; logo, existo". O filósofo evolucionista inverte e negativiza o epigrama e diz: "Não existo; portanto, não posso pensar".(Chesterton, 1874-1936/Pisetta, 2008).

A sociedade criada pelos meios de comunicação apresenta-se como o reverso da sociedade iluminada. A comunicação em tempo real focaliza a realidade não unificada, mas diversificada em vários aspectos, matizes e cores. Realiza-se, assim, uma profecia de Nietzsche: o verdadeiro mundo, no final das contas, se tornou uma fábula. Não existe a realidade em si mesma, porque esta resulta dos cruzamentos das múltiplas imagens, das interpretações e reconstruções sem nenhuma coordenação central. Vem abaixo o ideal de uma emancipação explicada e calculada pela razão. O novo ideal de emancipação tem como base a oscilação e o pluralismo. É a erosão do próprio princípio de realidade (cf. VATTIMO, 2000a, p. 15). Neste contexto a verdade é construída nas relações de poder da mídia e dos interesses de uma sociedade de consumo.

Ademais, Existe, na verdade, vastíssimo mundo de experiências pessoais, acontecimentos ocasionais, reações instintivas, decisões cotidianas que escapam ao mundo das ideais claras e distintas, mas proporcionam valor existencial e permite, também, uma aproximação ao conhecimento da verdade (cf. SANNA, 2000, p. 221). O homem pós-moderno toma consciência de seus sentimentos e se define por meio deles. Não há razão ou lei que possa impedir a atuação do mundo afetivo, a expressão dos sentimentos. A razão sozinha não produz vida feliz. É a máxima, repetida por muitos: “eu não quero ter razão; eu quero é ser feliz”. Há, pois, uma racionalidade outra com suas próprias leis. E ainda que se possa parecer irracional, é real, uma vez que pertence ao campo da experiência concreta, a qual não cabe nos termos da razão técnica e científica, mas pertence ao universo do “não lógico”, que também forma parte da verdade do ser que se esconde e se mostra. A verdade não se reduz ao que se pensa, ela inclui vasta gama de sentimentos e experiências.

Desde a modernidade, a ideia de Deus — como fundamento último dos acontecimentos da existência humana — foi posta em questão. A descoberta da técnica e o aprofundamento das leis científicas provocaram o

abandono da possibilidade de um sentido global para os eventos terrenos. A observação da realidade a partir de sua funcionalidade acabou gerando menosprezo pelo conceito de essência. Assim, a natureza perdeu seu lado simbólico e passou a não mais se referir a Deus. Deixou de ser via de acesso a Deus. Se os fenômenos são explicados à luz da razão, com seus mecanismos próprios e leis particulares, a ideia de um Deus que organiza o mundo termina relativizada. A imanência não precisa da transcendência para se explicar. Desvenda-se por si mesma. A razão exige ruptura com a ideia de um Deus absoluto, doador de significado ao terreno.

A indiferença moderna com relação a Deus se aprofunda e assume outros matizes na pós-modernidade. A dissolução dos valores supremos e sua radical desvalorização põe em questão a “hipótese Deus”. A dimensão transcendental como valor de referência para a realidade perde força. Dilui-se a imagem de um Deus criador de todas as coisas. Desaparece o postulado de um Deus forte, onipotente, único, absoluto, fundamento de todo ser, causa primeira de tudo o que existe no mundo (cf. VELASCO, 1996, p. 27-28). Um dos motivos evidentes do enfraquecimento da ideia de Deus na pós-modernidade se explica pelo desprezo da metafísica como instância transcendente portadora de significado para o mundo e para os fatos. E quando a razão perde seu lugar de referência absoluta, as questões últimas do ser humano deixam de ser importantes. A razão moderna se punha, ao menos, a questão do significado da existência humana, dando lugar à possibilidade de um significado último, garantido por Deus.

O cristianismo exige crenças específicas para que um indivíduo faça parte da comunidade. Toda noção de justiça e razão está entranhada em um conjunto de crenças específicas acerca do significado da vida, crenças das quais nem todos compartilham. A ideia de uma comunidade totalmente inclusiva é, portanto, uma ilusão. Qualquer comunidade humana tem em comum algumas crenças que

obrigatoriamente criam barreiras, incluindo em seu círculo alguns indivíduos e excluindo outros. Qualquer comunidade que não cobrasse dos membros a adoção de crenças e práticas específicas deixaria de ter identidade coletiva e não seria, de fato, uma comunidade, (LYRA, 2015).

O Deus cristão foi identificado com o ser supremo dos filósofos. O esquema metafísico de compreensão do mistério cristão sobreviveu à modernidade, ainda que, por causa do surgimento de ciências novas, a metafísica cristã tenha cedido lugar a esquemas mais históricos e menos ontológicos (cf. SANNA, 2001, p. 268).

A LIBERDADE NÃO É SIMPLES

O cristianismo supostamente representa uma limitação ao crescimento e ao potencial dos indivíduos porque restringe nossa liberdade de escolher a própria crença e as próprias práticas. Immanuel Kant definiu um ser humano refinado como aquele que confia em seu poder de raciocinar, em vez de confiar na autoridade ou na tradição. (BRAZOS, 2005, p. 74).

Essa resistência à autoridade em questões morais é hoje uma corrente profunda em nossa cultura. A liberdade para estabelecer nossos próprios padrões morais é vista como indispensável à plenitude humana. Nisso, porém a um excesso de simplificação. A liberdade não pode ser definida estritamente em termos negativos, como a ausência de restrição e limitação. Com efeito, em muitos casos, restrições e limitações acabam sendo um caminho para a libertação.

Disciplina e restrições nos libertam apenas quando se encaixam na realidade de nossa natureza e capacidade. Um peixe, porque absorve oxigênio da água e não do ar, só é livre quando limitado e restrito a água. Se o pusermos num gramado, sua liberdade para movimentar-se e até para viver não aumentará, mas ao contrário, será destruída. O peixe morrerá se não respeitarmos a realidade de sua natureza. Em muitas áreas da vida, a liberdade está mais

relacionada com a descoberta das restrições libertadoras do que com a ausência de restrições. As que se encaixam na realidade de nossa natureza e do mundo geram maior poder e abrem o leque de nossas capacidades, resultando em felicidade e realização mais profundas. Experiências, riscos e erros produzem crescimento tão somente se ao longo do tempo nos mostrarem nossos limites, bem como nossas capacidades. Se crescemos intelectual, vocacionalmente e fisicamente apenas sob restrições criteriosas, por que o mesmo não seria válido para o crescimento espiritual e moral? Em lugar de insistir na liberdade para gerar a realidade espiritual, não deveríamos tentar descobri-la e usar de disciplina para viver de acordo com ela?

O conceito vigente de que cada um deve estabelecer sua própria moral baseia-se na crença de que a esfera espiritual nada tem que ver com o restante do mundo. Durante muitos anos Timothy Keller ouvia pessoas que participavam de debates. E uma das afirmações que ele mais ouvia era: "Todo o mundo precisa definir o que é certo e errado para si mesmo". Ele sempre respondia perguntando: "Existe alguém neste momento fazendo algo que você acha que não devia ser feito embora essa pessoa considere correto seu comportamento?". A resposta sempre era "sim". Então ele indagava: Será que isso significa que você acredita que existe um tipo de moral que 'se impõe', que não é definida por nós, mas que precisa ser seguida, não importa o que pensemos ou insistamos? Quase sempre a resposta vinha na forma de silêncio em sinal de reflexão ou de irritação.

Qual é, então, a realidade moral-espiritual que precisamos reconhecer para prosperar? Qual é o ambiente que nos liberta quando nos restringimos a ele, a semelhança do peixe na água? O amor. O amor é a perda de liberdade mais libertadora que existe.

Um dos princípios do amor – seja ele a base de uma amizade ou de uma relação romântica – é a necessidade de abrir mão da independência para alcançar uma intimidade

maior. Se você deseja as “liberdades” do amor – a realização, a segurança e a sensação de dignidade que ele traz -, terá de limitar sua liberdade de varias maneiras. Não é possível desenvolver um relacionamento profundo e tomar decisões unilaterais ou impedir que o outro opine com relação à maneira como você leva a vida. Para desfrutar da felicidade e da liberdade do amor, é preciso abrir mão da autonomia individual.

C.S.Lewis diz: ame o que quer que seja – seu coração certamente vai se apertar e poderá se desfazer pela dor. Se quiser garantir que ele permaneça intacto, não o entregue a ninguém, nem mesmo a um animal. Cubra-o cuidadosamente com hobbies e pequenos luxos; evite qualquer envolvimento; mantenha-o seguro no caixão de seu egoísmo. Mas nesse caixão- seguro, escuro, imóvel e abafado – ele mudará. Não se desfará pela dor, mas se tornará duro, impenetrável, irredimível. A alternativa para a tragédia ou, no mínimo, para o risco da tragédia, é o inferno. C.S.Lewis, *The four loves* (Harcourt, 1960),p.123 [edição em português: Os quatro amores, tradução de Paulo Salles (São Paulo: Wmfmartinsfontes,2009). Cada ato de vontade é um ato de autolimitação. Desejar uma ação é desejar uma limitação. Nesse sentido, todas as ações são ações de sacrificio de si mesmo. Quando você escolhe uma coisa qualquer, você rejeita tudo o mais.

A arte é limitação; a essência de todos os quadros é a moldura. Se você desenha uma girafa, deve desenhá-la de pescoço comprido. Se dentro de seu método criativo arrojado, você se julgar livre para desenhara uma girafa de pescoço curto, de fato descobrirá que não esta livre para desenhara uma girafa. No momento em que se entra no mundo dos fatos, entra-se no mundo dos limites. Pode-se libertar as coisas de leis externas ou acidentais, mas não das leis da sua própria natureza. Você pode, se quiser, libertar um tigre de sua jaula; mas não pode libertá-lo de suas listras.

Mas, o novo rebelde é um cético, e não confia inteiramente em nada. Não tem nenhuma lealdade;

portanto, ele nunca poderá ser de verdade um revolucionário. E o fato de que ele duvida de tudo realmente o atrapalha quando quer fazer alguma denúncia. Pois toda denúncia implica alguma espécie de doutrina moral; e o revolucionário moderno duvida não apenas da instituição que denuncia, mas também da doutrina pela qual faz a denúncia.

Portanto, o homem moderno em estado de revolta tornou-se praticamente inútil para qualquer propósito da revolta. Rebelando-se contra tudo, ele perdeu o direito de rebelar-se contra qualquer coisa específica.

Chesterton diz que: ninguém duvida que o homem comum possa avançar neste mundo; mas não buscamos a força para avançar nele, mas sim a força para fazê-lo avançar. Será que o homem comum é capaz de odiar o mundo o bastante para muda-lo, e, no entanto, amá-lo o bastante para achar que a mudança vale a pena? Será que ele é capaz de admirar sua colossal perversão sem jamais sentir desespero? Será capaz, em suma, de ser ao mesmo tempo não apenas um pessimista e um otimista, mas também um fanático pessimista e um fanático otimista? (KEITH,2008, p.58,59)

Nietzsche em seu livro, *Ecce Homo*. Não conheço ateísmo em absoluto como resultado, ainda menos como um acontecimento marcante: em mim se compreende instintivamente. Sou demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado orgulhoso para me contentar com uma resposta grosseira. Deus é uma resposta grosseira, uma indelicadeza contra nós, pensadores – no fundo, nada mais é que uma proibição grosseira contra nós: Não devem pensar!...Coisa totalmente diversa é uma questão que me interessa da qual, muito mais que qualquer curiosidade de teólogos, depende a “salvação da humanidade”: o problema da alimentação. Em termos correntes, pode ser formulada da seguinte maneira: “Como hás de alimentar-te precisamente tu, para chegar a teu máximo de força, de vigor, no estilo do renascimento, de virtude isenta de todo elemento moral?”

A CIÊNCIA CONFLITA COM O CRISTIANISMO?

Hoje em dia é comum acreditar que ciência e religião vivem em guerra. Um dos motivos por que percebemos isso é que a mídia precisa publicar notícias como se fossem histórias com protagonistas e antagonistas.

A ciência evolucionista parte do princípio de que as formas mais complexas de vida evoluíram de formas menos complexas por meio de um processo seleção natural. No entanto, os cristãos podem acreditar na evolução como um processo, sem acreditar no “naturalismo filosófico”, ou seja a noção de que tudo deriva de uma causa natural e que a vida orgânica é produto exclusivo de forças aleatórias sem a direção de quem quer que seja.

Dawkins defende que se você acredita na evolução como mecanismo biológico também precisa acreditar no naturalismo filosófico. Mas por quê? No mesmo ano e que foi lançado *The God delusion*, de sua autoria, Francis Collins publicou *The language of God*. Collins é um eminente pesquisador científico e chefiou o Projeto Genoma Humano. Ele acredita a ciência evolucionista e critica o movimento do Desígnio Inteligente, que rejeita a transmutação das espécies. Collins, porém, crê que ainda assim a sintonia, a beleza e a ordem da natureza apontam para um criador divino e descreve sua conversão do ateísmo para o cristianismo. Assim, aí está o que Dawkins afirma não poder existir: alguém com uma crença firme na evolução com mecanismo biológico, mas que rejeite por completo o naturalismo filosófico. Naturalmente, Collins não é o único a pensar assim.

Alister McGrath, teólogo com doutorado em biofísica pela Universidade de Oxford, escreve que a maioria dos vários cientistas incrédulos que conhece são ateus por outros motivos e não por causa da ciência que praticam. Vários fatores complexos conduzem à crença ou a descrença em Deus. Alguns são de ordem pessoal, outros, de ordem intelectual e até mesmo social. Sociólogos de renome como Peter Berger demonstraram que o grupo em

que atuamos e os relacionamentos mais próximos moldam nossas crenças com muito mais força do que nos dispomos a admitir. Os cientistas, à semelhança dos não cientistas, são profundamente influenciados pelas crenças e posturas dos indivíduos pelos quais querem ser respeitados. Na experiência de McGrath, a maioria de seus colegas ateus levou para a ciência as idéias que eles já tinham sobre Deus, em vez de fundamentá-las na ciência². Outro acadêmico que defende essa postura é o filósofo Thomas Nagel, que também é ateu, mas acha que Dawkins está errado ao insistir que, para ser minimamente científico, é preciso adotar o “naturalismo fisicalista [...] que a explicação definitiva de tudo necessariamente reside na física das partículas, na teoria das cordas ou quaisquer outras leis puramente extencionais que regem os elementos que compõem o mundo material”. Ele indaga por exemplo, se realmente acreditamos que nossas instituições morais, como a de que o genocídio é moralmente errado, não são reais e, sim, resultado da neuroquímica diretamente instalada em nós. Será que a física é capaz de fazer justiça à realidade vivenciada pelos seres humanos? Nagel duvida. E escreve que o projeto reducionista tenta em geral reivindicar alguns dos aspectos originariamente excluídos do mundo, analisando-os em termos físicos, ou seja, comportamentais ou neurofísicos, mas se recusa a reconhecer como real o que não pode ser reduzido dessa forma. Acredito que o processo esteja fadado ao fracasso, que a experiência consciente, o pensamento, os princípios etc. não são ilusões, embora não se possa identifica-los como fatos da física. (NAGEL, 2006).

É por isso que até muitos ateus acham que Dawkins está errado, que a ciência não é capaz de explicar tudo e que o pensamento científico pode ser compatível com a crença religiosa.

² Alister McGrath, *The Dawkins delusion?* (InterVarsity, 2007), p.44 [edição em português: *O delírio de Dawkins: uma resposta ao fundamentalismo ateu de Richard Dawkins*, tradução de Sueli Saraiva (São Paulo: Mundo Cristão, 2007).

Ainda que o conceito de conflito entre ciência e a religião continue a convencer muita gente, devemos nos despojar da noção de que é preciso escolher entre as duas, ou seja, quem quer ser cristão estará sempre em conflito com a ciência. A maioria dos cientistas se considera profunda ou moderadamente religiosa e esse numero vem crescendo nas ultimas décadas.(STARK,p.192-7.)

Usando uma linguagem leiga, o cientista Francis Collins fala em seu livro *The language of God* como a conclusão bastante sólida de que o universo teve uma origem, o Big Bang. Quinze bilhões de anos atrás, o universo começou com uma explosão de energia de brilho incalculável a partir de um ponto de proposições infinitesimais. Isso implica que antes nada havia. Não consigo imaginar como a natureza, neste caso o universo, possa ter criado a si mesmo. O próprio fato de que o universo teve um começo implica que alguém foi capaz de lhe dar início, e parece-me que isso ocorreu necessariamente fora da natureza.

Tudo que conhecemos neste mundo é “contingente”, tem uma causa fora de si mesmo. Assim, o universo, que não passa de uma enorme montanha de tais entidades contingentes, teria de ser dependente de alguma causa fora de si mesmo. Algo precisou causar o Big Bang, mas o que? O que poderia ser, senão algo externo à natureza, um ser sobrenatural, não contingente, que tem em si sua razão de ser?

Para que exista vida orgânica, as regularidades e constantes físicas fundamentais – a velocidade da luz, a constante de gravitação universal, a tensão das forças nucleares fortes e fracas – precisam possuir valores que, juntos, se enquadrem em um escopo extremamente limitado. A probabilidade de essa calibragem perfeita acontecer por acaso é ínfima, a ponto de ser estatisticamente desprezível. Mais uma vez, Collins descreve o argumento que observado da perspectiva de um cientista, parece que o universo sabia que iríamos chegar. Existem quinze constantes – a constante gravitacional,

várias constantes sobre as forças nucleares fortes e fracas etc. – que possuem valores exatos. Se alguma dessas constantes estivesse minimamente fora de esquadro mesmo que fosse uma parte em um milhão, ou, em alguns casos, uma parte em um bilhão, o universo não teria chegado ao ponto em que conhecemos hoje. A matéria não teria condições de se aglutinar, não haveria galáxias, estrelas, planetas nem gente.

Stephen Hawking conclui: “as chances de um universo com o nosso surgir de algo como o Big Bang são ínfimas. Acho que existem implicações religiosas claras”. Em outro texto, ele prossegue: “Seria muito difícil explicar por que o universo teria começado como começou, salvo pelo ato de um Deus que pretendesse criar seres como nós”.

É comum ouvir alguém dizer: “Ninguém pode impor sua visão moral aos outros porque todos tem o direito de encontrar a verdade que está dentro de cada um”. Essa crença deixa seu proponente à mercê de uma série de perguntas bastante incômodas. Não existe gente no mundo fazendo coisas que você acha erradas – coisas que deveriam parar de fazer não importa o que pensem sobre seu próprio comportamento? Se esse é o seu caso (e é o de todos nós!), será que isso não indica que você, de fato, acredita existir algum tipo de padrão moral a ser respeitado independentemente de convicções individuais? Isso leva a pergunta. Por que é impossível (na prática) ser um relativista moral coerente, mesmo quando nos declaramos assim? A resposta é que todos temos uma crença difusa, potente e inevitável não apenas nos valores morais, mais também no dever moral. Nas palavras do sociólogo Christian Smith: “Moral” é um posicionamento em face da compreensão do que é certo e errado, justo e injusto, que não surge a partir de nossos desejos ou preferências, mas, ao contrário, existe à parte deles e fornece padrões com base nos quais nossos próprios desejos e preferências podem ser julgados. (SMITH, 2003. p.8).

Todos os seres humanos têm sentimentos morais. É o que chamamos de consciência. Quando pensamos em fazer algo que sentimos estar errado, costumamos nos refrear. Nosso senso moral, porém, não para por aí. Também acreditamos haver padrões que “existem por si próprios” e nos servem de base para avaliar os sentimentos morais. O dever moral é a crença de que algumas coisas não devem ser feitas, não importa como o indivíduo se sinta a respeito delas, independentemente do que digam o restante da comunidade e a cultura, sendo ou não essas coisas do interesse do agente.

Se os direitos humanos são criados pela maioria, para que servem? Seu valor reside no fato de que podem ser usados para forçar essas majorias a honrar a dignidade das minorias e dos indivíduos, a despeito do conceito de “bem maior”. Direitos não podem ser criados. Precisam ser descobertos, sob pena de não valerem nada. Como conclui Dworkin: “Se quisermos defender os direitos individuais, temos de tentar descobrir algo além da utilidade que demande esses direitos”. O que será esse “algo”? nem Dworkin nem Dershowitz são capazes de responder. Dworkin acaba apelando, de todo jeito, para uma forma de domínio a maioria escreve: a vida de um único organismo humano exige respeito e proteção, por causa de nossa admiração diante [...] dos processos que geram vidas novas a partir de vidas antigas. [...] A essência do sagrado reside no valor que atribuímos a um processo, a uma empreitada ou a um projeto, e não aos seus resultados, independentemente da maneira como foram produzidos. (Apud Perry, p.20).

O livro de Perry, *Toward a theory on human rights* [Por uma teoria de direitos humanos], é bastante persuasivo, conclui que, embora seja evidente “que existe fundamento religioso para a moral dos direitos humanos, não é nada evidente a existência de fundamentos não religiosos, seculares, para os direitos humanos. Perry comenta o famoso argumento de Nietzsche, que insiste que se Deus está morto, toda e qualquer moral do amor e dos

direitos humanos carece de base. Se Deus não existe, defendem Nietzsche, Sartre e outros, não há por que ser generoso, amoroso ou lutar pela paz.

Veja o famoso ensaio de Sartre, “Existentialism is a humanism” (Petrópolis: Vozes, 2012). “Deus não existe, e é necessário levar as consequências de sua ausência até o fim. Não é mais possível haver algum bem a priori, já que não existe uma consciência infinita e perfeita para elaborá-lo. Não está escrito em lugar algum que ‘o bem’ existe, que temos de ser honestos ou que não podemos mentir, já que estamos agora no plano onde existem apenas homens. Dostoiévsky escreveu certa vez: ‘Se Deus não existisse, tudo seria permitido’. Tudo é de fato permitido se Deus não existe, e o homem, em consequência, está desamparado, pois não é capaz de encontrar nada de que depender, seja dentro, seja fora de si.”

Todos vivemos como se fosse melhor buscar a paz em vez da guerra, falar a verdade em vez de mentir, cuidar e nutrir em lugar de destruir. Acreditamos que tais escolhas não sejam sem sentido, que a maneira como escolhemos viver importa. No entanto, se o juiz cósmico está de fato ausente, “quem foi que disse” que uma escolha é melhor que outra? Podemos discutir, mas tudo não passa de uma discussão inútil, um litígio interminável. Se o juiz esta de fato ausente, todo o âmbito da civilização humana, mesmo que dure alguns milhões de anos, será sempre uma fagulha de brevidade infinitesimal em comparação com os oceanos dos tempos que a precederam e a sucederão. Não sobrarão ninguém para lembrar-se de nada que lhe diga respeito. No final, não fará a mínima diferença se somos bons ou cruéis. C.S.Lewis, “On living in the atomic age” (1948), reimpresso no volume *Present concerns*, p.73-80.

Quando nos damos conta dessa situação, restam-nos duas opções. Uma é nos recusarmos a pensar nas implicações de tudo isso. Podemos nos apegar à crença intelectual na ausência de um Juiz e, mesmo assim, viver como se nossas escolhas importassem e houvesse diferença entre amor e crueldade. Por que agiríamos assim? Um

cínico talvez respondesse que esse é um jeito de “comer o omelete sem ter de quebrar os ovos”, ou seja, nos valem do bônus de ter um Deus sem o ônus de precisar segui-lo. Mas não há honestidade nisso.

A outra opção é reconhecer que você sabe que Deus existe. Você é capaz de aceitar o fato de que vive como se a beleza e o amor tivessem sentido, como se houvesse sentido para a vida, como se os humanos tivessem dignidade inerente – tudo porque você sabe que Deus existe.

O CONHECIMENTO QUE LIBERTA O HOMEM

“O homem humilde se ajoelha perante toda verdade”, afirma filósofo francês Ernest Hello, em: O homem: a vida, a ciência e a arte (Campinas: Ecclesiae, 2015),p.65.

Assim como Narciso, o tolo acha feio o que não é espelho e, por isso, não busca entendimento, mas autoabsorção, ou seja, ele não quer entender; quer na verdade, admirar a si mesmo. Por isso, não vale a pena esperar do tolo a autocrítica. Ele é demasiado narcisista. Não está acostumado a refletir seriamente sobre suas idéias.

Flannery O’ Connor afirmou que “ a humildade é o primeiro fruto do autoconhecimento”.

Flannery O’ Connor, “The fiction writer and his country”, in: O’ Connor: collected Works (New York: The Library of America, 1988),p.806.

Ou seja, a humildade é sinal de autoconhecimento. Ora, autoconhecimento não é autoabsorção nem narcisismo; autoconhecimento é sobretudo suspeita de si mesmo. Por essa razão, o tolo não é humilde, uma vez que não se interessa pelo auto conhecimento, o qual, por sua vez, pressupõe a suspeita de si mesmo e de suas idéias, confrontando-as e presumindo que elas não são tão suas ou tão originais como parecem ser.

O teólogo luterano Dietrich Bonhoeffer na ocasião em que foi preso pelos agentes da Gestapo, escreveu inúmeras cartas e notas, compiladas num único volume intitulado Resistência e submissão. Numa das notas, ele disse que “somente um ato de libertação poderia vencer a tolice; um ato de instrução ou argumentação lógica nada pode fazer para convencer o tolo de sua tolice. Antes de tudo, o tolo precisa de uma libertação interior autêntica, e enquanto isso não ocorre temos de desistir de todas as tentativas de persuadi-lo”.

A ideia de que, para alcançar o entendimento, é necessária uma “libertação interior autêntica” é bem antiga e pode ser, de certa forma, encontrada no livro VII da República. Nele, Platão descreve Sócrates dizendo ao Jovem que, para as pessoas alcançarem o entendimento, elas precisam ser primeiramente libertas. Para explicar melhor essa ideia, o filósofo contou uma história sobre seres humanos que, desde o seu nascimento, estão aprisionados em uma caverna, o famoso mito da caverna.

Tolos são como os prisioneiros que tomam as sombras como se fossem as coisas mesmas. Veja, o problema não está nas sombras. Aparentemente não há nada de errado com elas. O problema está nos prisioneiros que não conseguem perceber que as sombras são apenas uma espécie de vestígio de algo que está muito além delas. Assim como os prisioneiros no fundo da caverna, o tolo não consegue perceber que a inteligência pode ultrapassar a si mesma e que há um universo incrível além das sombras. Já aquele que deixou de ser tolo é como o prisioneiro que não mais se satisfaz com as projeções das sombras, mas que, impulsionado pela curiosidade e pelo desejo de contemplar as próprias coisas, se dirige para outro lado, o lado da origem de tudo o que acontece no fundo da caverna. Entretanto, isso só é possível se o tolo for liberto de sua tolice. Nesse aspecto, tanto o platonismo como o cristianismo são bastante parecidos. Ambos reconhecem que o conhecimento da verdade, que salva o homem da tolice, pressupõe libertação. Ou melhor, uma dupla

libertação, pois uma coisa é a liberdade para conhecer, e outra bem diferente é o conhecimento que liberta.

Pois bem, o tolo precisa de uma dupla libertação: a libertação que resulta do próprio conhecimento da verdade e a libertação que é fruto do irrompimento de um poder que torna o tolo livre para conhecer a verdade.

A libertação pelo conhecimento é semelhante ao ato de enxergar; já a libertação para o conhecimento é semelhante ao ato de remover a venda. Assim como para enxergar é necessário que primeiro seja removida a venda, também é necessária a libertação para o conhecimento a fim de que haja libertação pelo conhecimento. Ora, quem ou o que é responsável pela libertação para o conhecimento? Que poder é esse que liberta o coração do tolo para o conhecimento da verdade? É nas respostas a essas indagações que platonismo e cristianismo se distanciam, permanecendo ambos em lados diametralmente opostos e irreconciliáveis.

Para o platonismo, o poder que liberta o tolo reside no próprio homem. Nesse sentido, é o próprio homem que se liberta ao “voltar-se para si mesmo”, ou seja, ao refletir sobre si mesmo. Portanto, é o próprio tolo que busca forças em si mesmo para se libertar da tolice.

Como diria a filósofa judia Hannah Arendt, o “conhece-te a ti mesmo”, famoso bordão socrático-platônico, é a busca pela compreensão da verdade tão somente a partir do conhecimento do que aparece para o próprio homem, isto é, do que está apenas diante dele, e que permanece, por conseguinte, sempre relacionado à própria existência concreta do homem. (ARENDE, 2002,p.100.)

Se o platônico busca em si mesmo a libertação da tolice é porque ele acredita que a mera autorreflexão o tornará livre para conhecer a verdade. É, nesse sentido, o platonismo ainda é refém da autoabsorção narcisista.

Em contrapartida, o cristianismo reconhece a completa insuficiência e incapacidade do tolo de se libertar. Para o cristão, não há no tolo recursos disponíveis e

suficientemente capaz de libertá-lo para o conhecimento da verdade. Em contraste com o platônico, o cristão acredita que, ao se humilhar diante de um poder superior que irrompe no coração do homem, o tolo é liberto de sua maior prisão: a autorreferência. O cristão sabe que não adianta tentar persuadir aquele que é prisioneiro de si mesmo. Por experiência, o cristão reconhece que somente um poder infinitamente superior poderá convencer o tolo de sua tolice.

Para o platônico, a consciência da real condição do tolo está no próprio tolo, uma vez que essa consciência é resultado da mera reflexão; para o cristão, por sua vez, a conscientização é fruto da ação interna do Espírito Santo, que liberta o coração do tolo para ouvir em primeiro lugar a voz de Deus. O cristão acredita que a palavra de Deus, ilumina pelo Espírito, que conscientiza o tolo de sua tolice. Portanto, é o Espírito que liberta o tolo de si mesmo e o coloca diante de Deus. João Calvino nomeia essa ação do Espírito, que coloca o tolo diante de Deus, de *testimonium internum Spiritus Sancti* [testemunho interno do Espírito Santo] (Institutas 1.7.4-5;3.2.33). Calvino entende que, para o tolo ouvir a voz divina, não basta Deus falar.

O motivo é simples. O tolo é, por natureza, surdo para ouvir a voz de Deus e cego para enxergar a verdade revelada. Por isso, antes de ouvir, ele precisa ser curado de sua cegueira. Nas palavras de Calvino, “a palavra de Deus é semelhante ao sol: ilumina a todos a quem é pregada, mas não produz fruto entre os cegos. E, nessa parte, todos nós somos, por natureza, cegos. Por isso não pode penetrar em nossa mente, a não ser pelo acesso que lhe dá o Espírito, esse, mestre interior, com sua iluminação” (Institutas 3.2.34).

Observe o sábio conselho que Blaise Pascal, filósofo e matemático francês, deu para os que acreditam que o seu próprio entendimento é um recurso suficiente para o conhecimento da verdade: Conheci, pois, soberbo, que paradoxo sois para vós mesmos. Humilhai-vos, razão impotente! Calai-vos, natureza imbecil; aprendei que o

homem ultrapassa infinitamente o homem e ouvi de vosso Mestre vossa condição verdadeira que ignorais. Escutai a voz de Deus.(PASCAL. 2001,p.47)

A queda nos causou a a insuficiência; a Queda nos cegou e, por isso, somos insuficientes e cegos. Somos insuficientes porque precisamos da luz para ver, somos cegos e, por isso, precisamos ser curados para ver. Antes da Queda, bastava a luz (insuficiência pré-lapsariana). Depois da Queda, a luz não basta; precisamos ser curados da cegueira, da miséria espiritual (insuficiência pós-lapsariana). Não é à toa que Bavinck dizia que, depois do drama da existência humana, a Queda é “o maior enigma da vida e a cruz mais pesada que o intelecto tem de carregar”.(BAVINCK, 2012, p.54).

A Queda não apenas nos ocasionou a cegueira; a Queda desviou a nossa inclinação de Deus para o que não é Deus. Portanto, a raiz ou o fundamento da desgraça humana está na contradição com a destinação ou direcionalidade de nossa vida para a comunhão com Deus. O teólogo alemão Wolfhart Pannenberg argumentou algo bastante semelhante às conclusões de Agostinho e Dooyeweerd. Em suas palavras disse que o miserável é, portanto, o homem que está privado da comunhão com Deus, para a qual está destinada a vida humana. Essa destinação não é anulada pelo fato de o homem estar alienado dela. Justamente por continuar em vigor, ela fundamenta a miséria do homem, pois, na distância em relação a Deus, as pessoas também estão privadas de sua própria identidade. Por isso, conforme a análise perspicaz de Agostinho, as pessoas são mais miseráveis justamente quando nada sabem de sua miséria, e isso não necessariamente na desgraça, em doenças e na angústia da morte, mas em face dos bens deste mundo. Quando ai esquecem de Deus, tornam-se por isso infelizes em meio a bem-estar e abundância, experimentando sua vida como vazia e sem sentido. Tanto Agostinho como Calvino entendiam que o conhecimento de Deus e de nós

mesmo são coisas correlatas (cf.Confissões X,1-6 e Institutas I.1.1-3).

O autoconhecimento pressupõe o conhecimento de Deus. Por essa razão, quem não parte do conhecimento verdadeiro e suficiente de Deus sempre terá um conhecimento de si insuficiente ou mesmo falso. Mas, como alguém pode chegar ao conhecimento de Deus que gera autoconhecimento? No estado de vida presente, o conhecimento de Deus é alcançado por meio da máxima revelação que o homem pode ter de Deus: a Escritura. Por meio dela, o homem chega ao entendimento de que Deus é a referência última do autoconhecimento e, ao mesmo tempo, compreende as razões pelas quais Deus o criou como um ser desejante, deliberante, contingente e vivente. Existem três grandes demandas que determinam a referência de uma pessoa.

A primeira delas é “ser o que os outros querem que ela seja”. Trata-se da alterreferência. O prefixo alter vem do latim e significa outro. Assim, alterreferência é o ato de tomar o outro como referência para o autoconhecimento. Na dinâmica da alterreferência, o indivíduo dedica toda a sua vida – em alguns casos, desde a infância – a atender às expectativas dos outros: Cônjuge, pai, mãe, irmãos, avós, chefes, professores etc.

A segunda grande demanda que determina a referência de uma pessoa surge quando ela diz: “Basta! Agora serei o que eu quero ser”. Trata-se da egorreferência. O prefixo ego também vem do latim e significa eu. Assim, egorreferência é o ato de tomar a própria expectativa de si como referência para determinação da identidade.

Ora, por que, mesmo querendo ser quem quer ser, a pessoa permanece sendo inautêntica?

Tanto a alterreferência quanto a egorreferência são chamadas de inautenticidade; ambas partem do pressuposto da negação do ser e, por isso, são referências negativas. Alguém só quer se tornar o que os outros querem porque não quer ser mais o que já é; alguém só

quer se tornar o que ele mesmo gostaria de ser porque já não suporta mais ser o que realmente é. Em *O homem revoltado*, Albert Camus expõe o pressuposto da negação referencial do ser como uma “recusa”. Em suas palavras, “O homem é a única criatura que se recusa a ser o que é”.

A negação do ser principita o homem nas referências de inautenticidade. Em contrapartida, somente a afirmação do ser pode reconduzir o homem à trilha da autenticidade. Todavia, a afirmação do ser surge apenas quando o homem descobre a única referência que atende satisfatoriamente às exigências da autenticidade: Deus.

Trata-se, portanto, da terceira e última grande demanda: “ser o que Deus quer que sejamos”. Essa demanda é designada pelo termo *teorreferência*. O prefixo *teo* vem do grego e significa Deus. Assim, *teorreferência* é o ato de tomar o conhecimento de Deus como referência para a determinação do ser do homem. Em outras palavras, Deus é a única referência que pode reconduzir o homem a via da autenticidade. Todas as outras referências – *alterreferência* e *egorreferência* – são *pseudorreferências*, por isso geram sempre a inautenticidade. Deus é a única referência para a vida autêntica, isto é, para o verdadeiro autoconhecimento. Diante da incapacidade de enxergar-se adequadamente, o homem deveria ser “induzido à humildade e à suspeita de si mesmo” como afirma Calvino. Além de provocar a humildade, o conhecimento de Deus deveria suscitar também uma saudável suspeita em relação a si próprio. Essa suspeita revela ao homem quanto suas máscaras o enganam.

Hoje a cultura ocidental é bastante influenciada pelos pensadores que Paul Ricouer (1997p.36-9) chamou de “os mestres da suspeita diz que nada produz mais inautenticidade do que a ausência da suspeição de todas as coisas. É preciso, portanto, suspeitar de tudo. Ora, suspeitar de tudo é relativamente fácil. Difícil mesmo é suspeitar de si mesmo. Quando alguém começa a suspeitar de si mesmo, suas ilusões começam a cair, inclusive a ilusão de que se deve suspeitar de tudo. Por isso, a melhor coisa

que o homem pode fazer para se livrar da inautenticidade é destruir as ilusões que ele mesmo criou de si para si.

Todas as expectativas inautênticas devem dar lugar as expectativas autênticas, e para que isso aconteça, elas devem ser destruídas, porque são como ídolos que tem pés de barro. É uma questão de tempo. Cairão mais cedo ou mais tarde. Mas não se engane: a marreta que destrói essas ilusões não é de metal. Ela é espiritual, pois é a natureza das ilusões. Portanto, é na dimensão espiritual que se trava a batalha pelo autoconhecimento. É na mente que as ilusões encontram o solo para fincar suas raízes, mas é também na mente que as ilusões morrem.

Nenhuma ilusão resiste ao impacto do verdadeiro autoconhecimento. O falso autoconhecimento- que por sinal também é produto de uma ilusão, a da autonomia humana – não destrói ídolos. Somente o autoconhecimento como resultado da revelação divina pressupõe como verdadeiro o que as Escrituras dizem acerca do ser humano, e é justamente por isso que é capaz de libertar o homem das expectativas inautênticas, isto é, das expectativas que não correspondem à sua natureza. Assim, podemos afirmar de forma categórica que somente nas Escrituras o homem encontrará o que precisa saber sobre quem de fato é. As interrogações postas no início deste trabalho remete a um olhar acolhedor sobre os aspectos positivos da pós-modernidade, pois não parece possível escapar da metafísica quando se quer falar de Deus como criador e doador de sentido ao mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de pensamentos, pesquisas e avaliações de causas e de pontos antagônicos e próximos, vemos uma única solução para a necessidade de todos ao posicionarem com cada cosmovisão. Rebatem com uma ausência relevante e indispensável para uma liberdade e autoconhecimento como ser, e de uma forma abrangente e completa, que é produzida não pelo próprio homem, mas

por algo transcendente a finitude humana busca naturalmente por estas respostas, satisfações, necessidades que somente em Deus são respondidas e supridas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Albert Camus, O homem revoltado (rio de Janeiro:Record,1999),p.21-2.
- ARENDT, Hannah. A dignidade da política: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: s.n.,2002.p.100.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001
- BAUMAN, Zygmunt e DONSKIS, Leonidas. Cegueira Moral. A perda da sensibilidade na modernidade líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar,2014. Tradução de: Moral blindness. The loss of sensitivity in liquid modernity. p. 13 - 180.
- BAVINCK, Herman dogmática reformada: o pecado e a salvação em Cristo (São Paulo: Cultura Cristã,2012), vol.3,p.54
- BONHOEFFER, Dietrich. Resistência e submissão: cartas e anotações escritas na prisão. São Leopoldo: Sinodal,2003,p.34.
- CALVINO, João. A instituta da religião cristã. São Paulo:Unesp,2009, tomo II,p.58-9 Cf. Charles E.Edwards, org., Devocionais e orações de João Calvino. São Paulo:Cultura Cristã,2010).
- CHESTERTON, Gilbert Keith, Ortodoxia. 1874 – 1936. Traduzido por Almiro Pisetta. São Paulo: Mundo Cristão, 2008.
- COLLINS. Francis, The language of God: a scientist presents evidence for belief (Free Press, 2006) [edição em português: A linguagem de Deus: um cientista apresenta evidências de que ele existe, tradução de Giorgio Cappelli. São Paulo:Gente,2007.
- COLLINS, Robin. A scientific argument for the existence of God: the fine-tuning design argument. in:Michael J.Murray.
- DURKHEIM, Émile: Selected Writings, Cambridge: Cambridge University Press, 1972, p.115 apud Modernidade Líquida.p.30.
- EAKIN Emily. The latest theory is that theory doesn't matter. New York Times, April, 9,2003, e "The theory of everything,RIP", New York Times, October 17,2004. Dinitia Smith, "Cultural theorists, start your epitaphs", New York Times, January 3,2004.
- FOUCAULT, Michel. Panóptico de Jeremy Bentham. Como arquetípica do poder moderno.1997.
- FOUCAULT. Michel. À chamada "inclusividade" ocidental em Miroslav Volf, Exclusion and embrace: a theological exploration of identity, otherness, and reconciliation (Abingdon, 1996),p.58-64. Volf, Exclusion and embrace,(p.61.)
- FROMM, Erich, Fear of Freedom. Londres: Routledge, 1960, p.51,67 apud Modernidade Líquida p.31.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HELLO, Ernest. O homem: a vida, a ciência e a arte (Campinas: Ecclesia, 2015),p.65.
- Flannery O' Connor, "The fiction writer and his country", in: O' Connor: collected Works (New York: The Library of America, 1988),p.806.
- KAUFMAN. Walter, org.,Existentialism from Dostoyevsky to Sartre. Meridian Publishing Company,1989. Disponível em :<http://www.marxists.org/reference/archive/Sartre/Works/exist/Sartre.htm>. Acesso em:17 mar.2007.
- KELLER, Timothy. A fé na era do ceticismo", como a razão explica Deus.In "Truth and power", in: Michel Foucault, Power/Knowledge: selected interviews and other writing 1972-1977, edição de Colin Gordon (Pantheon, 1980),p.131.
- KEVIN Vanhoozer, Pilgrim's digress: Christian thinking on and about the post/modern Way, in Myron Brazos Penner, 1974. org., Christianity and the postmodern turn.
- LEWIS C.S. The abolition of man (Collins,1978). Edição em português: a abolição do homem, tradução de Remo Mannarino Filho. São Paulo: Martins Fontes,2005]],p. 48.
- LEWIS, C.S, The four loves (Harcourt, 1960),p.123 [edição em português: Os quatro amores, tradução de Paulo Salles (São Paulo: Wmfmartinsfontes,2009).
- MURRAY. Charles, What it Means to be a Libertarian: A Personal Interpretation, Nova York: Broadway Books, 1997,p.32. Ver também os pertinentes comentários de Jeffrey Friedman em "What's wrong with libertarianism", critical Review, verão 1997, p 407-67.(Modernidade Líquida.p.29).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Ecce Homo: Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal*. Tradução: Antonio Carlos Braga, Editora Lafonte 2017.p.31,32.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano demasiado humano – um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PASCAL, Blaise *pensamentos* (São Paulo: Martins Fontes, 2001), p.47 [Laf.131/Bru.434].

PERRY, Toward a theory of human rights, p.xi. *Ibid.*, p.23. Outubro livro recente sobre este tema é E. Bucar; B.Barnett, orgs, *Does human rights need Good?* (Eerdmans, 2005).

C.S.Lewis, "On living in na atomic age" (1948), reimpresso no volume *Present concerns*, p.73-80.

SANNA, I. *Antropologia cristiana tra modernità e postmodernità*. Brescia: Queriniana, 2001.

SMITH, Christian. *Moral believing animals: human personhood and culture* . Oxford University Press, 2003. p.8. *Ibid.*, p.15.

TIMOTHY Keller. A fé na era do ceticismo. , como a razão explica Deus.p. 63).Extraído de "Truth and power", in: Michel Foucault, *Power/Knowledge: selected interviews and other writing 1972-1977*, edição de Colin Gordon (Pantheon, 1980), p.131).

VANHOOZER, Kevin. *Pilgrim`s digress: Christian thinking on and about the post/modern Way*, in Myron B.Penner, org., *Christianity and the postmodern turn*. (Brazos, 2005), p.74.

Zygmunt Bauman e Leonidas Donskis, *Cegueira Moral, A perda da sensibilidade na modernidade líquida/tradução Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Zahar, 2014. Tradução de: Moral blindness. The loss of sensitivity in liquid modernity. p. 13 -180.*

WELCH, Edward T. *Quando as pessoas são grandes e Deus é pequeno* São Paulo: Editora Batista Regular, 2011.

Wolfgang Pannenberg, *Teologia sistemática* (Santo André: Paulus/ Academia Cristã, 2009), vol.2, p.262.

AS CAUSAS DO ABANDONO DO TRATAMENTO DE TUBERCULOSE NO BRASIL

Debora Caliman Alves Duarte¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo avaliar as evidências disponíveis na literatura de artigos disponíveis sobre as causas do abandono do tratamento de tuberculose (TB) pelo paciente no Brasil, fica evidente, assim, a necessidade de assegurar a regularidade na administração dos medicamentos e a manutenção do tratamento pelo tempo recomendado para o sucesso dos esquemas terapêuticos padronizados da TB e do controle da cadeia de transmissão. Para a elaboração do estudo realizou-se pesquisa bibliográfica, atendo-se para as seguintes etapas: definição da questão norteadora e objetivos da revisão integrativa; revisão das informações a serem extraídas dos artigos selecionados; análise dos resultados; discussão e apresentação e a última etapa consistiu na apresentação da revisão em formato de artigo científico. É preciso conhecer a história do abandono para intervir com a participação do paciente e da equipe de saúde no cuidado prestado. A dinâmica do atendimento do serviço de saúde deve continuar a ser discutido e melhorado para o seu sucesso através da relação dos profissionais de saúde e o doente. Estratégias de envolvimento com o familiar devem ser lançadas para alcançar a adesão e motivação do usuário e reduzir os índices de abandono ao tratamento do paciente infectado pela tuberculose.

PALAVRAS-CHAVE: Paciente. Tuberculose. Atendimento de Saúde.

ABSTRACT

The present work has is to evaluate the available evidence in the literature of article about the causes of patients' abandonment of tuberculosis (TB) treatment in Brazil, it is evident, therefore, the need to ensure the regularity of medication administration and maintenance of treatment by time recommended for the success of standardized TB treatment regimens and control of the transmission chain. For the preparation of the study a bibliographical research was carried out, attending to the following stages: definition of the guiding question and objectives of the integrative review; review of the information to be extracted from the selected articles; analysis of results; discussion and presentation, and the last step consisted of presenting the review in a scientific article format. It is necessary to know the history of abandonment to intervene with the participation of the patient and the health team in the care provided. The dynamics of health care service should continue to be discussed and improved for its success through the relationship of health professionals and the patient. Family involvement strategies should be launched to achieve user adherence and motivation and reduce dropout rates for tuberculosis patients.

KEYWORDS: Patient. Tuberculosis. Health Care.

¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Saúde Coletiva do Institute Of Technology Education and Health – ITEH, Vitória (ES), Brasil.
E-mail: debora0803@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A tuberculose é uma doença de caráter infeccioso e com amplitude global. Estima-se que em 2013, ocorreram nove milhões de casos novos e um milhão de óbitos relacionados à **tuberculose (TB)**.¹ Avalia-se que um terço da população do mundo esteja infectada com o agente etiológico da doença, o *Mycobacterium tuberculosis*, popularmente conhecido como bacilo de Koch.^{1,2}

Sabe-se que a tuberculose é considerada uma doença incurável e, no Brasil, possui uma elevada taxa de mortalidade quando comparada aos países desenvolvidos. Estima-se que o a infecção com o bacilo causador da doença esteja em um a cada quatro brasileiros.³

O tratamento está disponível em todo o território nacional, fornecida exclusivamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS), com vistas a controlar o adoecimento da população até atingir a meta de cura superior a 85% e abandono do tratamento inferior a 5%.⁴

Em 2008, no Brasil, foram notificados e consolidados no Sistema de Informações de Agravos de Notificação do Ministério da Saúde (SINAN/MS), 73.000 casos, correspondendo a uma taxa de incidência em torno de 38,2 casos por 100.000 habitantes, dos quais 4.500 foram a óbito, sendo a quarta causa de mortes por doenças infecciosas e a primeira causa de mortes dos pacientes com AIDS.⁵

O tempo de tratamento é longo – estimado em seis meses, como mínimo –, dividido em fase de ataque e fase de manutenção. Para que isso ocorra, é preciso uma relação estreita com a população e o território, com a atenção básica sendo a porta de acesso preferencial a rede de cuidado a tuberculose.⁶

Para o Ministério da Saúde, o abandono do próprio tratamento é a ausência do usuário por mais de 30 dias consecutivos após a data apazada para retorno.⁷ Essa ruptura na adesão acaba por gerar acentuado impacto nos indicadores de incidência, resistência a múltiplas drogas,

doenças e agravos associados, e mortalidade.⁸

A identificação precoce, os acompanhamentos de todos os casos diagnosticados e dos tratamentos completados para a obtenção da cura integram a estratégia de prevenção e controle da doença, porque eliminam os focos de infecção na comunidade, interrompendo assim a cadeia de transmissão.⁹

Por sua vez, o abandono do tratamento ou o uso de medicamentos inadequados ou administrados irregularmente, ou em doses inadequadas, são causas importantes que acentuam as dificuldades para a eliminação da doença pela não cura, e também podem gerar o desenvolvimento de resistência bacteriana e a sua propagação.¹⁰

Considerando o abandono do tratamento um dos mais sérios problemas para o controle da TB relacionados com o doente, com a modalidade de tratamento e com os serviços de saúde, esse estudo objetiva identificar os fatores associados a recusa e ou abandono do tratamento de tuberculose no Brasil.

OBJETIVOS

Avaliar as evidências disponíveis na literatura sobre as causas do abandono do tratamento de TB pelo paciente no Brasil.

MÉTODOS

O estudo trata-se de uma revisão de literatura sistemática do tipo integrativa. Uma revisão sistemática precisa de uma pergunta clara, a definição de uma estratégia de busca, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos artigos e, além disso, uma análise criteriosa da qualidade da literatura escolhida.¹¹

Para a elaboração do estudo em questão, as seguintes etapas foram percorridas: definição da questão norteadora e objetivos da revisão integrativa;

estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão de artigos (seleção da amostra); definição das informações a serem extraídas dos artigos selecionados; análise dos resultados; discussão e apresentação dos resultados e a última etapa consistiu na apresentação da revisão em formato de artigo científico.¹²

Todas as análises das revisões integrativas foram abandono do tratamento de TB pelo paciente no Brasil?

Os dados foram coletados em fevereiro de 2018, por meio de busca on-line das produções científicas, analisada sob a ótica do tema proposto. Para a seleção dos artigos, realizou-se a busca na base de dados on line SCIELO, entre os anos de 2001 e 2017. Recuperados inicialmente 40 artigos com o assunto *recusa do paciente ao tratamento*. Posteriormente, usado os descritores *Tuberculose e Brasil*, estratificados 15 artigos.

Os critérios de inclusão considerados na busca dos artigos selecionados foram: todas as coleções, todos os periódicos e os idiomas português e inglês. Após leitura de títulos e resumos, restaram 10 (dez) artigos para leitura completa e finalizado com 6 estudos selecionados para a meta-análise.

Uma meta-análise consiste em um procedimento metodológico que sintetiza uma determinada quantidade de conclusões num campo de pesquisa específico. Foram excluídos do estudo livros e capítulos de livros e demais publicações que não contempla aos critérios de inclusão descritos acima.¹³

A análise dos dados coletados através de leitura de cada artigo incluído foi realizada de forma descritiva, procedendo-se à categorização dos dados extraídos dos estudos selecionados em grupos temáticos, a partir da identificação de variáveis de interesse e conceitos-chave, conforme proposto em literatura específica acerca de revisão integrativa de literatura.¹⁴ Bardin (2011) define descrição analítica apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da

mensagem em espécie de gavetas. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

RESULTADOS

Na revisão integrativa discutida, analisou-se 6 (seis) artigos dentro dos critérios de inclusão previamente escolhidos e, a seguir, temos um compilado dos artigos avaliados (Quadro 1).

Quadro 1 – Estudos incluídos na revisão de literatura, segundo dados de publicação, entre os anos de 2001 a 2017². Foram pautados os artigos publicados entre 2001 e 2017 em que demonstra como discussão argumentos para o questionamento proposto por esse estudo.

Dentro do período de análise delimitado, as publicações sobre essa abordagem apareceram um ao ano respectivamente, sendo 2001, 2005, 2008, 2010, 2011, 2017.

Em relação ao tipo de revista nas quais foram publicados os artigos incluídos, um (1) foi na revista *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, outro artigo foi publicado na *Revista Brasileira de Epidemiologia*, mais foi retirado da *Revista da Escola de Enfermagem da USP* e dois (2) artigos são do *Jornal Brasileiro de Pneumologia*. Apenas um artigo foi extraído de um (1) *Caderno de Saúde Pública do Rio de Janeiro*.

Quanto ao tipo de delineamento de pesquisa dos artigos avaliados, evidenciou-se, na amostra, apenas estudos originais e predominantemente estudos transversais.

Em relação às revistas e ao caderno em que os artigos foram publicados todos são nacionais. Atendendo ao objetivo desta revisão integrativa, todos os estudos se

² Disponível após as Referências

referem a situações vivenciadas no Brasil; desses, um (1) foi realizado na região sudeste (São Paulo); um (1), na região sul (Rio Grande do Sul); três (3), na região nordeste (Paraíba, Ceará e Pernambuco); e houve um estudo um (1) na região centro-oeste (Mato Grosso).

Em relação à população do estudo, em todos os seis (6) artigos avaliados a população em estudo foi o usuário portador de TB de programas de controle, manuais ou de notificação de pacientes das regiões avaliadas.

DISCUSSÃO

As análises estudadas nessa revisão integrativa apontaram diversos fatores que influenciam no abandono ao tratamento de tuberculose pelo paciente.

Os estudos analisados, de diferentes regiões do Brasil, convergem para as mesmas possíveis causas do abandono pelo paciente.

Um estudo avaliado confirma a realidade do abandono, mesmo após ações, pois mostrou uma redução das prevalências de abandono do tratamento a partir da criação do Programa Municipal de Controle da Tuberculose com prevalência de abandono considerada alta e situou-se acima da meta de 5%, pactuada entre os níveis de governo.¹⁶

Outro artigo mostra como ponto crítico, a necessidade de assegurar a regularidade na administração dos medicamentos e a manutenção do tratamento pelo tempo recomendado para o sucesso dos esquemas terapêuticos padronizados da TB e do controle da cadeia de transmissão.¹⁸

Pontos fortes, discutidos e prevalentes em todos os estudos analisados nessa revisão integrativa associado ao abandono, são as variáveis sócio-demográficas características dos pacientes, como a faixa etária dos 21 aos 45 anos, considerada a mais produtiva, sexo masculino prevalente e baixa escolaridade, ocupação do tipo informal e com pouca remuneração.¹⁶⁻²⁰

A mesma vertente se confirma por outro artigo, ao afirmar que a baixa escolaridade relacionada aos casos de abandono pode ser um fator determinante para o menor grau de percepção da doença e a falta de conhecimento sobre a gravidade do caso, e, por conseguinte, das possibilidades de acesso ao tratamento.¹⁵

Um ponto de destaque encontrado nos pacientes como co-comorbidade foi o alcoolismo, fator de risco para um mau prognóstico e desfavorável ao tratamento da TB.¹⁸ Outra prevalência foi a redução da autoestima, com atitudes de resignação em face a doença.²⁰

Uma vertente presente na análise dos estudos incluídos nessa revisão, refere-se à formação dos laços de vínculo do paciente com a Estratégia de Saúde da Família (ESF), pois essa está intimamente relacionada à prática de cuidados, traduzidos em atitudes de preocupação, interesse e atenção.¹⁷ O suporte social e familiar influencia na adesão ao tratamento, assim como o conhecimento da doença e a desmistificação das crenças sobre a mesma.²¹

A ESF tem como um dos princípios fundamentais a construção de vínculo entre a equipe de saúde e a comunidade adstrita, objetivando a manutenção do cuidado dos indivíduos e das famílias ao longo do tempo, mediante uma postura proativa em face aos problemas de saúde-doença.²²

O paciente de TB assistido nas ESF desenvolve um maior vínculo com o profissional de saúde responsável pelo seu tratamento e que melhor conheça o contexto cultural e socioeconômico da família, assim como o contrário, fragiliza o vínculo do processo terapêutico.¹⁷ Confirma a mesma análise outro artigo a respeito, pois sugere que os profissionais de saúde dediquem maior atenção à manutenção do vínculo dos usuários para evitar o abandono ao tratamento.¹⁵

Como se pode observar em um estudo realizado, o abandono do tratamento ocorreu, em sua maioria de casos, entre o segundo e o terceiro meses do esquema terapêutico (21,2% e 36,4%, respectivamente).¹⁹ Isso

porque os pacientes sentem-se em bom estado geral e praticamente sem sintomas clínicos ao final do primeiro e no início do segundo mês de tratamento. A partir daí o risco de abandono aumenta, pois muitos dos pacientes acham que já estão livres da doença, uma vez que se encontram assintomáticos.^{23,24}

Ressalta-se que os achados científicos destacaram pontos comuns nas análises das causas do abandono ao tratamento pelo paciente portador de tuberculose.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São necessárias ações frente ao envolvimento da tríade paciente, tratamento e atendimento de forma efetiva. A consolidação do atendimento do paciente frente ao diagnóstico e o tratamento proposto deve ser esclarecedor e de forma eficiente para a adesão. É preciso conhecer a história do abandono para intervir com a participação do paciente e da equipe de saúde no cuidado prestado. A dinâmica do atendimento do serviço de saúde deve continuar a ser discutido e melhorado para o seu sucesso através da relação dos profissionais de saúde e o doente. Estratégias de envolvimento com o familiar devem ser lançadas para alcançar a adesão e motivação do usuário e reduzir os índices de abandono ao tratamento do paciente infectado pela tuberculose. Frente as abordagens de intervenções existentes, ainda há a necessidade de refletir sobre outras que envolvasse a dimensão integradora, com intervenção processual ativo do paciente, família e o atendimento de saúde, a exemplo de outras pesquisas acima mencionadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

World Health Organization. **Global tuberculosis report 2014** [Internet]. Geneva: WorldHealth Organization; 2014. Acesso em Março de 2018. Disponível em:

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/137094/1/9789241564809_eng.pdf

FERREIRA, A.C.G. SILVA, Júnior JLR, Conde MB, Rabahi MF. **Desfechos clínicos do tratamento de tuberculose utilizando o esquema básico recomendado pelo Ministério da Saúde do Brasil com comprimidos em dose fixa combinada na região metropolitana de Goiânia**. J Bras Pneumol. 2013 jan-fev;39(1):76-83.

Cecilieo HPM, Higarashi IH, Marcon SS. **Opinião dos profissionais de saúde sobre os serviços de controle da tuberculose**. Acta Paul Enferm. 2015; 28(1):19-25.

Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Manual de recomendações para o controle da tuberculose no Brasil** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2011. Acesso em março de 2018. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/manual_recomendacoes_controle_tuberculose.pdf.

Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Programa Nacional de Controle da Tuberculose – PNCT Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde; 2009.

Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde. Acesso em: 2012 [citado 2018 Mar17].Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_basica_2006.pdf

Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância Epidemiológica. **Manual de recomendações para o controle da tuberculose no Brasil** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde; 2011 [citado 2018 Mar17]. Disponível em: https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/manual_recomendacoes_controle_tuberculose.pdf

Ministério da Saúde (BR). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de atenção básica** [Internet]. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Acesso em 17 de março de 2018 Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_atencao_basica_2006.pdf

Ministério da Saúde. **Manual de Recomendações para o controle da Tuberculose no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde; 2010. Acesso em 17 de março de 2018. Disponível em: www.saude.rs.gov.br.

GONTIJO. Ed. **Perfil de casos de tuberculose notificados e fatores associados ao abandono**. Belo Horizonte, MG. Rev

Saúde Pública.

SAMPAIO RF, Mancini MC. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa** da evidência científica. Rev Bras Fisioter 2007 jan./fev., São Carlos.

MENDES KDS; SILVEIRA RCCP, GALVAO CM. **Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem.** Texto Context Enferm.

ROSCOE, D. D. & JENKINS, S. (2005). **Aeta-Analysis of Campaign Contributions' Impact on Roll Call Voting.** *Social Science Quarterly*, Vol. 86, n. 1.

BROOME, ME. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS BL, KNAFL KA. **Concept development in nursing: foundations, techniques, and applications.** 2. ed. Filadélfia: Saunders; 2000. p. 231-50.

SOARES, M.L.M. AMARAL Nathália Alves Castro do, ZACARIAS, Amanda Correia Paes, RIBEIRO, Leila Karina de Novaes Pires. **Aspectos sociodemográficos e clínico-epidemiológicos do abandono do tratamento de tuberculose em Pernambuco, Brasil, 2001-2014.** Epidemiol. Serv. Saúde, 2017. Acesso em Março de 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222017000200369&lng=en. <http://dx.doi.org/10.5123/s1679-49742017000200014>.

HECK Maria Antonia, Costa Juvenal Soares Dias da, NUNES Marcelo Felipe. **Prevalência de abandono do tratamento da tuberculose e fatores associados no município de Sapucaia do Sul (RS), Brasil, 2000-2008.** Rev. bras. epidemiol. 2011. Acesso em 2018 em Março de 2018. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2011000300012&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415790X2011000300012>.

SOUZA Káren Mendes Jorge de, SÁ Lenilde Duarte de, PALHA Pedro Fredemir, NOGUEIRA Jordana de Almeida, VILLA Tereza Cristina Scatena, FIGUEIREDO Danielle Alves. **Abandono do tratamento de tuberculose e relações de vínculo com a equipe de saúde da família.** Rev. esc. enferm. USP. 2010. Acesso em Março de 2018. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S08062342010000400007&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S08062342010000400007>.

VIEIRA, Amadeu Antonio; RIBEIRO Sandra Aparecida. **Abandono do tratamento de tuberculose utilizando-se as estratégias tratamento auto-administrado ou tratamento supervisionado no Programa Municipal de Carapicuíba.**

São Paulo, Brasil. J. bras. Pneumol, 2008. Acesso em Março de 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180637132008000300006&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-37132008000300006>.

FERREIRA, Silvana Margarida Benevides, Silva Ageo Mário Cândido da, Botelho Clóvis. **Abandono do tratamento da tuberculose pulmonar em Cuiabá - MT - Brasil.** J. bras. pneumol. 2005. Acesso em Março de 2018. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180637132005000500011&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S1806-37132005000500011>.

BRAGA, Lima Mary de. MELLO, Dalva A., Moraes Ana Patrícia P., Silva Weber C. da. **Estudo de casos sobre abandono do tratamento da tuberculose: avaliação do atendimento, percepção e conhecimentos sobre a doença na perspectiva dos clientes.** Fortaleza, Ceará, Brasil. Cad. Saúde Pública, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2001000400021&lng=en. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2001000400021>. Acesso em 15 de junho/2018.

Mendes AM, Fensterseifer LM. **Tuberculose: porque os pacientes abandonam o tratamento?** Bol Pneumol Sanit. 2004;12(1): 25-36.

Brasil. Ministério da Saúde. **Portaria n. 648, de 28 de março de 2006 2.** Disponível em: www.saude.pb.gov.br/web_data/saude/copasems/portaria_648.doc.

COSTA JSD, Gonçalves H, Menezes AMB, Devens E, Piva M, Gomes M, Vaz M. Controle epidemiológico da tuberculose na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil: adesão ao tratamento. Cad Saúde Pública. Acesso em: 1998;14(2):409-15. Paiva AP, Carnáuba Júnior D, Santana JJ, Guimarães M, Araújo MH, Santos TP. **Impacto das ações implantadas no Programa de Controle da Tuberculose no hospital universitário - UFAL sobre as taxas de abandono de tratamento.** Bol Pneumol Sanit. Acesso em: 1999;7(1):43-50.



CETI



REVISTA CIENTÍFICA
Papyrus

Revista Científica Papyrus | Periódico Multidisciplinar - Trimestral.

Departamento Acadêmico - **CETI** – Centro Educacional De Tecnologia Integrada
CNPJ: 22.917.796/0001-84

Endereço de correspondência:

Rua Mario Aguirre, nº 45. Bairro Jucutuquara, Vitória, Espírito Santo/BR. CEP: 29.040-810.

E-mail: submissao@revistapapyrus.com | **Site:** www.revistapapyrus.com