

# Debates Contemporâneos: *Temas interdisciplinares*

**Volume 4**

**Gabriella Eldereti Machado  
Ivanio Folmer  
Organização**

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

# Debates Contemporâneos: *Temas interdisciplinares*

Volume 4

**Gabriella Eldereti Machado  
Ivanio Folmer  
Organização**

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. Mônica Aparecida Bortolotti, UNICENTRO

Prof<sup>a</sup>. Msc. Maricléia Aparecida Leite Novak, UNICENTRO

Prof. Msc. Sergio Ricardo Gaspar

Prof<sup>a</sup> Msc. Elizandra Petriu Gasparelo, UNICENTRO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Debates contemporâneos [livro eletrônico] :  
temas interdisciplinares : volume 4 /  
organização Gabriella Eldereti Machado,  
Ivanio Folmer. -- 4. ed. -- Santa Maria, RS :  
Arco Editores, 2023.  
PDF.

Vários autores.  
ISBN 978-65-5417-080-2

1. Ciências sociais 2. Educação 3. Debates  
4. Interdisciplinaridade 5. Temas transversais  
I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Folmer, Ivanio.

23-141069

CDD-300

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Ciências sociais 300

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



**10.48209/978-65-5417-080-2**

*Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado*

*Imagem capa: Designed by canva*

*Revisão: Organizadores e Autores(as)*

**ARCO EDITORES**

*Telefone: 5599723-4952*

*contato@arcoeditores.com*

*www.arcoeditores.com*

# **Apresentação**

A obra **Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares - Volume 4**, é um brinde e convite aos diálogos que persistem em acontecer na contemporaneidade, sendo um espaço-tempo de reflexões coletivas e individuais que se fortalecem através de contribuições de pesquisadoras e pesquisadores conectados em diversos territórios do Brasil.

Os temas que contemplam cada um dos capítulos foram cuidadosamente delineados por suas autoras e seus autores, @s quais debruçaram-se, claramente, sobre o assunto, destacando-os e os exaltando como forma de apresentar um debate claro, assertivo e esclarecedor sobre o assunto.

Debater de forma interdisciplinar é importante para uma formação e reflexões integrais, por essa razão, é um convite para quem se interessa em conhecer, estudar e refletir sobre os novos e velhos temas.

***Boa leitura.  
Gabriella e Ivanio.***

# Sumário

## **CAPÍTULO 1**

**RELAÇÃO ENTRE A FIBROSE NEFROGÊNICA SISTÊMICA E A ADMINISTRAÇÃO DO CONTRASTE PARAMAGNÉTICO GADOLÍNIO EM PACIENTES COM DOENÇAS RENAI CRÔNICAS NO EXAME DE RESSONÂNCIA MAGNÉTICA.....9**

*Laiany Santos de Sousa*

*Raquel Soares Pessoa*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-1**

## **CAPÍTULO 2**

**ESSE ALUNO SÓ QUER SABER DE DORMIR! A ESCOLA E A NECESSIDADE BIOLÓGICA DO SONO NA ADOLESCÊNCIA.....22**

*Cecília Coli*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-D**

## **CAPÍTULO 3**

**COPA DO MUNDO FIFA NO PAÍS DO FUTEBOL, MAS TAMBÉM DO POVO NA RUA.....35**

*Marco Antônio Oliveira Lima*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-3**

## **CAPÍTULO 4**

**FILOSOFIA E DOCÊNCIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA.....55**

*Marco Antônio Oliveira Lima*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-4**

## **CAPÍTULO 5**

**CIUDAD AL MARGEN: O ESPAÇO EM PAUTA.....69**

*Antonio José dos Santos Junior*

*Aracy Maura Vieira Colvero*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-5**

## **CAPÍTULO 6**

**A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....83**

*Gabriel Bezerra Silva*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-6**

## **CAPÍTULO 7**

**DOCUMENTOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO DE 1988 ATÉ 2022.....99**

*Jenifer Duarte da Costa Moraes*

*Patrícia dos Santos Moura*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-7**

## **CAPÍTULO 8**

**NATALIDADE, INFÂNCIA E “SER COM”: NOVOS  
COMEÇOS A PARTIR DA AÇÃO E DA ONTOLOGIA DA  
INTIMIDADE.....118**

*Jéssica Coimbra Padilha*

**doi: 10.48209/978-65-5417-080-8**

**SOBRE OS ORGANIZADORES.....142**

**SOBRE OS AUTORES.....144**

# CAPÍTULO 1

## **RELAÇÃO ENTRE A FIBROSE NEFROGÊNICA SISTÊMICA E A ADMINISTRAÇÃO DO CONTRASTE PARAMAGNÉTICO GADOLÍNIO EM PACIENTES COM DOENÇAS RENAIS CRÔNICAS NO EXAME DE RESSONÂNCIA MAGNÉTICA**

*Laiany Santos de Sousa*

*Raquel Soares Pessoa*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-080-1**

### **Introdução**

Nas últimas décadas o mundo viveu um processo de desenvolvimento rápido e vantajoso no que diz respeito a diagnóstico por imagem, pois vários equipamentos foram desenvolvidos com o objetivo de oferecer um diagnóstico diferenciado e preciso sobre determinadas patologias dos tecidos e dos vasos (MORAES, 2008).

A ressonância magnética tem se destacado mutuamente com um dos mais importantes métodos de imagem na atualidade, pois é capaz de oferecer um estudo profundo da anatomia seccional, como também funcional do corpo humano, propiciando uma análise detalhada sobre diversas patologias (ALVARES, BEATRIZ, MICHELL, 2008).

Em alguns casos na realização de exames de Ressonância é necessário a utilização de meio de contraste. O contraste possibilita uma análise mais acurada dos tecidos e dos vasos sanguíneos. Ele promove a detecção de lesões, oferece imagens que possibilitam distinção de tumores e ainda amplia evidentemente as chances de cura dos pacientes (LEITE, 2007).

Em ressonância o meio de contraste usado é o paramagnético a base de gadolínio. Esse agente é considerado mais seguro que os contrastes iodados, porém podem causar complicações que devem ser reconhecidas para um possível tratamento (LEOPOLDINO, DENISE, 2005).

Uma das complicações que pode estar relacionada com o uso do Gd é o desenvolvimento da fibrose neurogênica, doença referenciada a partir de 1997, também conhecida como dermatopatia fibrosante nefrogênica (DFN). Essa enfermidade acomete pacientes com insuficiência renal crônica, e pode estar diretamente ligada ao uso do Gd em pacientes que necessitam realizar exames de Ressonância contrastado (FILHO, 2007).

Assim, surge o questionamento, a administração do contraste paramagnético a Base de gadolínio pode provocar efeitos colaterais em pacientes renais crônicos, como a fibrose neurogênica?

Nessa óptica, o objetivo geral deste trabalho foi Analisar a relação entre o a utilização do gadolínio em pacientes com patologia renal crônica e o aparecimento posterior da fibrose nefrogênica. Para complementação, foram seguidos

os objetivos específicos de: apresentar o histórico sobre fibrose nefrogênica, enumerar os sintomas da DFN, descrever sobre o contraste a base de gadolínio e sua utilização, Apontar possíveis complicações relacionadas ao uso Gd e Relacionar a origem da fibrose neurogênica e o uso de gadolínio.

Considerando as circunstâncias vividas por este grupo de pacientes, essa pesquisa terá grande relevância, pois trará especificamente sobre a relação de uma doença cuja causa foi descoberta recentemente, o que a relaciona com o uso do contraste utilizado na realização de exames de RM. Assim, convirá de subsídio teórico para estudos relacionados, e para auxílio de outros trabalhos que visam estudar sobre a fibrose nefrogênica e os efeitos colaterais do uso do gadolínio em pacientes renais crônicos.

## **Metodologia**

A pesquisa será guiada por uma revisão da literatura, fazendo estudos e sempre utilizando embasamentos teóricos para explicar a análise que será levantada (GIL,2010). O trabalho tratará essencialmente do estudo da fibrose nefrogênica e sua relação com o uso do contraste paramagnético gadolínio.

Dessa forma, será realizado um levantamento teórico nas seguintes bases: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Radio Bras, National Library of Medicine (MedLine) e em livros, utilizando com critério de limitação temporal o período de 2006 até os dias atuais. Como palavras chaves no levantamento dos dados serão usados os termos: Fibrose nefrogênica, contraste paramagnético, Gadolínio , conforme o vocabulário contido nos Descritores em Ciências da Saúde, criados pela Bireme, utilizados separada ou conjuntamente, em português e inglês.

## **Referencial Teórico**

### **Fibrose Nefrogênica**

A Fibrose Sistêmica Nefrogenica (FSN) ou Dermopatia Fibrosante Nefrogenica (DFN) é uma doença de descoberta considerada recente, pois a mesma apresentou os primeiros casos no ano de 1997 pelo Dr. Shawn Cowper. Essa patologia foi identificada previamente em 15 pessoas com Insuficiência renal crônica em processo dialítico em um hospital de transplantes na Califórnia (COWPER, 2008).

Com o aparecimento de outros casos, foi possível observar que a doença era sistêmica e progressiva, em algumas situações podendo ser fatal. Até hoje mais de 215 casos já foram estudados na Europa, Estados Unidos e Ásia (JIMÉNEZ, ARTLETT, SANDORFI, 2004).

A princípio observou-se que os pacientes portadores apresentavam espessamento e rigidez da pele, com hiperpigmentação, e diversos nódulos expostos pelos membros apendiculares, nas primeiras publicações a pele foi o principal órgão estudado, como também o tecido subcutâneo. No entanto, novos estudos esclarecem que outros órgãos podem ser atingidos, caracterizado uma patologia sistêmica (COWPER, ROBIN, 2009).

### **Epidemiologia**

Atualmente sabe-se que o percentual de pacientes que desenvolveram essa patologia foi exclusivamente composto por pacientes com insuficiência renal, sendo que a grande maioria já realizava diálise peritoneal ou hemodiálise, que já haviam realizado transplantes, e outros. Não há estatística que defina afinidade por sexo ou por raça, e crianças também podem ser acometidas por DFN (MENDOZA FA, ARTLETT, SANDORFI, 2006).

Segundo estudos o tempo médio para o descobrimento da doença em pacientes, a partir do início da diálise foi entre 2 meses a 15 anos, considerando dez casos. Outros estudos descrevem que o tempo médio para o aparecimento com o uso do contraste Gd foi de aproximadamente 25 dias, podendo apresentar uma variação entre 2 e 75 dias (GROBNER, 2006).

## **Etiologia**

Por se tratar de uma doença recente, sua etiologia foi pouco estudada. Porém, pode-se afirmar que sua origem surgiu a partir do contato do paciente com alguma medicação nova, toxinas ou também com após contato com agente infeccioso.

São diversas as evidências que apontam que a origem da patologia pode estar diretamente relacionada com a administração, em pacientes com insuficiência renal, de meio de contraste paramagnético a base de gadolínio (STENVER, 2006).

## **Achados**

Observou-se, que as primeiras lesões localizavam-se na região distal dos membros na maioria dos casos, seguida de abrangência proximal e do tronco. Porém, não foi observado na face e no pescoço (COWPER, 2008).

Em vários casos, edemas das extremidades afetadas apareceram antes mesmo das lesões externas. Após o desaparecimento dos edemas surgem placas endurecidas na pele e eritematosas, desenvolvendo espessamento, semelhantes as encontradas na esclerodermia. Esses espessamentos provocam dificuldade no movimento das extremidades (figura 1) (GALAN, COWPER, BOCALAR, 2006).

**Figura 1 - Espessamento do antebraço comprometendo até as mãos e provocando limitação funcional com flexão patológica do punho e a perna com lesão em faixa**



**Fonte:** Galan, 2006.

A cronologia do aparecimento nos demais órgãos não está clara. A realização da biópsia é fundamental, sendo necessária na maioria dos casos, uma biópsia aprofundada, considerando que as lesões fibróticas podem acometer todo o sistema (JEFFREY, SCHLAUDECKER, BERNHEISEL, 2009).

Dependendo da gravidade da doença, a microscopia pode variar, mostrando desde proliferação cutânea simples de fibrócitos nas lesões recentes, chegando ao espessamento da pele com propagação de fibrócitos nos casos avançados (JORNET, 2009).

Foi constatado também, o envolvimento sistêmico revelado após a autópsia de um paciente, onde mostrou fibrose e uma suposta calcificação da região diafragmática e comprometendo até o músculo psoas e genitálias. A agressão de tecidos articulares pode promover a redução dos movimentos.

## **O Gadolínio**

O gadolínio é conhecido quimicamente como um metal de transição da família dos lantanídeos. Foi o primeiro contraste paramagnético aprovado para uso clínico em meados de 1988.

Esse íon metálico pode reduzir o tempo de relaxamento de T1 e T2. Esse metal é considerado tóxico em sua forma iônica, o que é necessário o uso de quelatos, ou seja, usá-lo em forma de moléculas grandes originando um complexo estável no seu entorno. Assim, o quelato diminui as chances de efeitos colaterais por toxicidade. Contrastes paramagnéticos são extremamente usados e até pouco tempo eram considerados seguros para serem utilizados mesmo por pacientes com insuficiência renal(ACR, 2008).

Em pacientes com função renal normal, esses contrastes são eliminados com certa rapidez. Porém, pacientes com função renal comprometida o tempo de meia vida aumenta (34-53 horas). O prolongamento da meia vida é diretamente proporcional ao risco, pois gadolínio livre pode ser liberado, ou seja, na forma iônica Gd (PRINCE, EREL, LENT, 2010).

## **Complicções do uso de Gadolínio**

São encontradas algumas classificações das reações colaterais do Gd, são elas maiores, menores e também em gerais e locais. Estatisticamente, as reações adversas a contrastes a base de Gd varia em torno de 2% a 4%. Sendo as reações gerais menores mais comuns vômitos, erupções cutâneas, e episódios de cefaléia; já os locais aparecem como irritação, ardência e calafrios(WONG, 2006).

Podem ser observados acréscimo temporário nos níveis de bilirrubina e de ferro. Outro fator que já foi verificado foi a passagem de Gd pela placenta

em pacientes gestantes, como também para o leite em mulheres em períodos de lactação; Nesses casos não é recomendado a utilização de contrastes a base de Gd (NELSON KL, GIFFORD, LAUBER, 2009).

Reações adversas maiores, como choques anafiláticos e laringo espasmo, não são tão comuns para o Gd, apenas em 0,01% dos casos foram observados. Porém, quando se trata de contrastes iodados o percentual aumento para 0,17% (NELSON, GIFFORD, LAUBER, 2009).

Pacientes que apresentam histórico de efeitos colaterais ao contraste iodado possuem mais que o dobro de probabilidade de apresentar reação adversa ao Gadolínio, observando estudo com 857 pacientes a incidência foi de aproximadamente 6%. Pacientes com asma apresentam maiores chances de alergia ao Gd e Pessoas com que sofreram com alergias, de modo geral, o risco chega a ser aumentado entre 2 a 3,7 vezes em relação a pacientes considerados normais (GREENBERGER, 2008).

## **Atenções para Prescrição de Gadolineo**

No tocante a esse meio de contraste, é crucial atenção e não indicação de uso a pessoas com insuficiência renal, considerando o tempo de esclarecimento de que influência deste agente no desenvolvimento da Fibrose. Com esse objetivo, é fundamental discriminar desses, quais pacientes apresentam predisposição a FN(LI, 2010).

Quando houve a necessidade da realização de exames com a utilização contraste em pacientes com insuficiência renal, optar pela injeção da menor quantidade aceitável, considerando que estes sejam encaminhados a hemodiálise após o término (LI, 2010).

Deve-se também, evitar o uso do gadolínio em substituição de agentes iodados, a não ser em casos extremos, porém depois de analisar os níveis de creatinina; o uso desse contraste, em crianças e gestantes deve ser evitado, como também é aceitável o uso de pré-medicações em pacientes com sintomas alérgicos ao contato com o GD (COWPER, 2008).

## **Discussão**

Os meios de contrastes a base de Gadolínio são administrados via intravenosa, após introdução na corrente sanguínea os elementos zinco e o cobre que são encontrados no sangue, os quais possuem características de competitividade ao quelato, interagindo com um percentual Gd presente na molécula quelante, assim como o ácido (DTPA), onde a liberação do íon  $Gd^{+3}$ .

Considerando o Gd como um elemento de caráter tóxico, geralmente a quantidade desse elemento livre que permanece na corrente sanguínea é mínima e é excretada de forma rápida, contribuindo assim para conservação de baixa concentração de  $Gd^{+3}$  livre no sangue (JORNET, 2009).

Literalmente, pacientes que dispõem do funcionamento dos rins normal observa-se que o nível de dissociação é inferior ao de depuração, o que evitando episódio de qualquer acontecimento de acumulação. Além disso, estudiosos defendem que algumas moléculas, conhecidas como macrocíclicas, costumam prender o Gadolínio com mais firmeza que as moléculas lineares (WONG, 2008).

Quando novas fontes liberam os íons de zinco e cobre para a corrente sanguínea, com o objetivo de normalizar e equilibrar a concentração, acabam deslocando uma taxa de gadolínio superior à do quelato. Este sistema permanece em funcionamento enquanto o gadolínio quelado esteja presente no es-

paço intravascular. Por isso, existe tamanha preocupação em relação as taxas de Gd+3 livres em pacientes com insuficiência renal, como também casos onde acontecem taxa de depuração renal reduzida(JEFFREY, SCHLAUDECKER, BERNHEISEL, 2009).

Os sintomas sugerem características de dependência de doses, considerando o fator acumulativo, conclui-se, as chances de desenvolvimento da doença se agrava a cada introdução de meios de contraste a base de Gd na corrente sanguínea(JEFFREY, SCHLAUDECKER, BERNHEISEL, 2009).

A série dos eventos fisiopatológicos desta critica patologia fibrótica ainda não foi esclarecida; contudo, observa-se na imunohistoquímica um influído cutâneo precoce com células dendríticas , CD68 (fator XIII<sup>a</sup>) que apresentaria uma resposta plausível do hospedeiro ao estímulo nocivo. Além do mais, pesquisas com hibridização *in situ* e imunohistoquímica demonstraram a ampliação de um marcador TGFβ1 no RNA mensageiro, disseminado difusamente na epiderme, fáscia e musculatura afetada. Assim sendo, há a suposição de que o TGFβ1 estaria profundamente presente no processo fisiopatológico da patologia(MENDOZA, ARTLETT, SANDORFI, 2006).

De acordo com LEBOIT(2007) a Eritropoetina Recombinante Humana –EPO, foi provocada com a FSN por causa das suas propriedades fibrogênicas, excitando a medula óssea e um bom número de fibroblastos CD34 provindos da medula a infiltrar na pele das pessoas com FSN. A EPO foi disposta como o provável agente etiológico da FSN em uma análise comparativo com 22 pessoas em hemodiálise cuja biópsia revelava a FSN e 50 pacientes com outras doenças em hemodiálise, onde os pacientes com FSN se submeteram a dose média de EPO expressivamente maiores que o grupo de controle. Os sintomas da FSN diminuíram em vários pacientes que interromperam ou reduziram a quantidade

de EPO. Porém, não se pode afirmar se os efeitos ocorreram pela diminuição da terapia ou evolução da função renal.

Assim, a teoria mais aceitável, ainda é, que o efeito instigante para a FSN é depósito tecidual de toxinas, como o gadolínio, pois ele é pouco solúvel, extremamente tóxico e se precipita facilmente com outros ânions, que normalmente aparecem em maior número na insuficiência renal, que se dissociam dos quelantes e leva ao processo mencionado antes (GALAN, COWPER, 2006).

## **Conclusão**

De acordo com o proposto, pode se afirmar que os objetivos foram alcançados, pois foram relacionados diversas fontes de estudos e autores com um tema de expressiva relevância para a saúde.

Concluindo que após análise e correlação desses diversos autores e estudos observou-se que 100% dos artigos relacionados a DFN que compõem esta pesquisa, seus autores a relacionaram diretamente com o uso do meio de contraste paramagnético gadolínio em pacientes com patologias renais crônicas.

## **Referências**

American College of Radiology Committee on Drugs and Contrast Media. Manual on contrast media. Reston: **American College of Radiology**; 2008.

ALVARES; BEATRIZ R, MICHELL; Michael. O uso da ressonância magnética na investigação do câncer mamário. **Radio Bras** 2008;

COWPER SE, ROBIN HS, Steinberg SM, Su LD, Gupta S, LeBoit PE. Scleromyxedema-like cutaneous disease in renal-dialysis patients. **Lancet**. 2009.

COWPER SE. **Nephrogenic fibrosing dermopathy** [NFD/NSF website]. 20012007. [cited 2008 ]. Available from: <http://www.icnfd.org>

FILHO AJA. Nefropatia induzida por contraste: podemos prevenir? **J Bras Nefrol.** 2007;

GALAN A, COWPER SE, BUCALA R. **Nephrogenic systemic fibrosis (nephrogenic fibrosing dermopathy).** *Curr Opin Rheumatol.* 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROBNER T. Gadolinium-a specific trigger for the development of nephrogenic fibrosing dermopathy and nephrogenic systemic fibrosis? **Nephrol Dial Transplant.** 2006;

GREENBERGER PA, Tapio CM. Prophylaxis against repeated radiocontrast media reactions in 857 cases. Adverse experience with cimetidine and safety of beta-adrenergic antagonists. **Arch Intern Med.** 2008.

JEFFREY, D. SCHLAUDECKER MD ;BERNHEISEL, Christopher R. MD, The University of Cincinnati College of Medicine, Cincinnati Ohio. **Gadolinio Associado a Fibrose Sistêmica Nefrogênica,**2009.

JIMÉNEZ SA, ARTLETT CM, SANDORFIN, DERK C, LATINIS K, SAWAYA H, et al. Dialysis-associated systemic fibrosis (nephrogenic fibrosing dermopathy): study of inflammatory cells and transforming growth factor beta 1 expression in affected skin. **Arthritis Rheum.** 2004.

JORNET, Rodrigues et al. Fibrose sistêmica relacionada a gadolínio na insuficiência renal avançada. *Nefrologia,*edição de 2009.

LEITE CC. Gadolínio e fibrose nefrogênica sistêmica: o que todo médico deve saber. **Radiol Bras.** 2007;

LEOPOLDINO; DENISE D, D' Ippolito; G., Bezerra; Alexandre S. A., Gracio; Tatiana S. Aspectos Técnicos da Ressonância Magnética de Mama com Meio de Contraste. **Radiologia Brasileira** 2005.

LEBOIT PE. What nephrogenic fibrosing dermopathy might be. *Arch Dermatol*, 2007.

LIA, WONG CS, WONG MK, et al. Acute adverse reactions to magnetic resonance contrast media— gadolinium chelates. *Br J Radiol*. 2010;

MENDOZA FA, ARTLETT CM, SANDORFI N, LATINIS K, PIERA-VE-LAZQUEZ S, JIMENEZ SA. Description of 12 cases of nephrogenic fibrosing dermopathy and review of the literature. *Semin Arthritis Rheum*. 2006;

MORAES; Paula de Camargo. **Variação entre Observadores na Aplicação dos Critérios Morfológicos e Cinéticos Propostos pelo BI-RADS para Ressonância Magnética**. São Paulo 2008.

NELSON KL, GIFFORD LM, LAUBER-HUBER C, et al. **Clinical safety of gadopentetate dimeglumine**. *Radiology*. 2009.

PRINCE MR, EREL HE, LENT RW, et al. Gadodiamide administration causes spurious hypocalcemia. *Radiology*. 2010.

STENVER DI. **Investigation of the safety of MRI contrast medium Omniscan**. Danish Medicines Agency 2006 May 29. [cited jul 12]. Available from: <http://www.dkma.dk/visUKLSArtikel.asp?artikelID=8931>.

WONG CS, Wong MK, et al. Acute adverse reactions to magnetic resonance contrast media— gadolinium chelates. **Br J Radiol**. 2008;

## CAPÍTULO 2

# **ESSE ALUNO SÓ QUER SABER DE DORMIR! A ESCOLA E A NECESSIDADE BIOLÓGICA DO SONO NA ADOLESCÊNCIA**

*Cecília Coli*

Doi: 10.48209/978-65-5417-080-D

### **Introdução**

Quando o assunto é referente a adolescente, uma série de problemas é logo visualizada. Desenvolvimento da sexualidade é o primeiro e talvez o mais abordado. Sexo, virgindade, primeira relação sexual, parceria, namoro na adolescência, todos esses assuntos fazem parte de um imaginário tanto paternal como educacional. As mudanças corporais, a mudança fonativa são realidades do desenvolvimento do ser humano passando da fase infantil para a fase juvenil que precede a fase adulta. Diante disso, observa-se que muitas das vezes os adolescentes não são observados e analisados de acordo com sua realidade, mas sim, de outra realidade, a adulta. (WICK, 2009)

Diante desta realidade, os adolescentes encontram-se submersos a um mundo globalizado que, muitas vezes, os tratam como público-alvo de campanhas econômicas, como consumidores de uma gama de produtos. Moda, tecnologia, eventos, informações e práticas de consumismo são impactadas sobre esse público. Não se aborda as necessidades e metodologias voltadas para o desenvolvimento do ser adolescente, mas, consumidores de um capitalismo parasitário que visualiza nos adolescentes uma capacidade de assimilação e consumo que supera as demais faixa-etárias na arte do consumo. Basta observar que as campanhas de moda e venda dos produtos eletro- eletrônicos são focadas nos adolescentes por estes sempre estarem preocupados em manter-se comunicado e “antenados” nas novidades tecnológicas. (WICK, 2009)

Quando o assunto é educação, muita das vezes os adolescentes são preteridos no lugar da tecnologia. Gestores e educadores, atualmente, se preocupam mais em destacar a necessidade da tecnologia como fator que permite uma potencialidade educacional a compreender quais são os motivos que acarretam o sono na adolescência dentro da sala de aula. (HABIGZANG, DINIZ E KOLLER, 2014),

Desta forma, este artigo busca compreender quais são os principais motivos que podem acarretar o sono na sala de aula. Além disso, procura-se analisar quais são as causas e efeitos do excesso de sono na adolescência e observar de que maneira a Orientação Educacional pode contribuir para que a sonolência seja reduzida no ambiente escolar.

Portanto, justifica-se esse tema, baseado em uma realidade escolar, presente em diversas comunidades, onde as múltiplas classes sociais se encontram na sala de aula, um local que é considerado o espaço para o desenvolvimento do ser humano. Na maioria dos casos não se explicam o porquê de tantos ado-

lescentes apresentarem uma sonolência no ambiente escolar. Cabe ainda pontuar que a preocupação com o sono em sala de aula pode representar um déficit educacional no processo cognitivo do adolescente, levando-o ao não desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao processo de ensino aprendizagem.

A importância e relevância do tema se apresentam em um contexto de construção de ações que possam corroborar com a redução da sonolência na sala de aula, com medidas pontuais e visando o desenvolvimento do adolescente enquanto ser e, até mesmo, alertar os profissionais da educação que, ao se depararem com esse tipo de situação, possam ter atitudes que permeie a resolução do problema, e não a qualificação do aluno como malandro e preguiçoso. Dessa forma, observa-se que várias contribuições de ordem teórico-metodológicas podem contribuir para a construção de uma que supere os problemas relacionados ao sono na sala de aula.

De acordo com Perrenoud (2000), não basta transferir conhecimento em conexão com as competências e habilidades necessárias aos alunos e soltá-los no mundo. Faz-se necessário conhecer e desenvolver as competências e habilidades nos docentes e discentes para modificar a realidade e os problemas dos adolescentes.

Louzada (2007) aponta que a análise do problema do sono e suas soluções e compreensões passam pelo desafio temporal apresentado ao adolescente. Diante da realidade de acordar cedo, o adolescente passa por questões que envolvem não somente a rotina da escola como a disciplina e a mudança de hábito.

Azevedo e Araújo (2015) apresentam que o sono foi reconhecido como fundamental para a saúde humana e suas alterações podem ocasionar diversos

problemas como dependência de álcool, drogas, obesidades e problemas cognitivos, emocionais e metabólicos, dentre outros.

Baseado nestes aportes teóricos- metodológicos, busca-se a refletir a seguinte situação problema: como a escola pode ensinar se os alunos chegam às 7 horas e precisam dormir?

## **Como o sono pode atrapalhar a rotina escolar?**

Para um aluno, de qualquer idade que seja, ter um bom aproveitamento nas atividades escolares, ele tem que ter rotina em relação ao seu tempo diário, para que seu organismo se adapte ao horário de estudo, não somente na escola, mas também, quando o mesmo tiver que estudar ou realizar alguma tarefa, por conta própria. No caso dos adolescentes, isso fica mais complicado ainda, pois a palavra rotina é bem complexa no dia a dia deles.

Conforme Barros (2015), um adolescente necessita de um tempo maior de sono, devido à maior produção de melatonina. Portanto, isso afeta na absorção de conteúdo, principalmente no caso das primeiras aulas da manhã, que acontecem por volta das 7h, e as primeiras horas da tarde, que se iniciam logo após o almoço, em caso das escolas que funcionam em tempo integral.

De acordo com Louzada (2007), a dificuldade se inicia logo que o despertador toca, pois é como se o mesmo não tocasse. Os pais precisam se dirigir ao quarto dos filhos para tentarem tirá-los da cama. É uma grande luta matinal, porque além de atrasarem para a aula, ainda levantam de mau humor, e na maioria das vezes, discutindo e suplicando por mais alguns minutinhos de sono. Parece que um bom banho faz o efeito de despertá-los. Mas na verdade, isso não acontece. É só começar a aula que, logo o primeiro abaixa a cabeça na carteira, dali a pouco é outro e, assim eles seguem ao longo do ano.

Segundo Barros (2015),

A rotina de quem vai para a sala de aula não é nada fácil. Se as aulas começam às sete horas da manhã, o aluno deve acordar por volta de seis horas, considerando o tempo gasto para se arrumar, tomar café da manhã, arrumar os materiais e se dirigir para o colégio. É bom acrescentar um tempinho a mais, para se precaver dos imprevistos, como furar um pneu de carro ou o atraso do ônibus. Muitas vezes os alunos chegam cansados à escola, não conseguem manter a concentração nas aulas e até mesmo tiram um cochilo sobre a carteira. Os professores não devem aceitar esse tipo de atitude, pois pode virar rotina em sua aula. O correto é pedir que o aluno se dirija ao banheiro e lave o rosto, a fim de recuperar as energias.

Possivelmente, ocorre a hipótese de que o sono dos alunos em sala de aula é culpa do professor ou de sua rotina extremamente cansativa que os conteúdos teórico- metodológicos podem causar. Mas, questiona-se se a culpabilidade do cansaço e a sonolência dos alunos é mesmo provocado pelo professor. Porém, a questão que cerca o sono em excesso é comum nessa faixa etária.

Barros (2015) aponta que

A hora de acordar e levantar vira uma novela, trazendo preguiça, moleza, lentidão, que podem causar conflitos em casa, fazer o aluno chegar atrasado, acarretando na perda da matéria da primeira aula, podendo não conseguir acompanhar o grupo, posteriormente. A família deve conscientizar os filhos de que cada pessoa tem seu relógio biológico, e que o mesmo precisa ser respeitado para que tenhamos bons rendimentos no trabalho e nos estudos. Permitir que a criança ou o jovem vire a noite assistindo televisão, jogando videogame ou pendurado no computador não trará benefício algum, pelo contrário, deixará a cabeça pesada, o raciocínio lento e o corpo cansado. Os pais precisam ser determinados em impor as regras de horários. Devem ser firmes e não aceitar a quebra das mesmas. Afinal, os filhos testam o tempo todo os limites dos pais, querendo ganhar mais liberdade.

Segundo Pereira (2015; p- 33),

No mesmo sentido, estudo epidemiológico sobre problemas do sono de 1.939 adolescentes do norte de Taiwan, nas faixas etárias de 12 a 18 anos, revelou média de duração do sono de 7,35 (1,23) horas, com correlação significativa com a sonolência diurna excessiva nas faixas etárias de 14 a 15 anos ( $p = 0,001$ ) e de 16 a 18 anos ( $p = 0,003$ ). A prevalência de sonolência diurna excessiva identificada no presente estudo (35,7%) foi superior à observada no estudo de Lund *et al.*, que identificou, em 1.125

estudantes universitários norte-americanos, com idade entre 17 e 24 anos, prevalência de 25%. Já nos estudos de Gibson *et al* e Chung e Cheung foi observada prevalência de sonolência diurna excessiva em adolescentes em torno de 40%. Em todos os casos as prevalências observadas indicam a necessidade de intervenções considerando a saúde do adolescente. Grande parte dos estudos publicados indica que os adolescentes dormem menos que 9 horas em dias de semana. Loessl *et al*, em pesquisa com 818 escolares do sudoeste da Alemanha, com idades de 12 a 18 anos, revelaram duração de sono média durante a semana de 8,04 (0,89) horas e correlação entre duração do sono e sonolência diurna excessiva ( $p = 0,001$ ). Considerando a média de sono identificada por Loessl *et al* e o ponto de corte identificado por meio da curva ROC (8,33 horas), poder-se-ia sugerir um aumento de 19,8 minutos de duração de sono para que esses adolescentes tivessem maior proteção para a sonolência diurna excessiva.

Desta forma, uma realidade escolar referente à sonolência é que quando ela ocorre, pode gerar desvios de atenção, desconcentração e sintomas de hiperatividade, pois, cada adolescente/aluno(a) manifesta suas necessidades de formas pessoais e variadas. A questão é que na maioria das vezes, se durante uma aula em que o professor estiver à frente da turma falando, ensinando, trocando conhecimento com seus alunos e, de repente perceber alguém dormindo, ele não se dá ao trabalho de saber o que está acontecendo. Imediatamente, ele pede ao aluno que se retire da classe. (ARAÚJO 2015)

Assim, buscar uma solução para a resolução da sonolência em sala de aula é apontada por Louzada (2007) e RANKEL E STAHLSCHIMIDT (2009) como não apenas um problema dos adolescentes, mas, um problema dos pais, dos docentes e da alteração dos currículos educacionais que necessitam de uma melhor adaptação às realidades da faixa etária e, segundo Perrenoud (2015), deve despertar o interesse dos alunos não somente com novas metodologias mas, com atividades que busque desenvolver o aluno como ser.

Esse é um exemplo de situação na qual o aluno se expõe não somente com o professor, mas com todos os seus colegas de turma e passa a todos uma imagem de “aluno malandro”, que apresenta um comportamento desconexo e desinteressado em sala de aula, que o aluno não apresenta interesse nos assun-

tos abordados, porque passou a noite em claro por algum motivo, que não é, seja praticando e fazendo as atividades escolares. LOUZADA (2007)

Assim, a primeira reação dos docentes é que diante do caso de sonolência, a reação mais comum é chamar a atenção do aluno, pois automaticamente, todos sabem que ele deixou de aprender o conteúdo que foi ensinado em sala. E com isso, não atingiu à proposta daquela aula. Outro caso muito comum de que a sonolência atrapalha o rendimento de um aluno, acontece durante uma avaliação que seja mais contextualizada. Ao começar a ler os textos, para tentar associar as ideias, o aluno pega no sono e acaba cochilando ali, no momento de realização de seu teste ou prova. RANKEL E STAHLSCHEMIDT (2009).

Louzada (2007) aponta que quando o adolescente que tem seu tempo biológico do sono interrompido apresenta constantemente erros ortográficos, caligrafia mal desenhada, resposta de uma questão em outra, irritabilidade e alternância de humor, também são consequências do sono interrompido. O reflexo deste tempo de sono alterado acarreta uma realidade de muitos adolescentes que chegam constantemente atrasados para os primeiros tempos, enquanto aguardam a próxima aula, ficam dormindo no pátio da escola, ou seja, a causa do atraso é que perdem a hora dormindo demais.

RANKEL E STAHLSCHEMIDT (2009) apontam que outro ponto preocupante, é que quando os alunos se atrasam para as primeiras aulas eles acumulam déficit educacional referentes aos conteúdos teórico-metodológicos. Eles apontam que isto ocorrendo com adolescentes, eles podem apresentar consequências a longo prazo como dificuldades de conhecimento.

Nunes (2002) aponta que a alteração no ritmo biológico atrapalha o desenvolvimento do trabalho cerebral e a produção de melatonina, influenciando assim o trabalhar o raciocínio e de trabalhos avaliativos que poderiam ajudar em suas notas no fim do bimestre.

## **O desafio da escola mediante a necessidade do sono na adolescência**

A realidade dos adolescentes em sala de aula sempre apresentou novidades e concepções educacionais que modificam-se com o passar dos anos. De acordo com Cavalcanti (2007), as novidades em relação às tecnologias estão alterando a realidade da adolescência em geral.

O acesso fácil a dinheiro, carro e a liberdade dada aos jovens, fazem com que eles não tenham dia para sair, hora para chegar e muito menos, escolhas de programações adequadas à idade e aos bons valores. A isto soma-se também que jovens entre 10 e 18 anos lideram o ranking dos consumidores de substâncias etílicas. O Brasil segue a tendência mundial e registra índices alarmantes. Neste estudo, o critério adotado para a análise dos entrevistados foi a frequência e quantidade de bebida ingerida entre as jovens. As meninas com idade entre 10 e 14 anos representam um percentual um pouco mais baixo, cerca de 30%. Já as jovens de 15 a 17 anos dispararam com 55% e já é possível afirmar que as garotas já bebem mais do que os meninos da mesma faixa etária. (CAVALCANTI, 2007;p-33)

Soma-se a isto as novas realidades tecnológicas que cada vez mais estão presentes na vidas dos adolescentes. Observamos que em um questionário que implantamos em uma escola particular, na Cidade de Volta Redonda –RJ, dos 50 adolescentes entre 11 e 17 anos, todos possuem aparelhos eletrônicos tais como: smartphones, tablets, ipod's, lap top, computadores, revelaram também que usam parte do seu dia, para se dedicar ao uso destes.

Para além da posse dos aparelhos, verifica-se que todos também possuem algum tipo de rede social, sendo que 80 % facebook, e apenas 20% não possuem. Além disto, whatsapp, skype e instagram são unanimidade entre os adolescentes. Essas atividades predomina a atenção dos adolescentes, uma vez que eles lançam mão das redes sociais e de seus múltiplos aplicativos interativos quase que continuamente. (THOMÉ E AMAZARRAY, 2014)

A prática relacionada aos processos de aplicativos e tecnologia que comportam as mídias sociais, quando usadas em quantidade elevada, de acordo com (THOMÉ E AMAZARRAY, 2014), proporciona uma concentração em tais tecnologias que não é exercida no desenvolvimento do processo educacional com o cumprimento de tarefas extraclasse e trabalhos das mais diferentes disciplinas. Muitas vezes, os horários avançam pela parte da madrugada, o que no dia seguinte reflete em uma sonolência maior em sala de aula e uma dificuldade de concentração.

Louzada (2007;p-23) aponta que

uma distorção do tempo biológico do adolescente reflete no tempo em sala de aula mal aproveitado. Quando existe a realidade de atividades externas, constantes na rotina de um adolescente, e que lhes tirem o sono, como querer que eles não durmam em sala de aula? Com certeza, fica difícil um aproveitamento dos estudos na escola ou fora dela, quando o aluno não possui uma rotina e um ritmo de horário que o leve em busca de um resultado escolar positivo. Além disso, em uma sociedade que valoriza a estética acima de tudo. Esse é outro fator preocupante, pois há jovens que, ao se preocuparem demais com o corpo, passam boa parte de seu tempo dentro de academias e com malhação em excesso, ingerindo produtos que os deixam bem agitados. Dessa forma, perdem o sono e o querem repor num momento inoportuno

Para Tiba (2006; p-55)

o comportamento humano pode ser definido em três estilos Para viver em sociedade, o ser humano não necessita apenas da inteligência. Precisa viver segundo a ética, participando ativamente das regras de convivência e encarando o egoísmo, por exemplo, como uma deficiência funcional social. Já que a sonolência fora de hora é comum no organismo de um adolescente, a escola precisa do apoio da família, para que esse aluno crie hábitos saudáveis de vida, como horários regulados, alimentação saudável, controle no uso das tecnologias e saídas noturnas programadas, aos finais de semana, ou em vésperas de folgas de atividades escolares.

A realidade dos adolescentes, na maioria dos casos de desenvolvimento humano, necessita de regras e normas morais inerentes à sociedade. Desta forma, os adolescentes necessitam de limite quando o assunto é referente ao

uso de tecnologias, mídias sociais, um comportamento em sala de aula mais interessado e uma busca maior pelo conhecimento, desenvolvendo o educando como um ser capaz de analisar, refletir e mudar sua realidade social. Isso significa que existe a necessidade de que a sociedade tem que ficar alerta às reais prioridades da faixa etária e determinar alguns limites no uso das mídias e tecnologias sociais, mesmo em espaço extraescolar, pois o rendimento intelectual não pode cair em função de uma facilidade de acesso a todo o tipo de informação e tecnologia. RANKEL E STAHLSCHIMIDT (2009) E (THOMÉ E AMAZARRAY, 2014).

## **O orientador educacional parceiro do adolescente e da escola**

Diante do exposto, a Orientação Educacional enfrenta desafios a cada dia e, esse assunto do sono no ambiente escolar é mais um deles, com grande ocorrência na realidade das escolas. Acredita-se que o desafio da Orientação Educacional nesse caso é saber lidar com os alunos que têm dormido em sala, que têm perdido aulas, deixado de adquirir conteúdos e deixado de fazer suas pontuações necessárias em determinadas avaliações, por conta do excesso de sono. Realmente, é um desafio e tanto!

Saber lidar com cada situação requer sentimentos como dedicação, carinho e amor à profissão, para tratar esses alunos da maneira que eles precisam. Em certos casos, atenção e uma boa orientação podem ajudar um jovem a se direcionar e saber organizar seu tempo, mas em outros, não é tão simples assim. Nos casos em que somente a conversa não resolve o problema, o orientador deverá fazer toda uma análise da vida do aluno, a começar pela conversa com a família, para que ela possa ficar ciente de toda a situação vivida na escola e, também para que possa fornecer informações da vida desse educando, a começar por sua rotina e seus hábitos dentro e fora de casa.

A partir daí, o orientador montará junto com o aluno um quadro de rotina, para que ele possa se nortear durante o tempo em que estiver fora da escola. É de grande importância que nesse quadro tenha as atividades diárias, a começar pela higienização pessoal, horário de estudo diário por disciplina, em especial as que mereçam uma maior atenção, horário de esporte e também de lazer. Como o horário real de funcionamento de aula na maioria das escolas é a partir das 7h, os jovens têm que se adaptar a esse horário da melhor maneira possível, para que não excedam o tempo ideal de sono.

Porém, o desafio do orientador educacional se encontra também em fazer as famílias entenderem que essa não é somente uma realidade da escola. A cobrança e o acompanhamento da família têm que ser rotineiros. Ao se depararem com uma realidade dessas, é muito comum as famílias culparem os professores por darem aulas desinteressantes, ou teóricas demais, dentre outras críticas ao trabalho da escola.

Nesses tipos de caso, o orientador tem que ser pontual, presente na rotina de sua escola, para conseguir passar com clareza e segurança aos familiares, que a “culpa” dessa sonolência em excesso não é somente do professor, mas de vários fatores que envolvem a vida do educando dentro e fora da escola, assim como fatores naturais e hormonais.

Para ser um orientador educacional que faz a diferença na vida de um aluno, esse profissional precisa conquistar autoridade com muito respeito e amor aos seus alunos, para que eles se sintam sempre à vontade e seguros em procurá-lo sempre que necessário.

Portanto, conclui-se que, a realidade dos nossos adolescentes precisam ser acompanhada com um estabelecimento de regras que sirvam para limitar o uso de tecnologia e mídias sociais durante a vida, somados à parceria entre família e escola, o que é fundamental para que o sucesso e suas conquistas sejam alcançados de maneira saudável e gratificante.

## **Referências**

ARAÚJO, John Fontenele e AZEVEDO, Carolina Virginia M. **Em busca do sono perdido: tendência natural de dormir mais tarde na adolescência pode entrar em conflito com os horários matutinos da escola e prejudicar a aprendizagem** *In* Revista Mente e Cérebro: **O Olhar Adolescente – os incríveis anos de transição para a idade adulta**. São Paulo: Duetto, 2015. [www.olharadolescente.com.br](http://www.olharadolescente.com.br)

BARROS, Jussara de. **Como se concentrar e aprender quando a sonolência aparece?** *In*: <http://educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/sono-na-sala-aula.htm> acesso em 05/07/2015.

CALLIGARIS, Contardo. **A Adolescência**. 2ª ed. São Paulo: Publifolha, 2009.

CIAMPO, Luiz Antônio Del. **O sono na adolescência**. Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Vol. 9 nº 2 - Abr/Jun - 2012

CAVALCANTI, Laura Battaglia. **O olhar adolescente. Retratos da adolescência**. ed. n. 1. Revista Especial. Viver Mente e Cérebro. Duetto, 2007.

RAPPAPORT, Clara Regina. FIORI, Wagner Rocha. DAVIS, Cláudia. **A Idade Escolar E A Adolescência**. V-4. São Paulo: EPU, 1987.

HABIGZANG, Luísa Fernanda. DINIZ, Eva. KOLLER, Sílvia. **Trabalhando com adolescentes – teoria e intervenção psicológica**. São Paulo: Artmed, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [IBGE]. 1997.

**Criança e Adolescente: indicadores sociais 1997**. Rio de Janeiro: IBGE. Retirado de [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas\\_adolescentes/](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/)

LOUZADA, Fernando. **O sono na sala de aula - tempo escolar e tempo biológico**. São Paulo: Vieira e Lent, 2007.

NUNES, Magda Lahorgue, Bruni Oliveira. **The genetics of sleep disorders in childhood and adolescence.** Rio de Janeiro: 2008 :

NUNES, Magda Lahorgue. **Sleep disorders.** Rio de Janeiro: 2002 S; 63–72.

OUTEIRAL, Jose Ottoni. **Adolescer - estudos revisados sobre adolescência.** 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Revinter, 2008.

PEREIRA, Érico Felden. **Sono e adolescência: quantas horas os adolescentes precisam dormir?** Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 2015

Perrenoud, P. **Dez novas competências para ensinar.** São Paulo: Artmed, 2000. RANKEL, Luiz Fernando e STAHLSCIDT, Rosângela Maria. **Profissão Docente.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

Revista: *Mente e Cérebro* “ O Olhar Adolescente – os incríveis anos de transição para a idade adulta”. São Paulo, Duetto.

SANTOS, Elder Ciqueira, MELO, Othon Cardoso de, KOLLER, Silvia H. **Adolescentes e adolescências** *In:* HABIGZANG, Luísa Fernanda. DINIZ, Eva. KOLLER, Sílvia. **Trabalhando com adolescentes – teoria e intervenção psicológica.** São Paulo: Artmed, 2014.

TIBA, Içami. **Disciplina – limite na medida certa.** São Paulo: Integrare, 2006.

THOMÉ, Luciana Dutra e AMAZARRAY, Mayte Raya. **Adolescentes e adultos emergentes em transição para a vida adulta** *In:* HABIGZANG, Luísa Fernanda. DINIZ, Eva. KOLLER, Sílvia. **Trabalhando com adolescentes – teoria e intervenção psicológica.** São Paulo: Artmed, 2014.

WICK, João Baptista. **A Sedução Interdisciplinar:** *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas Interdisciplinares na Escola.** São Paulo: Cortez, 2009.

## CAPÍTULO 3

# COPA DO MUNDO FIFA NO PAÍS DO FUTEBOL, MAS TAMBÉM DO POVO NA RUA<sup>1</sup>

*Marco Antônio Oliveira Lima*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-080-3**

---

<sup>1</sup> Este texto foi elaborado enquanto requisito final de avaliação na disciplina Sociologia e Educação: Tópicos de Políticas Educacionais, cursada no primeiro semestre de 2014, na condição de Aluno Extraordinário, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUCGO. Em 2015 o mesmo foi apresentado, em forma de comunicação oral, no IV Simpósio Nacional (I Internacional) de História da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Morrinhos/GO, especificamente no Simpósio Temático 11 – “As representações da Modernidade e progresso nos discursos legitimadores de projetos de reorganização urbana”. O texto foi publicado nos ANAIS do referido evento, iniciando-se na página 1167 e encerrando-se na página 1185. Por identificar que o texto apresenta apontamentos teóricos pertinentes ao campo da política, da economia, da cultura e dos movimentos sociais é que se acredita em sua retomada para reflexão por meio da tensão histórica e do debate crítico e autocrítico dos argumentos expostos/apresentados e que, após ajustes textuais, temporais e acrescentarem-se demais referências bibliográficas, optou-se por republicá-lo em um E-book para ampliar suas possibilidades de alcance. Bem como constituir-se enquanto esforço teórico de compreensão da atual conjuntura marcada pela realização de outra Copa do Mundo – Catar, 2022 – cujo futebol se apresenta mais do que nunca enquanto espetáculo e produto a ser consumido. E o Brasil se vê diante de outras possibilidades políticas no que tange a futuras ações públicas no campo da saúde, educação, lazer, economia, etc, sobretudo no cenário presidencial, através de uma “Frente Ampla” de Centro-esquerda, eleita democraticamente – Eleições Presidenciais de 2022 – em um dos cenários políticos mais acirrados, disputados, conturbados e polarizados da história do país após sua redemocratização.

## **Introdução**

A Copa do Mundo FIFA<sup>2</sup> de futebol ocorreu no Brasil entre os meses de Junho a Julho, de 2014. Sua realização foi marcada por tensões políticas, devido às opiniões divergentes que rondaram a organização desse megaevento esportivo em um país emergente, que ainda não conseguiu solucionar problemas nas áreas de saúde, educação, transporte e segurança pública.

O que se tem acompanhado no decorrer da história do país é o martírio do contribuinte, que paga seus impostos e percebe que não retornam efetivamente em forma de serviços, a partir de políticas públicas.

O assunto Copa do Mundo FIFA extrapolou os limites dos estádios e foi parar nas ruas, através de manifestações, incluindo-se aí a presença dos movimentos sociais, durante a Copa das Confederações<sup>3</sup>, realizada em junho de 2013.

Contudo, os partidos políticos, a iniciativa privada e a FIFA, que se empenharam na candidatura do país enquanto sede sempre se mostraram otimistas, no que tange aos possíveis benefícios que seriam proporcionados ao Brasil, denominando-os de legados educacionais, socioculturais e econômicos.

Nesse emaranhado de ideias que envolveram o fenômeno esportivo, no caso o futebol, devido à Copa do Mundo FIFA 2014, no Brasil, foi possível identificar duas propostas que apontaram para distintos projetos históricos de sociedade.

---

2 De acordo com o *site* brasileiro Museu do Futebol (s. d.) a sigla FIFA significa: Federação Internacional de Futebol Associado.

3 Competição de futebol que de 2001 a 2017 fora utilizada para testar instalações esportivas construídas para realizar as Copas do Mundo de futebol nos países sede e também as equipes participantes, no ano anterior ao torneio principal (CAMARGO, 2020). No contexto em que o Brasil foi sede a Copa das Confederações também ocorreu praticamente um ano antes do início da Copa do Mundo de futebol.

De um lado o grupo no poder composto pelas elites políticas e econômicas, partidários da Copa do Mundo bem como do *status quo* e de outro os movimentos sociais<sup>4</sup> que ao contrário dos primeiros entendiam que não se precisava de um megaevento esportivo e sim de transformar a sociedade.

---

4 Uma das características dos movimentos que foram às ruas em junho de 2013 é o fato de haver grupos de diferentes matizes políticas tanto a esquerda quanto a direita. Hoje, passados aproximadamente nove anos, após uma série de acontecimentos sociopolíticos e de se demorar no processo reflexivo acredita-se hipoteticamente ser possível compreender que os movimentos de junho de 2013 não representaram uma espécie de uníssono político. E que inclusive os que se posicionaram a direita nas ruas influenciaram direta ou indiretamente para o golpe político que assolou o país em 2016, que destituiu a Presidente da República eleita democraticamente de seu cargo. E ainda, contribuindo para a posterior chegada ao poder da Extrema Direita, na esfera presidencial, no Brasil em 2018. Portanto, com vistas a fundamentar o que fora dito, recorre-se a fala de Barreto (2018, s. p., grifos no original) que diz: “[...] as ruas foram sendo ocupadas por atores sociais heterogêneos e com demandas diversas, inclusive muitas pautas conservadoras, como ocorreu ao longo das Jornadas de Junho de 2013. A esquerda voltou a ocupá-las apenas em 2014 para defender a candidatura à reeleição de Dilma Rousseff. Foi nesse momento que a esquerda percebeu que perdera o protagonismo nas ruas com os avanços de movimentos de direita, muitos deles induzidos pelos partidos conservadores e apoiados pela grande mídia, na onda antipetista que se formava. Esse retorno às ruas, já no processo eleitoral, contribuiu decisivamente para a vitória da petista, mas não foi suficiente para mantê-la no poder por muito tempo. Depois, esses mesmos atores políticos, em especial os movimentos sociais, se retraíram em desacordo com as primeiras medidas adotadas pela presidenta, sobretudo após a nomeação de Joaquim Levy, economista ligado aos bancos e ex-funcionário de um dos maiores deles, para comandar a economia do país. Na esteira desse recuo e ancorados na grande mídia e no crescente antipetismo, bem como alimentados pela parcialidade da Operação Lava Jato, que se voltou quase que exclusivamente contra as lideranças do PT, os movimentos de direita tomaram as ruas até a deposição da presidenta eleita. Tais fatos mostram o quanto as Jornadas, iniciadas com a legítima luta contra o aumento da passagem de ônibus em São Paulo e por melhores transportes públicos, eram bastante heterogêneas do ponto de vista ideológico e, conseqüentemente, em suas demandas. Por exemplo, elas geraram o **Movimento Brasil Livre (MBL)**, entre outros movimentos de perfil conservador [...]. Os fatos aqui expostos mostram também o quanto as ruas e os espaços públicos são espaços privilegiados de disputas; inclusive agora, quando se busca defender a manutenção do Estado Democrático de Direito, o patrimônio nacional e os direitos sociais sob ameaça do projeto ultraliberal em curso, sobretudo às vésperas de nova eleição presidencial, em que projetos políticos e econômicos serão novamente confrontados”. Dito isso, no texto quando se menciona as mobilizações e manifestações populares, teve-se em mente focar especificamente nos movimentos sociais, vanguardas históricas com vistas à transformação social e radical da realidade. E dentre eles o Movimento Passe Livre/MPL, nas Jornadas de Junho de 2013, que foram às ruas da capital paulista contra o aumento abusivo nas tarifas/passagens do transporte público e por melhoria na qualidade dos serviços de mobilidade urbana, que os mesmos prestavam a população operária (BARRETO, 2018).

## Brasil: futebol, Copa do Mundo FIFA 2014 e manifestações populares

O futebol é uma das modalidades esportivas de maior repercussão internacional. De acordo com Bracht (2005) as origens do esporte moderno bem como do futebol remontam à Inglaterra do século XIX, contexto em que o capitalismo se firma enquanto modo de produção econômico e a sociedade se divide em burguesia e proletariado.

No Brasil a inserção do futebol se dá no final do Século XIX e inicialmente sua prática se restringe à elite nacional. Contudo, os operários também se apropriam do mesmo, enquanto vivência de lazer, nos campos de várzea (GUTERMAN, 2009).

O tempo passa, e o que se nota é que o futebol se popularizou deixando de ser uma experiência restrita as elites do país e ganhando *status* de legado cultural nacional, pelo qual a identidade brasileira pode ser reconhecida. Tal título atribuído ao futebol não passaria despercebido à política:

Com a massificação, o futebol passou a ter também importância política. Sua capacidade de mobilização logo se impôs como elemento muitas vezes decisivo para definir o humor de um eleitorado crescentemente menos controlável (GUTERMAN, 2009, p. 10).

O esporte, especificamente o futebol no caso aqui tratado, não apresenta neutralidade ao contrário entrelaça-se com o contexto social em que se manifesta e ambos se influenciam mutuamente rumo a uma nova síntese também política<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> A realidade material é complexa e marcada por contradições. Logo, o futebol se apresenta enquanto fenômeno cultural, popular, sociológico e político, onde se identificam mecanismos e movimentos de manutenção do *status quo* quando o referido esporte é um mero aparato da mídia para entretenimento das pessoas desprovido de reflexão crítica, condição que o vincula ao aparato publicitário e mercadológico da indústria cultural que manipula as pessoas e as regrida a condição de seres controlados, autômatos (ADORNO; HORKHEIMER, 2006). Porém, o futebol

Sem adotar postura determinista, não se pode deixar escapar o fato de que a Copa do Mundo FIFA de futebol, realizada no Brasil, no ano de 2014 pode ser entendida enquanto fenômeno cultural e também político.

Tanto é que a partir do momento em que a população brasileira começou a tomar consciência dos gastos para a realização da Copa, a mesma indignada ganhou as ruas do país, em junho de 2013, durante a Copa das Confederações com intensas e incontáveis manifestações de caráter popular.

Não há como não reconhecer a conexão estreita entre os protestos em curso e o contexto propiciado pelos intensos e maciços investimentos urbanos associados à Copa do Mundo de 2014 e, no caso do Rio de Janeiro, também aos Jogos Olímpicos de 2016 (VAINER, 2013, p. 65).

---

também pode apresentar tentativas de descontinuidade para com o *establishment*, ainda que seja espetáculo, produto sendo capaz de influenciar no consumo de demais mercadorias capitalistas contemporâneas. Isso fica evidenciado quando se observa a singular e tensa experiência do time St. Pauli, da cidade de Hamburgo, pertencente ao futebol alemão. Ao que se pode compreender o time e os seus torcedores adotam claramente uma posição política à esquerda, de crítica ao capitalismo, são antifascistas, contrários ao racismo e a favor das minorias LGBT's. A respeito da posição política que envolve o time Evans (2020, s. p.) afirma que: “A identificação com a política antifascista e com a cultura punk surgiu nos anos 70 e 80, quando o clube mudou sua sede para o bairro de Reeperbahn, centro do entretenimento na cidade, o que acabou ligando o clube à juventude da época. Já a ligação política veio por conta de seu rival: o fenômeno dos hooligans nos anos 80 fez com que uma série de neonazistas se infiltrasse em sua torcida, pois a Frente de Ação Nacionalista possuía sede em Hamburgo. Nesse cenário, os opositores dos neonazistas encontraram no St. Pauli uma forma de marcar tal oposição, o que inicia a ligação do clube com o movimento antifascista e anticapitalista. Em 1991, o clube foi primeiro do país a banir cânticos e faixas racistas em seu estádio oficialmente e entre 2002 e 2010 teve o primeiro presidente abertamente homossexual do futebol: o empresário de teatro Corny Littman. A posição do clube e de sua torcida é demarcada nas arquibancadas: faixas do arco-íris LGBTQIA+, bandeiras de Che Guevara e contra Donald Trump”. Todavia, ainda que existam críticas sociais contrárias ao capitalismo, há contradições culturais e políticas internas e externas ao clube que o torna veiculador do capitalismo. Isso ocorre, por exemplo, quando seus símbolos são estampados em inúmeros produtos, comercializados como *souvenirs*, condição determinante na renda, no dinheiro que o clube consegue faturar/arrecadar e que se mostra importante na sua manutenção econômica. Então, para Evans (2020, s. p., grifos no original): “Apesar de possuir uma posição política bem expressiva, a instituição vive uma contradição interna: apesar de lutar contra o capitalismo, o clube virou uma espécie de marca capitalista. Seu principal símbolo, a caveira pirata, está estampado nos mais diversos produtos, com vendas ao redor do globo e seu bairro sofreu uma elitização e virou uma espécie de *point* turístico e superfaturado. O clube tira boa parte de sua receita desse marketing ‘político’, passando longe de dificuldades financeiras. Paradoxalmente, o clube que luta contra o capitalismo vive do capitalismo e, por mais que ‘rejeite o futebol moderno’, se alimenta do mercado criado por ele. Esse espírito de marca que influencia o clube gera rejeição entre seus torcedores mais antigos, que não desejam que o clube ‘se venda’ ou traia seus ideais originais”.

Na época o que estava em pauta era o fato injustificável da promoção de um megaevento esportivo, de caráter internacional, e que demandou uma série de investimentos econômicos em infraestrutura e ao mesmo tempo o descaso do poder público com a saúde, educação, transporte, habitação e segurança<sup>6</sup>.

A população questionou a contraditória política nas cidades sedes<sup>7</sup> que concomitante à promoção da Copa do Mundo, não foi capaz de oferecer à nação, serviços públicos no mesmo padrão FIFA, empregados na construção dos estádios de futebol, que sediarium/sediaram os jogos.

A cidade neoliberal aprofundou e agudizou os conhecidos problemas que nossas cidades herdaram de quarenta anos de desenvolvimentismo excludente: favelização, informalidade, serviços precários ou inexistentes, desigualdades profundas, degradação ambiental, violência urbana, congestionamento e custos crescentes de um transporte público precário e espaços urbanos segregados. Nesse contexto, o surpreendente não é a explosão, mas que ela tenha tardado tanto (VAINER, 2013, p. 69).

---

6 Corroborar com o que foi dito a fala de Barreto (2018, s. p., grifos no original) quando afirma que: “[...] as Jornadas de Junho de 2013, do ponto de vista geracional, podem ser entendidas inicialmente como o ápice de um processo que configura um novo ciclo. E contribuiu também para que outros atores sociais, até então, um tanto invisíveis, entrassem em cena, como o **Movimento Passe Livre (MPL)**. [...] tais manifestações colocaram em xeque, em especial, os partidos, os políticos e os gestores públicos, então os mais identificados com as promessas não cumpridas pelos que comandaram a redemocratização. Isto é, visou-se à construção e consolidação da cidadania, o que deveria ir muito além de dotar o país de um arranjo institucional democrático formal. Ou não é por isso que se denominou a Carta de 1988 de ‘Constituição Cidadã. A Carta que, agora, tem sido tão violentada pelo projeto ultraliberal perpetrado após o ‘golpe parlamentar’, [...] que resultou no afastamento em definitivo da presidenta Dilma Rousseff (PT) [...]. Mas as Jornadas de Junho de 2013 ganharam outra dimensão e repercutiram ainda mais com a realização da Copa das Confederações, que foram realizadas em julho daquele ano. O megaevento esportivo trouxe a mídia de todos os continentes para o Brasil e sua preparação e realização chamaram a atenção, interna e externamente, para o fato de que se o Brasil mostrava-se capaz de construir, em tão pouco tempo, modernas arenas para a realização da Copa, por que não poderia oferecer saúde, educação, transportes, moradia etc. com a mesma qualidade e presteza? E mais: quando o MPL de São Paulo tomou as ruas, teve que enfrentar a desmedida violência policial, sem que os gestores municipais e estaduais a condenassem desde o início, o que gerou maior cobertura da mídia nacional. A desmedida violência policial terminou por contribuir igualmente para que houvesse uma resposta violenta por parcela dos manifestantes a partir da continuidade das passeatas e dos protestos”.

7 De acordo com Camargo (2009) as cidades sedes, que receberam jogos da Copa do Mundo de 2014 foram: Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Brasília, Curitiba, Salvador, Recife, Natal, Fortaleza, Manaus e Cuiabá.

As manifestações não se traduziram em atividades momentâneas, mas foram resultantes do acúmulo de reflexões surgidas no interior dos movimentos sociais que empregaram/empregam em sua pauta a transformação da sociedade que passa por democratizar a cidade. E tal democratização é resultante das ações do poder público.

Também são longas e consistentes as histórias e trajetórias do Movimento Passe Livre, do Movimento de Trabalhadores Sem Teto, da Central de Movimentos Populares, do Movimento Nacional de Luta pela Moradia e tantos outros movimentos, em tantas cidades. Embora muitas vezes encerrados em suas realidades particulares ou seduzidos pelas comissões oficiais que nada produzem a não ser fumaça e retórica, são eles que trabalham o tecido social de nossas cidades. Tão ou mais importante, a multiplicidade de grupos culturais, em que todas as tribos, através de mil e uma formas de expressão, mais ou menos transgressoras, se insurgem contra um sistema social e uma cidade que lhes negam lugar e passagem (VAINER, 2013, p. 70).

Mesmo diante das manifestações houve indivíduos favoráveis à Copa do Mundo no Brasil, adotando a posição de expectadores que esperavam/esperaram o início do espetáculo. Foi para o espetáculo, enviesado pela ótica do pão e circo contemporâneos, que se justificaram os gastos econômicos para celebrar o futebol.

Claro, não é absurdo argumentar que o dinheiro dos estádios, os novos e os reformados, poderia ser mais bem gasto em escolas, hospitais e no transporte público. Mas razão não é o ponto aqui, da mesma maneira que não o é quando você decide convidar uma centena de pessoas para o casamento de sua filha. A fria lógica financeira diz que seria mais sábio esquecer a festa e comprar para o jovem casal um sofá, uma cama e utensílios de cozinha. Mas que tipo de concepção de vida humana é essa? Vivemos e morremos, o mundo está repleto de desapontamento, sofrimento e guerras, e, quando surge a oportunidade de fazer algo memorável e grande, algo que pode unir não apenas um país, mas toda a espécie humana, deixando uma feliz marca que permanecerá para sempre — como aconteceu com a Copa do Mundo de 1970 no México —, então certamente devemos aceitar isso com gratidão e alegria (CARLIN, 2013, p. 152-153).

Tendo a clareza de que a realidade é contraditória, não foi consenso à realização da Copa do Mundo FIFA de futebol no Brasil. Fato que permitiu

contemplar possibilidades emancipatórias, haja vista o posicionamento contrário dos movimentos sociais frente ao evento. Tal posição destoava da opinião de Carlin.

São esses movimentos e dinâmicas que vêm agora à tona. Trazem para nossas cidades e para a esfera pública o frescor do que ainda não foi contaminado pela ideologia do empreendedorismo e do individualismo competitivo que pretendem a totalidade da vida social. Desafiados pela cidade de exceção, pela cidade-empresa e pela democracia direta do capital, eles agora as desafiam. Querem outra cidade, outro espaço público. A convulsão social em que o país e suas cidades foram lançados abre extraordinárias possibilidades de interpelação e transformação. Mas nada ainda está decidido. O jogo está aberto. A história nos revisita, nos pisca o olho e nos lembra de que outra cidade é possível (VAINER, 2013, p. 70-71).

Passada a Copa, pôde-se identificar nos anos de 2013 a 2014 a disputa de grupos pela hegemonia política. Por mais que as manifestações de junho de 2013 tiveram um caráter multiforme, foi possível enxergar uma *práxis* que primou pela manutenção do *status quo* e outra que configurada nos movimentos sociais, engajou-se na luta pela transformação social.

Diante do exposto para quem imaginava que a Copa do Mundo fosse apenas um momento destinado à competição esportiva, pôde acompanhar o surgimento de outras formas de participação representadas nas atuações dos movimentos sociais.

[...] Fazei a revolução social. Fazei com que todas as necessidades se tornem realmente solidárias, que os interesses materiais e sociais de cada um se tornem iguais aos deveres humanos de cada um (BAKUNIN, 2001, p. 36).

## **Copa do Mundo FIFA: a procura de seu legado sociocultural**

Hatzidakis (2008), ao avaliar o legado deixado pelos Jogos Pan-Americanos e Para-Pan para a população do Brasil e da cidade do Rio de Janeiro, local de sua realização em 2007, disse que não apenas o Pan e o Para-Pan, mas

que em sua totalidade os megaeventos esportivos tendem a trazer benefícios para a população local, inclusive benefícios educacionais.

O Esporte e os MegaEventos são poderosos instrumentos para Educação a julgar, sobretudo, pelas suas repercussões sócio-culturais. Nestas condições, diversas situações positivas e negativas que ocorrem durante a apresentação dos espetáculos esportivos podem ser utilizadas como temas de discussões e debates. Sugerimos então que a proposta envolvendo os professores na utilização das diversas situações vivenciadas e presenciadas pelos Jogos Pan-Americanos e Para-Pan, seja adaptada à proposta pedagógica de suas escolas, tendo por base os PCNs, de modo a se ter uma legitimação em termos de Educação Física (2008, p. 401).

Segundo a passagem os megaeventos esportivos, incluindo-se a Copa, representam oportunidades educativas. Nessa ótica, há a defesa de que existem códigos culturais que podem ser temas interdisciplinares, pertinentes às disciplinas curriculares e dentre elas a Educação Física.

Até as mídias se encarregam de apresentar conexão entre os megaeventos esportivos e a escola, onde a Educação Física recebe *status* de disciplina propícia à formação dos futuros atletas.

[...] Em tempos de megaeventos esportivos, a circulação de projetos para a Educação Física aumenta sua velocidade e amplitude no âmbito das mídias. Por ocasião de Jogos Olímpicos é que se ouve com alguma frequência referências à Educação Física escolar nas mídias: na escola é que se forma a base da pirâmide esportiva, é lá que se deve buscar os “talentos” etc (BETTI, 2009, p. 19-20, grifo no original).

Através da fala de Betti vê-se que durante os megaeventos esportivos há a valorização da Educação Física escolar, tanto por parte das entidades que representam a educação, a Educação Física e o esporte profissional ou escolar no cenário político quanto por parte das mídias.

Tal valorização é preocupante por que atribui ao esporte olímpico a condição de único conhecimento a ser tratado nas aulas de Educação Física. Porém, acredita-se que este modelo de esporte é inviável de ser desenvolvido

na escola, pois privilegia a competição e o binômio vitória/derrota ao invés da cooperação e participação dos estudantes envolvidos.

Hoje vivemos também uma tentativa de uma nova esportivização das escolas, pois há uma grande onda a favor do esporte na escola, formando atletas. Respiramos ares de um novo milênio, mas talvez em termos de Educação Física Escolar, estejamos caminhando para trás. Espero que os professores não se deixem seduzir por mais essa tentativa de se acabar de vez com uma área tão importante para a formação integral do ser humano (SOLER, 2003, p. 35).

O esporte contemporâneo, bem como o Movimento Olímpico, deve ser entendido dentro da dinâmica social dos séculos XX e XXI. Isso porque tem-se visto uma ruptura da estrutura do esporte atual com os valores propostos originalmente, o que impede que o Olimpismo de então seja entendido e praticado na atualidade da mesma maneira. Transformado em produto de consumo o esporte, de maneira genérica, e o olímpico, mais especificamente, tiveram que se adequar para satisfazer às exigências de um mercado consumidor ávido por limites e movimento, premido ainda pelo veículo máximo de exposição desses feitos: os diversos meios de comunicação de massa. Não se pode negar que a televisão transformou a audiência do esporte em todo o mundo, e na medida que começou a perder a capacidade de subsistir enquanto espetáculo ao vivo, tornou-se dependente de patrocínios gerados pela abrangência das transmissões televisivas. Essa situação provocou o incremento do profissionalismo no esporte, tanto no que se refere à posse do espetáculo pela televisão como em relação àquele que protagoniza o espetáculo, o atleta (RUBIO, 2009, p. 86).

A esportivização da Educação Física escolar e a veiculação nas mídias de megaeventos esportivos, como a Copa do Mundo FIFA de futebol, não são capazes de deixar como legado a formação de novos adeptos ao esporte e atletas.

[...] para se construir uma cultura de acesso à cultura erudita é necessário, antes de tudo e principalmente, desenvolver nos agentes um senso de julgamento e apreciação estética para que efetivamente possam desfrutar e consumir, por exemplo, os códigos artísticos e esportivos inerentes a determinadas práticas circunscritas. Esse senso de julgamento e apreciação, por sua vez, só se constrói mediante o trabalho e retorno reflexivo dos agentes sobre eles mesmos e, nesse quesito, a instituição escolar tem, ou ao menos deveria ter, um papel fundamental e, sobretudo, engajado. Tal retomada, entretanto, não é isenta de confrontações, uma vez, que quando as classes populares se apropriam das práticas eruditas e distintas da cultura legítima, as classes mais altas logo tratam de procurar um lucro distintivo em outras práticas de modo a reavaliar e ressignificar a cultura legítima (SOUZA; MARCHI JÚNIOR, 2010, p. 252).

Através da reflexão considera-se que o legado sociocultural, que uma geração deixa para outra, não está relacionado com a realização de megaeventos esportivos por que estes são imediatistas com datas de início e fim.

Legado demanda tempo, demorar-se sobre o que se pretenda que fique. Saber de onde se parte e onde se pretende chegar. Tendo clareza da incerteza de seu resultado. Requer investimento material. Envolve diretriz que se migra rumo à outra sociedade, cuja educação escolar possui importantes atribuições pedagógicas na formação dos indivíduos que transformarão o mundo.

[...] Não serão mais escolas; serão academias populares, nas quais não se poderá mais tratar nem de estudantes, nem de mestres, onde o povo virá livremente ter, se assim achar necessário, um ensinamento livre, nas quais, rico de sua experiência, ele poderá ensinar por sua vez muitas coisas aos professores que lhe trarão conhecimentos que ele não tem. Será pois um ensinamento mútuo, um ato de fraternidade intelectual entre a juventude instruída e o povo (BAKUNIN, 2001, p. 34).

A Educação Física não poderá ficar fora dessa via dos legados por que ao adotar a cultura corporal como objeto, têm diálogos formativos a serem tecidos com os alunos. Diz-se dialogar por acreditar-se que a educação ocorre de maneira que professores e estudantes falam coletivamente a respeito do conteúdo estudado.

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (CASTELLANI FILHO *et al*, 2009, p. 39).

Ainda há o argumento de que megaeventos esportivos se traduzem em oportunidades singulares para a economia, que pode ser aquecida pelo turismo. Seja este advindo dos turistas do próprio país ou do exterior. Souza e Marchi

Júnior afirmam que:

De fato, podem ocorrer uma série de alterações sociais no âmbito da circulação turística e desenvolvimento do potencial turístico de algumas cidades e regiões brasileiras, assim como um acréscimo na exportação dos produtos e bens de consumo produzidos no Brasil para o exterior. Entretanto, entendemos que, do ponto de vista econômico, o impacto direto e, até mesmo, indireto da realização dos megaeventos no Brasil são questionáveis (2010, p. 253).

Passada a Copa, concorda-se com a citação por que ainda que houve aquecimento no comércio das cidades sedes, isso não representou ganhos econômicos para as demais cidades do país. Acredita-se que a Copa do Mundo FIFA de futebol 2014, proporcionou mínimos legados a população no que tange ao acesso aos bens socioculturais, educacionais e econômicos prometidos.

## **Políticas públicas de esporte: o contraponto entre o espetáculo e a participação**

Dentre as linguagens que os movimentos sociais podem recorrer para fruir, rumo à emancipação da vida, está à cultura corporal, cujo corpo que se movimenta nas ruas, parques e demais espaços, pela dança, ginástica, lutas, jogos e esportes na perspectiva do lazer é capaz de expressar ideias e emoções que permitem ao indivíduo interagir de maneira lúdica e criativa com o mundo, ressignificando o seu contexto histórico e a si próprio. Este é o entendimento de Mascarenhas (2005) ao falar sobre o lazer através da lazerania:

O que estamos concebendo como *lazerania*, ao passo em que procura expressar a possibilidade de apropriação do lazer como um tempo e espaço para a prática da liberdade, para o exercício da cidadania, busca traduzir a qualidade social de uma sociedade cujo direito ao lazer pode ter seu reconhecimento alicerçado sobre princípios como planificação, participação, autonomia, organização, justiça e democracia, deixando de ser monopólio ou instrumento daqueles que concentram poder econômico. Nesse sentido, a conquista da *lazerania* pressupõe um projeto de formação. É a educação informal, alegre e lúdica, que, podendo se manifestar pelas mais diferentes práticas, nos mais diversos ambientes, como tempo e

espaço de organização da cultura, faz-se instrumento político e pedagógico de transformação social. Distante da noção que restringe o lazer ao prazer e gozo individual de objetos de fruição disponibilizados no mercado, a *lazerania* requer participação, pois objetiva o exercício do poder a partir da sociedade civil organizada, articulando-se à capacidade dos “de baixo” – isto é, dos setores populares – de se impor e de se autodeterminar (2005, p. 249-250, grifos no original).

Através do lazer o indivíduo é autônomo, livre, participativo e coletivo. Experiências relevantes para a promoção da cidadania e a compreensão política da realidade por que para vivenciar o lazer é preciso acessar espaços públicos para sua prática. Nessa perspectiva, é necessária a democratização das cidades.

Ao buscar a construção de um método que subsidie a abordagem de programas e projetos de lazer, temos de optar por uma estratégia que pressuponha a superação de antigos modelos de intervenção pedagógica assentados no *espírito de desenvolvimento comunitário*. Uma política de lazer sintonizada com interesses democrático-populares deve pautar-se pela construção e valorização de propostas teórico-metodológicas que problematizam as contradições e condições concretas de vida do grupo com que se trabalha, vendo no lazer mais um instrumento de empoderamento das classes populares, o que constitui alternativa para a recriação e superação das atuais propostas de lazer. Para fazermos do lazer um tempo e espaço voltado para o exercício da cidadania e da participação social, é fundamental que avancemos neste ponto, com a proposição e sistematização de metodologias que tenham na dinâmica da realidade econômica, política e cultural seu critério de verdade, identificando desafios, antecipando possibilidades e abrindo caminho para uma conquista deveras incompleta, a *lazerania* (MASCARENHAS, 2005, p. 274-275, grifos no original).

É preciso também que o indivíduo tenha à sua disposição o tempo livre necessário ao lazer. Quando se fala em tempo livre está-se referindo ao processo histórico das lutas dos trabalhadores, para a redução da jornada de trabalho sem que isso signifique perdas salariais.

Essa luta está engendrada junto a outras, quais sejam a criação de sindicatos e a filiação neles, a formação política dos indivíduos, a realização de greves, a derrocada dos opressores capitalistas, a democratização das cidades, a divisão das riquezas geradas e o fim das classes sociais.

Todavia, é preciso ter o esclarecimento de que tais lutas não se materializam de forma determinista. E sim, a partir de uma lógica que envolve comprometimento político e engajamento nos movimentos sociais que pela sua vanguarda contribuem para o movimento da realidade, sendo a transformação do mundo.

[...] ao passo que, na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo em que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico (MARX; ENGELS, 2001, p. 28-29).

Embasado na passagem anterior é possível compreender que falar em lazer e no direito à sua prática é falar sobre transformação social. Assunto que é motivo de cefaleia burguesa, pois representa a perda dos seus privilégios históricos. E dentre eles a divisão social em classes que ao serem extirpadas representa o fim da exploração humana.

Desse modo, é que o esporte enquanto experiência lúdica, linguagem com o corpo em movimento, propagado pela cultura corporal, através do lazer é tido como contraponto ao esporte profissional/espetáculo propagado pela mídia e celebrado na Copa do Mundo FIFA 2014.

Esse contraponto se estende ao mundo exterior, por que os indivíduos que têm acesso ao lazer são capazes de realizarem mudanças criativas que incidem sobre si próprios e também sobre a sua realidade externa, o mundo. E para Bakunin a vida:

[...] é fugidia e passageira, mas também palpitante de realidade e individualidade, de sensibilidade, sofrimentos, alegrias, aspirações, necessidades e paixões. É somente ela que, espontaneamente, cria as coisas e os seres reais (2001, p. 48).

Logo, sendo o lazer um dos fenômenos da vida que oscila nele também se encontram possibilidades, que se materializam e traduzem em novas formas de existência.

## **Considerações Finais**

A partir do diálogo com as referências consultadas foi possível identificar uma série de questões relativas à Copa do Mundo FIFA de futebol, 2014 no Brasil. Dentre as referidas questões destaca-se a tensão oriunda da relação entre o esporte e a política, que historicamente desdobrou-se em ações de continuidades e rupturas.

Continuidades pelo fato de que a partir de tal relação, foi possível visualizar mecanismos alienantes de manutenção do *status quo* haja vista que a realização de um megaevento esportivo tal qual a Copa do Mundo FIFA, requereu do país certo potencial econômico e de infraestrutura.

Potencial este que no Brasil não se reverteu na mesma proporção de investimentos públicos na saúde, educação, transporte, habitação, combate ao desemprego e segurança. Ao se entreter a população por meio de um megaevento esportivo ao mesmo tempo tentou-se desviar o foco das referidas demandas históricas, que se traduzem em políticas públicas vinculadas aos direitos dos cidadãos, resguardados pela Constituição Federal e que o país ainda não foi capaz de atender plenamente essas exigências.

Mas, há também rupturas. E dizem-se rupturas devido aos movimentos sociais que pelas ruas do país, em junho de 2013 durante a Copa das Confederações, manifestaram sua insatisfação diante da realização da Copa do Mundo FIFA 2014, que se por um lado significou à entrada do país na realização de megaeventos esportivos de cunho internacional, por outro representou o des-

caso com políticas públicas de pleno acesso aos direitos sociais assegurados constitucionalmente.

Tal ruptura para além da tomada das ruas que se configurou em intensos conflitos e manifestações representou o anseio dos movimentos sociais pela radical transformação da sociedade, que desemboca no processo de democratização das cidades através da mobilidade urbana, planificação da economia, distribuição da riqueza produzida e garantia e respeito à cidadania de cada indivíduo.

Outro fator que aguçou a busca por desvelar o fenómeno estudado no presente texto foram os argumentos utilizados para justificar a realização da Copa do Mundo FIFA de futebol, 2014 no Brasil. Dentre os argumentos especificamente a ideia dos legados a serem deixados às cidades sedes após a Copa.

Entre os legados estava à assertiva de que megaeventos esportivos são oportunidades para se educar as novas gerações através de valores presentes no potencial olímpico esportivo, tais como o futebol, e dentre estes valores a coletividade, o respeito ao adversário e às regras.

Porém, o esporte veiculado pela Copa do Mundo FIFA centra-se na perspectiva do esporte profissional/espetáculo que tem como premissa a seletividade e competição, enfim valores latentes na sociedade de mercado que arrocha os indivíduos às rédeas do capital. Nessa via, é impossível educar os indivíduos por esse esporte, tendo em vista a formação para a vida coletiva.

No que se refere a transformar os expectadores em praticantes do esporte, vale dizer que criar novos adeptos passa por vários quesitos que não se resumem a realizar megaeventos esportivos.

É preciso constituir políticas públicas de esporte e lazer, formar conselhos junto às associações de bairro, para programar diretrizes populares de esporte e

disseminar por meios educativos a importância que representa para a saúde e a socialização dos indivíduos a prática esportiva, cujo viés é o lazer.

Quanto à economia, fato que gerou expectativas acerca do legado econômico, identificou-se que a Copa do Mundo FIFA representou certo aquecimento ao comércio apenas nas cidades sedes, impactando uma pequena parcela da população brasileira. A maioria da população foi excluída do possível legado econômico.

Ao longo do texto amadureceu-se a ideia de que após a crítica, seria necessário realizar proposições que dessem alento rumo a contemplar possibilidades socioculturais para além da Copa do Mundo FIFA, de futebol 2014 e do modelo de esporte e sociedade latentes no seu interior.

Identificou-se nos movimentos sociais e em sua *práxis* tensões importantes no processo de constituição de outra síntese. Síntese que seja alternativa à perspectiva do capital, que se faz presente na sociedade brasileira.

E dentre as linguagens políticas, artísticas e culturais às quais os movimentos sociais podem fazer uso para a criação de uma alegoria popular, que se coaduna com seus objetivos, está a cultura corporal.

No que tange a cultura corporal a análise centrou-se no esporte. Não se acredita que o esporte é uma prática exclusivamente alienante que unicamente serve ao capital, ao contrário esse é um dos matizes que o esporte poderá assumir. Logo, é possível pensar em outra lógica para a inserção do esporte no cenário cultural que seja democrática, popular e humana.

Defende-se a prática do esporte pela vertente do lazer, uma vez que o lazer abarca demandas históricas dos trabalhadores tais como a redução da jornada de trabalho, sem que haja perdas salariais, o que gera o ócio, período em que o indivíduo tem à sua disposição para se assim desejar colocar em prática a

sua criatividade no campo da política, arte, cultura e do corpo em movimento. Essa condição o permite criar e inovar a realidade e a vida, colocar em prática experiências de liberdade, autonomia, coletividade, participação e cooperação.

Falar em lazer é discutir sobre utopias, o inédito. É tornar-se dialógico, protagonista de uma nova *práxis*, intervir política e conscientemente sobre a realidade. É se imaginar em uma sociedade que seja democrática e justa, que cumpra demandas históricas de respeito às individualidades e divida a riqueza produzida.

Desse modo, conclui-se que se inserir no universo da escrita não é tarefa fácil, ao contrário, requer a coragem de olhar para si e encarar as próprias contradições. Exige o compromisso filosófico da crítica, mas também da autocrítica. E ainda, é preciso ter a maturidade intelectual para saber que as incursões pelas quais se aventura não se concluem, ao contrário geram novos estudos e reflexões.

E com o presente texto não poderia ser diferente, fato que permitiu identificar a necessidade de se realizar demais trabalhos, que se proponham a estudar os meandros históricos, culturais, políticos e sociológicos que envolvem a realização de um megaevento esportivo, que no texto ficou representado pela Copa do Mundo FIFA, de futebol 2014, no Brasil.

## **Referências**

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 20 reimp. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BAKUNIN, M. **Deus e o Estado**. Livro de Domínio Público. 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000020.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BARRETO, T. V. Jornadas de junho de 2013, um breve balanço cinco anos depois. (Artigo). In: **Coletiva - Política e Cidadania**. Publicado em 09 ago. 2018. Disponível em: <https://www.coletiva.org/politica-e-cidadania-n2-jornadas-de-junho-de-2013-um-breve-balanco-por-tulio-velho-barreto>. ISSN 2179-1287. Acesso em: 17 nov. 2022.

BETTI, M. Copa do mundo e jogos olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física escolar. In: **Motrivivência** (UFSC), Ano XXI, nº 32/33, p. 16-27, jun-dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2009n32-33p16/14104>. Acesso em: 23 nov. 2022.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: Uma introdução**. 3ª ed. Ijuí – RS: Unijuí, 2005.

CAMARGO, R. FIFA anuncia as 12 cidades sedes da Copa de 2014. In: **Congresso em Foco**. 31 mai. 2009. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/fifa-anuncia-as-12-cidades-sedes-da-copa-de-2014/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAMARGO, M. Por que a Copa das Confederações foi criada e por que deixou de existir? In: **Torcedores.com**. 2020. Disponível em: <https://www.torcedores.com/noticias/2020/04/por-que-a-copa-das-confederacoes-foi-criada-e-por-que-deixou-de-existir>. Acesso em: 17 nov. 2022.

CARLIN, J. Chega de lamentações estéreis. In: **Veja**. Ed. 2351, ano 46, n. 50, p. 152-153. 11 dez. 2013.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

EVANS, P. Geopolítica do futebol: St. Pauli e o antifascismo. In: **Gazeta Arcadas**. 06 out. 2020. Disponível em: <https://gazetaarcadas.com/2020/10/06/geopolitica-do-futebol-st-pauli-e-o-antifascismo/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GUTERMAN, M. **O futebol explica o Brasil: Uma história da maior expressão popular do país**. São Paulo: Contexto, 2009.

HATZIDAKIS, G. S. Legado Educacional dos Jogos Pan-Americanos e dos Jogos Para-Pan 2007: Instrumentalizando a Escola. In: RODRIGUES, R. P. *et al* (Org). **Legados de Megaeventos Esportivos**. Brasília: Ministério do Esporte, 2008. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/600/1/LEGADOS%20DOS%20MEGAEVENTOS%20ESPORTIVOS.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio**: Teses acerca da anatomia do lazer. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/acervo/>.

# CAPÍTULO 4

## **FILOSOFIA E DOCÊNCIA: PRESSUPOSTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA<sup>1</sup>**

*Marco Antônio Oliveira Lima*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-080-4**

### **Introdução**

O trabalho se configura em artigo cuja preocupação acadêmica é expressa pelo tema a Filosofia e docência, pressupostos para uma prática pedagógica crítica, tendo por ponto de partida e chegada as questões que perpassam o contexto da docência, sobretudo no que tange à formação do professor de Filosofia.

---

<sup>1</sup> O presente texto foi elaborado como Trabalho de Conclusão de Curso referente à Pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Ensino de Filosofia e Sociologia, ministrada pela FAVENI, Faculdade Venda Nova do Imigrante, cursada pelo autor do trabalho no ano de 2018. Por compreender que as discussões realizadas no texto são pertinentes aos processos pedagógicos e de ensino e aprendizagem que se passam no contexto escolar, optou-se por publicar o texto em formato de capítulo, especificamente em E-book. Tal condição permite a troca de informações, de experiências e ainda, que o conhecimento circule e chegue ao alcance de diferentes leitores da área da educação..

Nesta perspectiva, estabeleceu-se como problema investigativo a questão que se segue, expressa pela seguinte pergunta: Qual a importância da formação para que o futuro professor de Filosofia tenha uma prática pedagógica crítica?

Logo, acredita-se que determinada prática pedagógica engajada com a transformação social é antes de tudo o resultado de uma formação crítica vivenciada no período da Graduação, época em que o futuro professor se qualifica para a profissão docente.

Em consonância com o problema refletiu-se sobre a importância da formação para que o futuro professor de Filosofia tenha uma prática pedagógica crítica, o que se materializou no objetivo geral da pesquisa.

Todavia especificamente apresentou-se o processo formativo como etapa de singular relevância na preparação teórica e prática do futuro professor de Filosofia; e também se contribuiu com apontamentos teóricos que puderam nortear e orientar a formação do futuro professor de Filosofia.

Metodologicamente o trabalho estruturou-se a partir da pesquisa bibliográfica, oriunda de referenciais como artigos, monografias e dissertação de mestrado, o que possibilitou a constituição de um aparato teórico que permitiu compreender a complexidade do processo formativo e a importância do mesmo na prática do futuro professor de Filosofia.

Ao final do trabalho identificou-se que a prática docente não se caracteriza por uma perspectiva neutra e desvinculada das contradições da realidade histórica, social, política e cultural; e que a atuação emancipadora do futuro professor de Filosofia, comprometido com a transformação da realidade, é o resultado de uma formação crítica que ocorre inicialmente durante os anos da Graduação e que se estende ao longo de sua trajetória profissional.

## **A graduação enquanto importante espaço de formação do professor de Filosofia**

A Filosofia se configura como componente curricular presente no Projeto Político Pedagógico das escolas brasileiras assim como demais disciplinas, contudo como há uma diversidade de conhecimentos abordados juntos aos conteúdos de estudo é identificável que os campos científicos em debates na escola possam diversificar e ampliar os horizontes dos estudantes.

É por isto que se por um lado a Filosofia não possui finalidades práticas e imediatistas tais como as disciplinas das chamadas Ciências Exatas e da Natureza – Matemática, Biologia, Física e Química –, por outro ela é capaz de propor aos estudantes questões e problemas fundamentais para despertar sua curiosidade e consciência, gerando o pensamento crítico sobre a educação, realidade, a existência e a própria vida.

A utilidade da filosofia, o “para que serve” estaria longe das menções utilitaristas das necessidades imediatas da sobrevivência ou da vantagem, mas certamente representa um processo de pensamento que acarretará em transformações epistemológicas fundamentais para uma vida refletida (NÓBREGA, 2013, p.37, grifos no original).

Os processos de disputas e debates políticos que levaram a Filosofia a se tornar componente curricular obrigatório no percurso educacional das escolas públicas e particulares, de Ensino Médio no Brasil gerou ao mesmo tempo a necessidade de reflexão crítica sobre o papel a ser desempenhado por tal disciplina na escola e também das questões educativas e pedagógicas que permeiam o seu ensino e presença na escola.

Por isso identifica-se a necessidade de pesquisar, identificar e constituir bibliografias que se ocupem com a tarefa de problematizar e refletir sobre esta questão. Deste modo afirma-se que:

[...] os documentos contemporâneos sobre o ensino de filosofia remetem sobremaneira a uma defesa filosófica de seu debate. Por outro, pouco se referem a sua produção histórica no país [...].

De certa maneira, a literatura contemporânea sobre a questão tem se dedicado largamente a fundamentar o ensino de filosofia como uma problemática filosófica, campo que merece ser investigado pelo filósofo de ofício, principalmente com o advento da filosofia na educação média brasileira [...] (PERENCIN, 2017, p.37).

Por isto, todo educador que afirma se colocar em uma posição de crítica e autocrítica deverá ter a tarefa pedagógica de indagar-se sobre qual a finalidade da educação e do seu trabalho educativo.

Ante a esta afirmação é necessário pensar sobre: O que é o fenômeno educativo? Quais os seus objetivos? Educar em qual perspectiva? Quem é o público a que a educação está se dirigindo? Etc.

Estas questões são de extrema importância se se pretende uma educação emancipadora e que traga aos estudantes reflexões que lhes permitam chegar a constituição de valores humanos, que fiquem para a socialização que marca sua vida no cotidiano coletivo. As mesmas deverão ser feitas pelos professores de Filosofia durante o ensino e aprendizagem que se dá na escola ou mesmo nas Licenciaturas, sendo os cursos onde ocorre a formação dos futuros docentes.

Podemos perguntar, agora, o que é *Educação*? Há diferentes concepções de educação, como todos sabem. Entendo que todos devem refletir sobre elas tanto enquanto licenciandos, quanto já na condição de professores, portanto, entendo que essa reflexão deve ser feita ao longo de nossa vida. *O que é educação*, então? É formação? É instrução? É adestramento? É desenvolvimento de competências e habilidades? O que *significa* educar? O que queremos dizer com isso? Mais ainda, *por que* educar? Há *necessidade* de educar? Por quê? Se a resposta for sim, *como* nós devemos educar? Como deve ser esse processo educativo? O que objetivamos com nosso ato educativo? Que *modelo* de ser humano almejamos com nosso ato educativo? (KALSING, 2012, p. 118, grifos no original).

É diverso o público que chega ao Ensino Superior e o mesmo pode-se dizer dos indivíduos que a cada ano se inserem nas Licenciaturas em geral e especificamente nos cursos de Licenciatura em Filosofia. Sobre tal público é possível, num primeiro instante detectar que apresentam certa expectativa no que tange à formação e atuação profissional docente e a inserção no mundo do trabalho o que significa atuar na construção do conhecimento na escola, na formação dos educandos, porém também na ascensão social e independência econômica.

Nesta perspectiva, visualiza-se que o público que chega junto aos cursos de Licenciatura em Filosofia é marcado por atributos e expectativas que se vinculam tanto a identidade docente, passando pela atuação profissional, quanto pela valorização intelectual e econômica de sua carreira docente. Este fato gera certa expectativa quanto ao seu futuro profissional. Isto pode ser ilustrado na reflexão que se segue: “[...] observamos que aos cursos de Filosofia chega um público cuja subjetividade apresenta forte tendência à docência, apresentando ainda elementos significativos para a realização pessoal e profissional” (HENNING, 2016, p.142).

Ao mencionar-se o Ensino Superior e o público que a ele chega, sobretudo os indivíduos que se direcionam aos cursos de Licenciatura em geral e especificamente para o de Filosofia é preciso deixar claro que há todo um Projeto Político e Pedagógico de formação tendo como um dos seus objetivos preparar os futuros professores para os desafios didáticos do processo ensino aprendizagem, que a escola e os estudantes que a frequentam apresentam no cotidiano da profissão de educar.

Por isto, falar em formação de professores é falar em rotinas de trabalho que envolvem certa prática pedagógica que consiga dialogar com a realidade

social e cultural do contexto em que a escola está inserida e de onde os alunos vem.

Mediante ao exposto acredita-se que a complexidade da formação do docente de Filosofia gira em torno da perspectiva do foco, do sentido de prepará-lo para ensinar outros indivíduos que provavelmente colocarão em prática os conhecimentos apreendidos tanto no presente quanto no futuro. O professor de Filosofia, e os demais professores inseridos na escola, são aqueles profissionais que aprenderão a ensinar demais sujeitos a descobrirem as inúmeras, variadas e singulares facetas científicas presentes nos saberes sistematizados e abordados na escola.

Muitas pessoas acreditam que quando se sabe algo, sabe-se por consequência ensinar este algo. Durante muito tempo, quando os ofícios eram passados de geração para geração, nas famílias mais antigas, isso era ainda mais forte. Por exemplo, se o pai era sapateiro certamente um de seus filhos aprenderia a arte de fazer sapatos olhando e trabalhando junto com o pai, sendo ‘ensinado’ por ele, para que posteriormente pudesse dar continuação ao negócio da família. No entanto, não é preciso refletir muito para perceber que nem sempre alguém que sabe, sabe ensinar. Com relação à formação docente isso não é diferente, é preciso formar os profissionais para ensinar já que o foco da licenciatura é a docência e não simplesmente conhecer sobre os conteúdos de filosofia (COSTA, 2014, p.30, grifos no original).

Formar o futuro professor implica em mais do que descobrir os objetos de estudo da Filosofia, mas sim conscientizar os sujeitos de que o seu papel é aprender a ser professor o que implica em conhecer e descobrir perspectivas pedagógicas e didáticas que o torne capaz de ensinar, ministrar um conjunto de conhecimentos curriculares cujos alunos da Educação Básica deverão dominar em Filosofia ao concluir o Ensino Médio.

Para tanto, os ritos de passagem que envolvem a formação do futuro professor de Filosofia precisam contextualizar-se com os temas contemporâneos que passam de forma transversal e interdisciplinar no universo da escola.

Estes temas, transformados em conteúdo de ensino, estão materializados nas discussões que se conectam aos desafios humanitários que se pretendem ao debate das minorias, diversidade étnico-racial, refugiados, consciência de classe, meio ambiente, gênero, etc, latentes na mídia, nas redes sociais, nos meios de comunicação de massa, enfim no presente da escola e dos alunos.

De nossa parte, consideramos importante que o futuro professor de Filosofia seja apresentado às questões educacionais contemporâneas; que adquira referenciais para compreender as condições culturais e de classe em que estão imersos seus futuros alunos, assim como tenha condições de constituir um olhar crítico sobre a história da escola e da educação. Cabe ao curso de Filosofia disponibilizar instrumentais que possibilitem ao futuro professor analisar criticamente a situação da escola e do ensino atual, como forma de pensar os limites e possibilidades de sua futura ação docente (TOMAZETTI; MORAES, 2016, p.746).

É por isto que a profissão de professor e o seu trabalho não estão e não podem desconectar-se e desvincular-se das condições materiais que determinam o modo de vida dos indivíduos – na infraestrutura – e das contradições políticas que geram as ideias – que permeiam a superestrutura – e influenciam a formação das políticas que se direcionam à escola, a educação e aos estudantes (MARX; ENGELS, 2001).

Todos estes elementos devem ser considerados uma vez que são capazes de refletir nas condições materiais cuja escola possui e na maneira pela qual os alunos pensam a realidade e veem o mundo.

[...] Os desafios realmente estão presentes, desde a formação inicial do profissional de ensino, passando pela vontade e aceitação dos alunos, chegando até às condições oferecidas pela instituição de ensino onde se trabalha a disciplina de ensino de filosofia (SILVA; GABRIEL; BACCON, 2015, p.344).

Além das questões e temas contemporâneos que rondam a escola e que precisam ser tratados na formação do professor de Filosofia não se pode esquecer dos problemas de matizes sócio pedagógicos que trazem certos entraves que

podem dificultar o ensino e a aprendizagem escolar.

Por isto, ao irem a campo, seja no momento do Estágio Curricular Supervisionado, seja enquanto professores formados é necessário ter a clareza de que os problemas vivenciados no cenário educacional se configuram em oportunidades de superação, crescimento e amadurecimento profissional.

Diante desta reflexão, é notório a atribuição da escola ao insucesso da educação a fatores vinculados à indisciplina dos estudantes, a falta de infraestrutura material adequada, as grandes e intermináveis jornadas de trabalho, a escassez de investimentos no plano de carreira dos docentes e na educação pública em geral.

Por esta via nota-se haver uma série de fatores externos capazes de materializar uma crítica ao universo escolar, contudo ao mesmo tempo demonstra a ausência de autocrítica que desconsidera que podem existir problemas na prática pedagógica do professor que também podem dificultar o aprendizado dos alunos.

Entretanto uma formação de professores de Filosofia que prime pela crítica, preocupa-se já na Graduação em gerar no futuro professor sentimento e prática de autocrítica de que os problemas da/na educação se interpenetram tanto no que se refere a questões de caráter político, social e de infraestrutura, quanto à própria prática pedagógica e ao trabalho do professor. Por isto, uma formação sólida e crítica desperta no professor essa capacidade de crítica e ainda de autocrítica (CARVALHO; NOVAES; OLIVEIRA, 2012).

Todavia, esta perspectiva de crítica e autocrítica também deve conseguir gerar no futuro professor de Filosofia a convicção de que unicamente sua prática pedagógica não será capaz de transformar a realidade.

É por isto que formar o professor para uma proposta de emancipação e ruptura exige a capacidade de pensar. E pensar significa abstrair-se ao ponto de refletir e compreender que o sucesso ou insucesso da educação, da escola, do ensino aprendido, do seu trabalho e dos alunos não depende apenas e unicamente do seu esforço como apregoam os arautos da meritocracia.

A partir da concepção de que o pensamento não está fixado em uma das pontas – início ou fim – mas no percurso, é crucial que pensemos uma formação do futuro professor de Filosofia que apresente possibilidades de ruptura com os modelos sustentados em princípios de ordem e sucessão, tão arraigados no imaginário construído pelas didáticas tradicionais. Tais atuações didáticas estão voltadas para o desenvolvimento de técnicas que visam a garantir ao futuro professor que o “bom” uso das mesmas trará sucesso ao trabalho em sala de aula. No entanto, sabemos que isso é da ordem do impossível, pois aquele que é ensinado não foi contemplado em sua complexidade de sujeito e na complexidade da relação que estabelece com os objetos do ensino (TOMAZETTI; BENETTI, 2012, p. 1033, grifos no original).

Para tanto, para que haja uma prática pedagógica emancipatória é preciso que exista certo comprometimento com uma visão de humano, sociedade e mundo que seja crítica, diversa e democrática.

Desde a formação é necessário que o formando em Filosofia, o futuro professor, se veja como formador de opinião, educador, profissional crítico que já na Graduação se insere na escola, instituição de ensino, marcada por contradições e contrapontos capazes de alienar ou emancipar os estudantes.

Optando-se pela segunda perspectiva é que se deve, na Graduação, despertar nos graduandos *insights* de crítica, reflexão e transformação social que por meio da *práxis* aproxime e não crie uma dicotomia entre prática e teoria e vice-versa.

É preciso que o estagiário do Curso de Filosofia compreenda o seu papel de educador e como tal, um de professor reflexivo, ou seja, aquele que também reflete sobre sua própria prática. Importante se faz o reconhecimento da contribuição da perspectiva da reflexão no exercício do magistério para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho

coletivo destes e das escolas, enquanto espaço de formação contínua [...] (ARAÚJO *et al*, 2013, p.188).

A profissão de professor implica em saber claramente os objetivos que se pretende ao adentrar-se nesta empreitada. Dentre estes objetivos pode-se destacar a questão de que ao constituir-se uma prática pedagógica o docente deve ter a clareza de que modelo de humano, sociedade e mundo a sua atuação educacional irá promover, formar, constituir.

É nesta idealização de futuro paradigma pautado por ótica política e não de neutralidade que o professor deverá direcionar o seu trabalho. É por isto que estas questões deverão ser levadas em conta desde o momento da formação inicial do professorado, corpo docente, junto a Graduação.

Ao pensar no professor de Filosofia como formador de formadores, e sobre seu papel como formador dos alunos da escola de Ensino Médio, devem estar claros os ideais de homem, escola e sociedade que se quer construir. Isso implica a tarefa de pensar nossa condição humana e questionar nossa posição no mundo [...] (CARMINATI, 2013, p.374).

Uma formação crítica permite a constituição de uma mão de obra docente crítica e capaz de autocrítica tendo em vista uma prática, no processo ensino aprendizagem, na escola que para além dos conteúdos busque despertar, emancipar a consciência crítica dos estudantes.

Ante ao que foi mencionado acredita-se que a escola tem o seu lugar de especificidade na construção do conhecimento bem como no aprendizado dos alunos que a frequentam.

Contudo, do professor de Filosofia, que leciona na escola, não se deve cobrar que ocupe o lugar, sistematize e produza o mesmo conhecimento que é gerado, criado e constituído pelo professor catedrático, que atua no cenário da Academia.

[...] o professor não pode se limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a Filosofia seja um saber ensinável. Desse modo, ele deixa de ser mera caixa de ressonância de um conhecimento filosófico já consolidado, para ser uma forma própria e específica de discurso (LIMA, 2017, p.20).

O professor da Educação Básica deverá produzir um saber que proporcione a Filosofia à capacidade de ser transformada em disciplina, componente curricular, com conteúdo a ser ensinado, objetivos a serem alcançados, avaliações para aferirem/diagnosticarem o nível de conhecimento dos alunos a respeito dos conhecimentos abordados em aula, etc, enfim, que se vincule às rotinas escolares de ensino e aprendizagem como às demais disciplinas do currículo.

## **Considerações Finais**

As discussões realizadas no trabalho permitiram identificar que é de fundamental importância a presença do professor que marque de forma singular, ou seja, crítica a vida dos estudantes em contato com o conhecimento sistematizado, que contribua não apenas para a formação acadêmica, propedêutica e técnica destes, mas também que sejam ressignificados para a vida fora da escola.

Para tal faz-se necessário à constituição, implementação e organização de uma prática que oriente o trabalho pedagógico do professor no cotidiano de forma a conceder-lhe as bases e os fundamentos didáticos que dialoguem com os desafios e especificidades do público discente que frequenta a comunidade escolar.

Deste modo, acredita-se que o caminho para que o professor chegue a este patamar epistemológico, político e pedagógico passa por processo intensamente debatido no artigo, sendo a formação docente que se dá no período da Graduação em Filosofia.

É na Graduação que se opera o contato do futuro professor não apenas com as disciplinas e os conteúdos específicos do campo da Filosofia, mas também com disciplinas e discussões que dizem respeito à realidade, cotidiano e demandas do contexto escolar marcado por contradições de cunho objetivo, tais como os investimentos em infraestrutura escolar e na carreira docente, quanto subjetivo/prático-teórico, que se materializam nas políticas, currículos e perspectivas pedagógicas que se formam, tendo a escola clareza ou não destes processos, no ambiente educativo.

Por isto, afirma-se e reafirma-se que a formação do futuro docente é uma etapa, fase de específica e de singular relevância no que se refere à preparação do futuro professor de Filosofia, crítico/reflexivo, que irá atuar na escola junto à formação dos alunos que frequentam a Educação Básica, sobretudo o Ensino Médio.

Concluindo-se o artigo visualizou-se que o trabalho do professor não se materializa através de proposta neutra, desligada dos embates da realidade e que a prática emancipatória do professor de Filosofia, que pretende mudar a realidade, é a materialização de importante formação crítica e autocrítica que inicialmente ocorre junto aos anos da Graduação, estendendo-se rumo à trajetória da profissão docente.

## **Referências**

ARAÚJO, R. R. *et al.* O Estágio Supervisionado na formação do professor de Filosofia. In: **Revista Expressão Católica**. REC 2013; 2(1) – ISSN 2357 8483 – p. 177-95. Disponível em: <http://publicacoesacademicas.fcrs.edu.br/index.php/rec/article/view/1318>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CARMINATI, C. J. Formação e didática do ensino da Filosofia. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, jan./abr. 2013 – ISSN 1518-3483 – p. 369-384. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RB-gwh4n64n0J:www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D7636+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CARVALHO, A. F. de; NOVAES, L. C.; OLIVEIRA, M. O de. Por uma política de formação de professores de Filosofia: da desqualificação da docência à formação aligeirada. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, Abril 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9042>. Acesso em: 08 fev. 2018.

COSTA, A. G. V. A. da. **O que é de fato ser professor?** – Formação docente em Filosofia. 2014. 43f. Monografia – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Filosofia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2014. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9318/1/2014\\_AlanaGabrielaVieiraAlvarengadaCosta.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9318/1/2014_AlanaGabrielaVieiraAlvarengadaCosta.pdf). Acesso em: 08 fev. 2018.

HENNING, L. M. P. Formação do professor de Filosofia para o Ensino Médio – Uma análise a partir de dados da realidade fornecidos por professores paranaenses. In: **Educ. Anál.**, Londrina, v.1, n.1, p.133-162, jan./jul. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/20815/0>. Acesso em: 14 fev. 2018.

KALSING, R. S. Filosofia na escola e na formação de professores: Por quê? Para quê? In: **POIÉISIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, Número Especial: SIMFOP/EDUCS, p. 109-125, Jul./ Dez. 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1275>. Acesso em: 08 fev. 2018.

LIMA, M. A. da C. **A formação de professores em Filosofia: Importância, dificuldades e sua proposta no Ensino Médio.** 2017. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Filosofia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabá-PB. 2017. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/14551>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NÓBREGA, J. J. T. **Formação continuada para professores de Filosofia do Ensino Médio na modalidade a distância: o projeto REDEFOR.** 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos-SP, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT\\_b579967deb899ffa92474b-8cb962068](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SANT_b579967deb899ffa92474b-8cb962068). Acesso em: 14 fev. 2018.

PERENCIN, T. B. A formação do professor em Filosofia no Brasil: restrição de pensamento e testemunho. In: **Filosofia e Educação [RFE]** – Volume 9, Número 2 – Campinas, SP Junho-Setembro de 2017 – ISSN 1984-9605 – p. 23-47. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8649620>. Acesso em: 14 fev. 2018.

SILVA, J. C. da; GABRIEL, F. A.; BACCON, A. L. P. Ensino e aprendizagem: Possíveis desafios e perspectivas na formação de professores de Filosofia. In.: **SABERES**, Natal-RN, v.1, n.12, Set. 2015 – ISSN 1984-3879 – p. 328-346. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saber/article/view/7910>. Acesso em: 08 fev. 2018.

TOMAZETTI, E. M.; BENETTI, C. C. Formação do professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, set./dez. 2012. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QWdBhQzkzAIJ:https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/4888/4846+&cd=1&hl=p-t-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 08 fev. 2018.

TOMAZETTI, E. M.; MORAES, S. B. A. Formação do professor de Filosofia: entre o saber e o fazer. In: **Revista Even. Pedagóg.** Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola. Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 744-758, Jun./Jul. 2016. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2095>. Acesso em: 08 fev. 2018.

# CAPÍTULO 5

## **CIUDAD AL MARGEN<sup>1</sup>: O ESPAÇO EM PAUTA**

*Antonio José dos Santos Junior*

*Aracy Maura Vieira Colvero*

Doi: 10.48209/978-65-5417-080-5

### **Preparando o espaço**

Por que pensar um espaço através de imagens? Quais os atravessamentos e contribuições essas imagens podem provocar? Foram essas as primeiras percepções que obtivemos diante do primeiro contato com catálogo da exposição *Ciudad al margen*. Ao analisarmos o material e a pluralidade de dados, nos ativemos em todas as informações referidas, pela organizadora deste compilado de textos e imagens.

A exposição citada é composta de vinte e três artistas, em grande parte, espanhóis. Todas as obras foram apresentadas na linguagem visual da fotografia, e a exibição delas transcorre apenas no formato on-line, em decorrência da pandemia da covid-19. A mostra é resultado dos estudos realizados no Centro

---

<sup>1</sup> Exposição on-line. Disponível em: <<http://www.upv.es/entidades/CIAE/info/U0903591.mp4>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

de Investigação Arte e Entorno da Universidade Politécnica de Valência na Espanha, CIAE/UPV. Com acesso aberto, a exposição permanece disponível no site institucional<sup>2</sup>, e teve como resultado a publicação de um catálogo composto de dois textos, nos quais essa análise se pauta; o primeiro intitulado “Espaços não assentados: cidade, memória e biodiversidade”, escrito pela organizadora Paula Santiago<sup>3</sup> e o segundo: “Estética e dinâmica das cidades em tempos de decrescimento”, escrito por José Albelda<sup>4</sup>.

Portanto, espera-se que o presente estudo contemple, parcialmente, a discussão e respeito da questão ambiental, partindo da configuração do entorno, fundamentado nas fotografias desses espaços. Da mesma maneira, pretende-se esmiuçar os motivos pelos quais essas imagens ultrapassam barreiras que circulam entre poder econômico e político, e são transfigurados para reflexão crítica no campo das Artes Visuais. Os modos de pensamento que Santiago e Albelda trazem para discussão, não se distanciam e sim reforçam e ultrapassam o campo artístico. Então, são leituras visuais que argumentam significados que vão além da arte e do entorno, porque problematizam a interdependência dos seres.

## **A atuação do *Centro de Investigación Arte y Entorno* (CIAE/UPV)**

Para que mais adiante seja explanado sobre algumas obras, é preciso falar um pouco a respeito dos/as artistas, sendo a apresentação do grupo e o papel social do CIAE, a melhor maneira de situar essa escrita, evidenciando a plura-

---

<sup>2</sup> Página institucional do CIAE/UPV. Disponível em: <<http://www.upv.es/entidades/CIAE/>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

<sup>3</sup> Professora titular na Faculdade de Belas Artes da Universidade Politécnica de Valencia, Espanha. Atualmente é diretora do Centro de investigação Arte e Entorno (CIAE/UPV).

<sup>4</sup> Professor titular na Faculdade de Belas Artes da Universidade Politécnica de Valencia, Espanha. Atualmente é codiretor do Mestrado Interuniversitário em Humanidades Ecológicas, Sustentabilidade e Transição Ecosocial (MHESTE/UPV).

lidade de interações existentes e as manifestações artísticas, junto as relações com o meio ambiente. O CIAE tem, como objetivo principal, a disseminação de conhecimento, que transcende o ato de dar respostas à sociedade, passando pelos processos de atualização a fim de compreender a real necessidade existente no entorno.

Com essas ações, o atual grupo cumpre o papel extensionista da Universidade Politécnica de Valencia. Seu caráter multidisciplinar abrange as atividades que atravessam as diversas linguagens artísticas e/ou meios expressivos, estendendo-se desde as Artes Visuais, Design, Comunicação Visual, Arquitetura e o Urbanismo, áreas que dinamizam ideias, conceitos e modos operacionais que facilitam a realização de novos projetos.

Para dialogar com os textos abordados no catálogo, o campo relacional se torna uma das funções imprescindíveis para um intercâmbio de relações visuais, nesse caso, propostos por essas fotografias. Portanto,

A possibilidade de uma arte relacional (uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico, autônomo e privado) atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna (BOURRIAUD, 2009, p. 19).

Destacamos que, a partir da postura assumida por esses(as) investigadores(as), acrescida ao fato da realização de um estudo aprofundado sobre o local em que realizam seus projetos, acentua a interdependência entre os seres e espécies. Diante destes procedimentos, as pesquisas passam por inovações, e o espaço tem suas reelaborações a partir das atividades que aconteceram no ambiente. A experiência e o contato visual com os trabalhos propostos pelo grupo, reforçam novos saberes e uma comunicação interpessoal.

## Quando é mencionado um espaço, o que está sendo referido?

Ao realizar uma primeira leitura do texto crítico da organizadora Paula Santiago, percebe-se que o escrito é permeado por embasamentos teóricos do arquiteto espanhol, Ignasi de Solà-Morales (1942-2001) e do paisagista francês, Gilles Clément (1943-). Ao abordar a ideia das referidas paisagens culturais na atualidade, fica explícito, junto ao condicionamento humano, uma construção cultural pautada através da paisagem. Nesse sentido, o espanhol e historiador da arte Javier Maderuelo (2013) diz que:

*El paisaje, en cuanto Idea que representa al medio físico, es lo otro, algo que se encuentra fuera de nosotros y nos rodea, pero en cuanto constructo cultural es algo que concierne muy directamente al individuo, ya que no existe paisaje sin interpretación (MADERUELO, 2013, p. 27).*

Assim, em consonância com Maderuelo, pensamos que as imagens elaboradas a partir de um espaço não ocupado, serão novas interpretações desses locais; espaços sendo reelaborados, por meio de uma memória que foi interrompida, de espaços que não estão mais sendo ocupados. Esse novo modo de apresentação, evidencia e oferece ao mesmo tempo, a oportunidade de investigar esse lugar, que até certo ponto, expõe questões estéticas para as artes, mas também incide no juízo de gosto, de belo e/ou feio.

Santiago começa o texto “Espaços não assentados: cidade, memória e biodiversidade”, discorrendo sobre a ideia de tudo o que deixamos como rastros pelo mundo e, nesse sentido, indo ao encontro da própria etimologia da palavra, quando refere-se aos vestígios. Nesse caso, para Santiago essas marcas são compreendidas no sentido de evidenciar a presença do humano no mundo. (SANTIAGO, 2022, p. 13), corroborando com o pensamento da artista visual Aracy Colvero,

O desejo do homem em ser eterno, o levou a buscar maneiras de imortalizar-se e, já que não consegue vencer a Morte fisicamente, passou a deixar seus rastros através de desenhos, jazigos, esculturas, objetos, qualquer coisa que demarcasse sua passagem pela Terra (COLVERO, 2019, p. 16).

Tal afirmação remete, diretamente, aos conceitos ligados à memória, detalhados por Solà-Morales, que serão discutidos na sequência. Isto posto, introduzimos a abordagem do primeiro texto crítico, que incide, justamente, sobre situar o espectador e confrontá-lo com o que acontece na atualidade, ao mencionar os modos de “viver o espaço” ou “usufruir do meio ambiente”. Com isso Santiago, coloca em discussão aspectos culturais de como lidamos com esse espaço “meio ambiente”, que por ora é discutido em seus aspectos naturais, e noutro momento é colocado às margens de possíveis interpretações e reinvenções do mesmo espaço (SANTIAGO, 2022).

Nesse sentido, Solà-Morales, o primeiro teórico discutido por Santiago, menciona o *terrain vague*, expressão da língua francesa para abordar o terreno vago ou baldio como conhecemos. Num segundo momento, Santiago aponta Clément para pensar sobre uma “terceira paisagem”. É evidente que eles divergem um pouco entre os conceitos, porque esse terreno vago do Solà-Morales vai ser um local de memória, não é algo inerte ou genérico, que está largado no meio da cidade; ele faz parte do dia-a-dia das pessoas e representa algo para elas, pois como diz Icléia Borsa Cattani,

Toda nossa vida é marcada por vestígios, que recebemos do mundo à volta ou que nós mesmos produzimos, involuntariamente, durante nossas trajetórias de vida. (...) Fragmentos de vida, de um percurso temporal, que permanecem como vestígios de nossas origens, de nossas raízes pessoais, familiares, étnicas e culturais e, num sentido mais amplo, de testemunhas de um possível sentido da vida (CATTANI, 2004, p. 134).

Por outro lado, na abordagem de Clement, o seu ponto de vista é sobre esses espaços, mas pautada na ótica de um terceiro lugar, que não é a cidade ou

que pode ser na borda de um cânion, seja lá onde for. Porém, o curioso é que, enquanto Solà-Morales vai falar dessa memória que esses locais recuperam, Clément vai falar sobre a diversidade biológica que esses locais permitem, mas ambos possuem um ponto em comum, que é esse espaço como uma questão, um lugar político, porque, diante da sociedade eles só vão ser vistos como algum local da cidade a partir do momento em que eles abrigarem algum projeto determinado pela prefeitura, estado ou de hierarquia governamental.

Caso isso realmente aconteça, esse espaço vai se tornar mais um lugar genérico, assim, vai fazer parte da cidade genérica e vai deixar de ter sua própria identidade. Portanto, o que eles abordam em suas teorias, é que para o estado esses locais são vistos como espaços improdutivos e através desses dois pontos de vista Santiago nos apresenta, um com uma abordagem desse espaço como espécie de produção memória e o outro autor aborda como uma produção biológica.

Então, a partir dessa dualidade de pensamentos, é introduzido outra concepção para refletir sobre o espaço, a respeito de algo pontual sobre o corpo, que é a necessidade que o humano possui de próteses no organismo. Elas são comparadas aos objetos e utensílios, que vão propiciar uma uniformização desse terreno com o restante da cidade. De certa forma, são próteses, indícios de um território “antropizado”, nesse sentido, um local da terra que terminara somente com os nossos vestígios.

E para Santiago (2022) isso não é uma incrementação da paisagem, mas é uma fragmentação da paisagem, porque ela tem uma evolução que nem sempre é constante, então a terceira paisagem vai se apresentar como um território de invenção, seja biológico ou de memórias e que o abandono desse território

institucional, ou seja, do governo – É isso que vai permitir a manutenção ou a continuidade da evolução desses materiais como local de resistência e/ou de memória, mas também de uma proliferação biológica.

Todavia, a partir do momento que houver uma intervenção do estado esse espaço vai se tornar igual o restante da cidade, mas se se esses locais se mantiverem assim, eles vão ter a capacidade de se reinventar constantemente, propiciando a proliferação de memória, proliferação de vida/biológica e, principalmente, serão são locais de resistência política (SANTIAGO, 2022).

Nesse sentido é isso que os/as artistas evidenciam nas fotografias da exposição, pois o contemporâneo, por sua intempestividade, busca manter o olhar pousado sobre seu tempo para conseguir visualizar além do que se pode enxergar, percebendo o escuro do período em que vive como algo que lhe pertence, que lhe é direcionado (AGAMBEN, 2009, p. 57) e, o artista pra ser efetivamente contemporâneo, não pode fugir de seu tempo, mas deve manter esse olhar fixo e crítico sobre a época em que vive, pois afinal, nós estamos nesse tempo, onde tentamos minimizar danos e sobreviver às consequências de nossas ações diante de Gaia<sup>5</sup> e, como contemporâneos, como artistas, tornou-se impossível observar o entorno e não sentir responsabilidade pelo que vemos (Figura 1).

---

<sup>5</sup> Gaia consiste nas variadas maneiras por meio das quais nosso pertencimento à Terra se expressa; é a mãe-terra, que Latour também chama de Zona crítica e Terrestre. (LATOURE, 2020, p.49-51). O autor parte da Teoria de Gaia proposta por James Lovelock para definir tais nomes (LATOURE, 2020, p.86-89)

Figura 1 – Antonio Alcaraz. *Distrito de Mineração de Jaen*. Fotografia. 2021



Fonte: (SANTIAGO, 2022).

## **Um espaço decrescente**

Por outro lado, o escrito de Albelda se direciona com maior ênfase para as questões financeiras e econômicas mundiais apontando, deveras, a cultura capitalista que permeia a sociedade. Assim, o texto flui trazendo à tona alguns pontos do papel da União Europeia diante da extração de petróleo e como isso altera questões de mercado, acontecimentos ligados, diretamente às transformações do contexto geopolítico contemporâneo, que compreendem fenômenos raramente relacionados: as crises e oscilações financeiras, o afrouxamento das regulamentações governamentais, a explosão das desigualdades sociais, o colapso ecológico, o negacionismo climático e a ascensão do populismo (LA-TOUR, 2020b, p. 8-9).

As afirmações de Latour (2020b) se interligam com muito do que foi discutido por Albelda no texto, e que associa a forma como o autor começa a abordar sobre o declínio das cidades – as que deixam de ser urbanizadas. Diante disso, ele começa a apontar sobre uma dinâmica de ocupação desses espaços, se fossem organizadas e seguissem modelos mais sustentáveis (ALBELDA, 2022).

Em vista disso, em consonância com Albelda, o filósofo Félix Guattari (1930-1992) trouxe discussões pertinentes sobre o Capitalismo Mundial Integrado que não é visto de forma indissociável, mas abordou sobre os campos de subjetivações que são necessários para que aconteçam determinadas mudanças na sociedade, especificamente para a área das artes a subjetividade polissêmica foi tratada como a mais pertinente, ao fato dela possuir diversas leituras, dependendo do contexto (GUATTARI, 1992, p. 130).

Portanto, são através dessas fotografias abordadas pelo grupo do CIAE, que pautas sobre a dinâmica desses espaços serão suscitadas. Não somente na esfera artística, mas em termos estruturais dentro de municípios, estados, países. Um meio de discussão da política urbana.

Deste modo, Albelda começa a pensar o espaço a partir conceitos que são mais construtivos ou expansivos que são a desurbanização ou a renaturalização e, ele vai apontar esses locais, porque normalmente a cidade é vista como um local de começo, expansão, plenitude e declínio. Isso está funcionando de uma maneira diferente, porque agora, estamos diante de um novo regime global; esse declive para os padrões sociais e governamentais atuais, vai se apresentar mais acentuado para esses locais, então a evolução deste termo, terreno vago, a partir do olhar dos artistas, é uma estética difícil de classificar, porque o artista vai ver a beleza no abandono e a criatividade nessa união da ruína e vegetação espontânea (Figura 2).

Figura 2 – Juan Canales. *Sem título*. Fotografia. 2021.



Fonte: (SANTIAGO, 2022).

Os próprios *grafittis*, são escritos e produzidos nesses espaços, e ao mesmo tempo que o artista vai ver todos esses elementos visuais, todo local, o espaço, como uma coisa só. Tudo isso vai apresentar um modelo de deterioração aos modelos de plenitude que são os modelos padrões da sociedade (Figura 3).

Figura 3 – Carolina Valls. *O cassino americano*. Fotografia. 2021.



Fonte: (SANTIAGO, 2022).

Outra coisa que Albelda aponta, é que embora esses espaços sejam vistos como um declive, para os artistas ele é observado como um renascimento baseado na auto organização. E ele segue explicando que os modelos de cidade de urbanismo atuais, muitos precisam morrer para que novos possam surgir, então, tudo isso que é possível ser contemplado nas fotografias que fazem parte dessa exposição.

Assim como a natureza e a transição entre ecossistemas, esses locais se tornam espaços mais interessantes, dinâmicos, diversos, dentro de uma paisagem urbana do que seria o padrão estabelecido pelo governo.

## **Espaços textuais que se entrecruzam**

Os modos de pensamentos de Santiago e Albelda não se distanciam, e as considerações que os autores trazem para discussão, reforçam e ultrapassam o campo artístico, percorrendo a antropologia, a sociologia, a política e a ecossocia. Então, são leituras visuais que argumentam sobre significados que vão além da arte e do entorno, porque problematizam a interdependência dos seres e sua relação com a natureza, inseridos num sistema eco-social. Por conseguinte, o conjunto de imagens da exposição agregam uma leitura crítica e densa sobre a importância desses espaços, pois é preciso considerar os seres vivos como agentes que participam plenamente dos processos de gênese das condições químicas, em certa medida, geológicas do planeta e é uma ilusão tratar a natureza como simples passiva. Acreditar que as coisas não reagem (química, bioquímica e geologicamente) é ingênuo.

Portanto, percebe-se que as fotografias da exposição evidenciam um tempo “pausado” como se a qualquer instante uma continuidade desse espaço pudesse emergir, formando algo ou, até mesmo uma extinção de tudo, pois como diz Georges Didi-Huberman,

(...)um único gesto pode descrever o que precisaria de muitas palavras para se obter o mesmo resultado (...). Tal afirmação pode ser feita em relação às imagens. Muitas vezes uma única imagem pode ser composta de várias imagens que se interpenetram e se contradizem (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 14).

Então, é a partir dessa pluralidade de ideias e imagens, que construímos nossas leituras diante do que lemos e observamos. Nesse ponto de vista, na ecologia mental, a maneira de operar é a que se aproxima mais daquela do artista (GUATTARI, 1990, p. 16). Nessa perspectiva, buscar meios de não reproduzir essas lógicas mortíferas, mas produzir na perspectiva artística estratégias que

possam fazer frente a um outro modo de estar no mundo, que não são os divulgados pela mídia em larga escala ou na publicidade. Logo, as fotografias da exposição *Ciudad al margen*, situam o/a artista como instituinte, assim, ele/a é alguém que põe em curso outras formas de estar no mundo, de pertencer, de se deslocar, dispondo da arte para articular diferenças e extremos, de transformar, deslocamentos e pertencimentos.

## **Referências**

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALBELDA, José. **Estética y dinámica de las ciudades en tiempos de decrecimiento**. In: SANTIAGO, Paula. *Ciudad al margen*. Coleção Obra Aberta. Valencia: Editora UPV, 2022.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CATTANI, Icléia Borsa. In: **Icléia Cattani** (org. Agnaldo Farias). Coleção Pensamento Crítico, vol. 3. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

COLVERO, Aracy M. V. **Día de los Muertos para meus finados: hibridismo cultural a partir da ressignificação de elementos**. 150 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

DIDI-HUBERMAN Georges. *Vuelta-revuelta. Eisenstein, el pensamieto dialéctico aplicado a las imágenes*. In: **Pensar con imágenes**. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero, 2014, p. 9-32.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 11ª Edição. Campinas: Papirus 1990.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

LATOUR, Bruno. **Diante de Gaia: Oito conferências sobre a natureza no Antropoceno**. Tradução Maryalua Meyer. Rio de Janeiro: Ubu Editora, 2020a, 480p.

\_\_\_\_\_. **Onde aterrar?:** Como orientarse politicamente no Antropoceno. Tradução Marcela Vieira. Rio de Janeiro : Bazar do Tempo, 2020b. Edição Kindle.

MADERUELO, Javier. **El Paisaje:** Génesis de un concepto. Madrid: Abada Editores, 2005.

SANTIAGO, Paula. Espacios sin colonizar: ciudad, memoria y diversidad biológica. In: SANTIAGO, Paula. Ciudad al margen. Coleção Obra Aberta. Valencia: Editora UPV, 2022. 130 p.

# CAPÍTULO 6

## A IMPORTÂNCIA DA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

*Gabriel Bezerra Silva*

Doi: 10.48209/978-65-5417-080-6

### **Introdução**

Devido à complexidade de uma instituição, observa-se que a psicopedagogia institucional procura compreendê-la e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para possíveis mudanças relacionadas a problemas identificados por essa ciência física e mental. Assim, a psicopedagogia institucional, tem o ser humano em relação com seus semelhantes e inserido em determinado espaço social como seu principal objeto de estudo. Dessa forma, essa ciência procura perceber as configurações sociais estabelecidas na instituição, assim como a estrutura do ambiente de trabalho designado, como também todas as possíveis interferências relacionadas ao processo de ensino aprendizagem do indivíduo (PORTO, 2011).

Assim, entende-se o ser humano, principalmente, os jovens e as crianças sempre estarão abertos ao processo de aprendizagem, ao mesmo tempo, que possuem a necessidade da mesma, dessa forma a psicopedagogia institucional se adentra em diversas instituições e organizações, rompendo com o paradigma da aprendizagem relacionada somente ao ensino escolar, portanto, essa ciência se adentra desde a organizações como empresas de pequena ou grande porte, tais como, organizações desportistas, faculdades, universidades, entre outras instituições, todavia, o ambiente escolar ainda é o mais importante (SERRA, 2009).

Concernente a tais nichos, as instituições escolares têm-se destacado diante das intervenções da psicopedagogia institucional, visto que, essa área é a base da formação do futuro ser social, ou seja, o futuro da sociedade. Assim, o campo escolar é rico em informações relacionadas a aprendizagem, por ele ser composto por diversos elementos e implicações, e nesse campo tem-se, simploriamente, os alunos, os pais, e o ambiente escolar. Para isso vários estudiosos e psicopedagogos realizaram diversas visitas que consistiram em observações, anotações, análises, aplicação de questionários, aplicação de dinâmica e entrevistas com funcionários de diferentes cargos para mitigar falhas dos principais atores do ambiente escolar (DALBOSCO, 2006).

Desta forma, tais observações desenvolvidas em cunho descritivo, mesmo que em algumas análises de mapeamento, convergindo para o caráter objetivo da pesquisa, ainda pode-se apresentar a estrutura escolar, o quadro de funcionários, a departamentalização da instituição, bem como, a quantidade de alunos, as informações do Plano Político e Pedagógico - PPP, dentre outras informações expostas. Tais anotações, procurou-se coletar informações necessárias, tanto objetivamente como subjetivamente, para posterior análise

e construção do trabalho diagnóstico, ou seja, as entrevistas, de cunho semiestruturado, sempre é colhido informações relevantes em relação a instituição e posterior construção do processo diagnóstico (PORTO, 2011).

Conforme Scoz (1996) muito se discutiu sobre o papel do psicopedagogo institucional em ajudar no processo de ensino-aprendizagem em instituições de ensino, independente das particularidades do ensino, público e/ou privado, cada uma caracterizada com suas dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos nas salas de aula classe. De acordo com Bossa (2000b, p. 12), a identificação das causas dos problemas do discente em aprender na escola requer intervenção especializada e apropriada. Diante desse problema, justifica-se as pesquisas para determinar quais as funções dos especialistas em psicopedagogia, assim como, o quadro institucional e como pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, ou seja, esclarecer qual a importância desse especialista na etapa da educação (SERRA, 2009; DALBOSCO, 2006).

Este trabalho é importante porque trará um melhor entendimento da função psicopedagogo no contexto das instituições de educação no Brasil, além disso, para ampliar a visão dos leitores dessa área, enaltecendo a importância desses especialistas na educação psicologia (VERCELLI, 2012). Portanto, a importância de este artigo é razoável para levar os leitores a se informarem sobre a contribuição e valorizando do profissional e da área em benefício dos alunos, que a séculos apresentam dificuldades em relação a se descobrir no mundo. Segundo os autores Leal e Nogueira (2012, p. 48) eles contribuem para essa pesquisa enfatizando que o professor deve buscar novos caminhos e alternativas para todo esse delicado processo de aprendizagem, tornando-se imprescindível que o aluno se sinta bem para ter prazer em aprender.

O objetivo do trabalho é apresentar a contribuição da psicopedagogia para o processo de ensino-aprendizagem no ensino básico ao secundário e de ambos os setores educacionais no território nacional, apresentou-se uma análise objetiva baseada na revisão literária criteriosa, tendo como principal objeto de pesquisa a psicopedagogia institucional e os diagnósticos das principais áreas referente a essa temática, o procedimento técnico será a pesquisa bibliográfico. Este trabalho será dividido em três tópicos. O primeiro capítulo será o Papel do Psicopedagogo Institucional, o segundo, Psicopedagogia Institucional, depois o terceiro, o capítulo referente a Importância do Psicopedagogo e seu Papel no Ambiente Escolar.

Segundo Rampazzo (2005, p. 53), estudos que envolvam a pesquisa bibliográfica visam esclarecer problemas baseados em referências teóricas publicadas, tais como, livros, revistas, periódicos e matérias de relevância com qualificação científicas. Desta forma, pode-se realizar isoladamente ou como parte de outros tipos de pesquisa, assim, fortalecendo a motivação para este trabalho e a busca de uma forma de organizar a vida escolar, em que, os alunos com algumas dificuldades de aprendizagem desde as brandas até as mais agradáveis e/ou envolventes para uma criança, pensando nisso, tentamos explorar a importância de um psicopedagogo institucional e o que este especialista pode agregar aos centros de aprendizagem no âmbito escolar.

## **Desenvolvimento**

### **Método**

A metodologia adotada neste estudo refere-se à pesquisa qualitativa para obter uma avaliação mais aprofundada da revisão bibliográfica, referente as questões da temática e das problemáticas, com combinação da coleta e análise de dados para formar uma fusão para obter, bem como, resultados por meio de

pesquisas (BRYMAN, 1995), ou seja, é um estudo teórico organizado como parte da análise de documentos e bibliografias que se comunicam com autores que debatem e se referem ao tema atribuindo significados ao aparato teórico científico e ideológico, a partir do qual contribuição teórica que apoiará a comunicação do cientista com os documentos e registros para analisar as fontes de cunho científico selecionadas para este.

Ou seja, este trabalho tem como metodologia uma revisão bibliográfica para o desenvolvimento da pesquisa, sendo uma abordagem qualitativa e explicativa, com recurso à pesquisa documental de relevância. De acordo com Marconi & Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica é uma revisão de todos os materiais já publicados na forma de livros, periódicos, publicações e na imprensa, no entanto, os autores ressaltam a relevância desse material, bem como, sua finalidade de estabelecer o contato direto do pesquisador com todo o material escrito sobre um determinado tema, para auxiliá-lo a analisar sua pesquisa ou manipular suas informações, pois isso pode ser considerado o primeiro passo em toda pesquisa científica.

Portanto, a pesquisa bibliográfica inclui a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos duplicados ou copiados, mapas, fotos, manuscritos, assim como, todo material utilizado a ser selecionado com base no tema da psicopedagogia, os atores da intuição empregada as funções do psicopedagogo, no qual, foi possível traçar uma meta de leitura. Desta forma, a leitura bibliográfica possibilitou chegar aos poucos pesquisadores que tiveram repercussões positivas para sua pesquisa sobre o tema em questão, assim, atingindo os objetivos definidos e traçados nessa pesquisa, apesar que os livros disponíveis impressos e/ou online, combinando as várias teorias encontradas nessas fontes as vezes se contrapondo respostas (MARCONI & LAKATOS, 2010).

De acordo com as afirmativas de Bossa (2000a), deve-se determinar uma classe de pesquisas, definindo posteriormente os objetos, cada um com sua própria história entendendo as características da temática e suas hipóteses. Concerne a Bossa (2000a), segundo Leal e Nogueira (2012), essas características de pesquisas psicopedagógicas, referem-se a conceitos básicos relacionados a compreender os problemas de aprendizagem, apoiar a prática do psicopedagogo, dos outros especialistas na área da educação, ou mesmo, mitigar as falhas acadêmicas e sociais do indivíduo, independente do âmbito escolar, sendo ele particular ou público (CHIARELLO, 2019).

## **Resultados e Discussões**

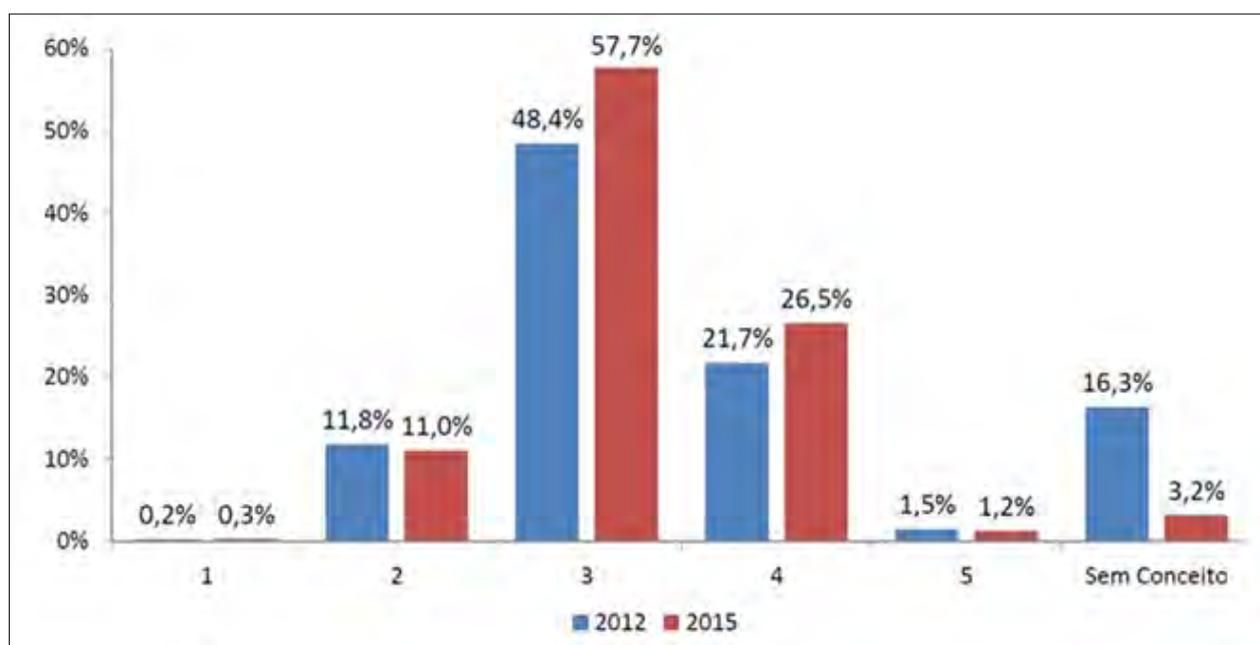
### **a) O Papel do Psicopedagogo Institucional**

Segundo Porto (2011), o psicopedagogo pode atuar nas instituições de ensino com trabalho preventivo e, se necessário, intervir como mediador entre o tema e a história que originou o distúrbio de aprendizagem do jovem e/ou da criança, com uma abordagem preventiva, ou seja, os deveres do psicopedagogo é detectar possíveis problemas no processo de ensino-aprendizagem, bem como, na participação, na dinâmica de relacionamento do meio educacional, buscando favorecer os processos de integração e troca, assim, realizar orientações metodológicas do processo da construção do conhecimento, levando em consideração as características de um indivíduo ou de um grupo, pois implementar determinados processos educacionais, profissionais e vocacionais ou processos de orientação individual (PORTO, 2011).

Conforme Bossa (2000b), o autor concorda com Porto (2011) e acrescenta mais dois níveis ao que foi apresentado, tais como, intervir nos problemas de aprendizagem já existentes, criar um plano de diagnóstico da realidade institucional e estabelecer um plano de intervenção a partir desse diagnóstico na

escola e através dos procedimentos clínicos, assim tentar resolver os problemas existentes [Gráfico 1]. Segundo Scoz (1996) acrescenta que, além de intervir na lacuna de aprendizagem, um psicopedagogo na escola precisa melhorar a qualidade do ensino, desta forma, Porto (2011), na psicopedagogia com enfoque institucional, enfatiza que é necessário repensar a prática educativa e envolver não só o aluno, mas também professores, coordenadores e diretores.

**Gráfico 1** – Planos e Conceitos de Intervenção do Psicopedagogo Elaborados nos Últimos Anos.



Fonte: Adaptado pelo Ministério da Educação (2018).

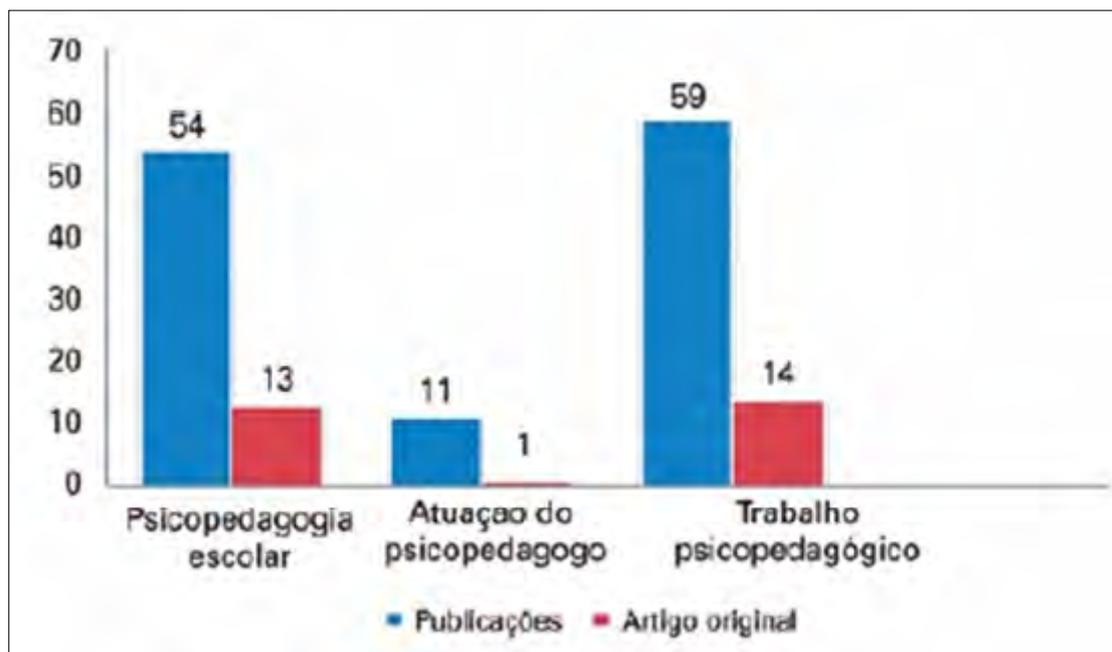
Assim como apresentado no Gráfico 1, representando os planos e conceitos de intervenção do psicopedagogo elaborados nos últimos anos, pode-se levar em consideração os alunos que costumam apresentar déficits específicos de inteligência, necessitando avaliar o potencial de aprendizagem de um aluno para ter mais clareza sobre os pressupostos cognitivos da modificabilidade e da experiência de aprendizagem mediada, visto que, os déficits cognitivos não são problemas isolados, mas parte do contexto cultural de um indivíduo. Ou seja, vale ressaltar que o fracasso escolar é resultado de diversos fatores, que vai

além do espaço institucional, os vínculos entre o professor e o aluno, a família e o público em geral.

Conforme Weiss & Weiss (2009) em termos de espaço institucional, a formação de professores também pode contribuir para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, por outro lado, levando-se em consideração o fato de que a maioria dos professores que atuam na graduação não possui preparação didático-pedagógica, as dificuldades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem tendem a aumentar. Apesar de terem concluído a formação em pós-graduação com *stricto sensu* e possuírem larga experiência profissional, predominam os anos de estudos em suas áreas específicas, fortalecendo em maioria, o desconhecimento científico e até o despreparo para o enfrentamento do processo ensino-aprendizagem, pelo qual se responsabilizam desde o momento em que ingressam para a classe (BRASIL, 2012).

Nos últimos anos, as matrículas em instituições escolares brasileiras aumentaram significativamente em áreas onde, em geral, o professor não tem formação pedagógica [Gráfico 2]. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior realizado pelo INEP/MEC, os cursos de formação superior do pedagogo representaram significativamente a oferta deles no mercado de trabalho, tais como, apresentado no Gráfico 2. Como a LDB não torna a formação pedagógica um critério obrigatório no ensino superior, trata-se de um corpo de profissionais que pode ter dificuldade em adequar seu ensino às exigências de uma política inclusiva do psicopedagogo (BRASIL, 2012).

Gráfico 2 – Áreas de Atuação do Pedagogo no Brasil.



Fonte: Adaptado pelo Ministério da Educação (2018).

O texto da LDB limita-se a afirmar que “a preparação para a prossecução do ensino superior se dará na pós-graduação, principalmente na graduação e no doutorado”<sup>3</sup>, que está mais ligada à pesquisa do que à docência. Via de regra, os professores não sabem trabalhar com detalhes e muitas vezes acham que não é apropriado tratá-los de forma diferenciada devido às dificuldades de cada aluno. No entanto, a política de integração estipula que a ênfase principal não está no ensino, mas nos resultados da aprendizagem. Para que o aluno aprenda, o professor deve mudar seu método didático e pedagógico com a frequência necessária (BRASIL, 2012; RIBEIRO NETO, 2015).

Nesse ponto, as instituições de ensino formadoras de pedagogos necessitam orientar que a função de um psicopedagogo, vai além do orientar ou do desenvolvimento de ferramentas de intervenção. Desta forma, construir uma relação positiva com a aprendizagem considerando um componente importante do desempenho do aluno no ensino superior, além das dificuldades típicas de

aprendizagem que alguns alunos trazem do ensino primário até o médio. Para Ribeiro Neto (2015) às próprias limitações disciplinares ou ao ensino precário oferecido nas escolas brasileiras, principalmente nas instituições públicas, ensinam incertezas quanto ao sucesso profissional da família e o indivíduo como único, contribuindo para a insegurança do aluno, especialmente durante os períodos de desemprego e restrições aos gastos corporativos, aumentando as chances de ligações negativas com a ciência do pensamento (NASCIMENTO, 2013; PONTES, 2010).

#### b) Psicopedagogia Institucional

O conhecimento é obtido absorvendo o que é mostrado e experimentado pelas crianças, mas há algumas que não conseguem assimilá-lo, nessa abordagem, é importante a figura do psicopedagogo no ambiente escolar, que deriva da psicologia e da pedagogia criando métodos para determinar a didática de tratamento dos distúrbios que dificultam o desenvolvimento do educando em sala de aula. E colocam-se em um território que vai além das profissões citadas e com sua formação aprendem a aprender, como ocorrem as mudanças na ciência e como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las, ou seja, considerar como funciona a psicopedagogia institucional (CRUVINEL, 2014).

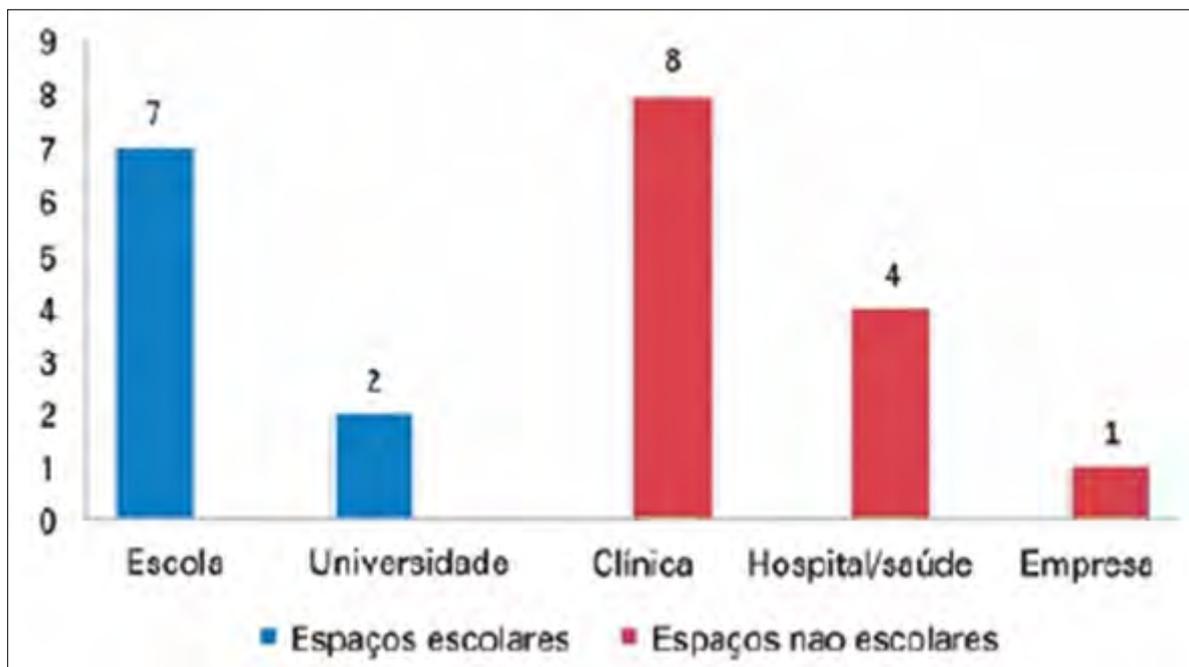
Para compreender o funcionamento da psicopedagogia institucional em um ambiente educacional, Vercelli (2012, p. 2) afirma:

A psicopedagogia é um campo do conhecimento que se vincula aos campos da educação, da saúde e visa estudar a aprendizagem humana. Além de visar a compreensão de padrões evolutivos normais e patológicos do processo de aprendizagem, incluindo o impacto da família, da escola e da sociedade no desenvolvimento.

Conforme apresentado no Gráfico 3, referente as áreas de atuação do psicopedagogo no Brasil, considerando os espaços de atuação, desde o escolar e o não escolar, assim, apresentando o âmbito escolar como a segunda opção

no exercer da psicopedagogia institucional. Pode-se analisar que o espaço não escolar é o mais atrativo para esses profissionais, todavia, historicamente esse exercer formou-se para atender primeiramente as necessidades do âmbito escolar (CHIARELLO, 2019).

**Gráfico 3** – Áreas de Atuação da Psicopedagogia Institucional em Ambientes Escolares e Não Escolares do Brasil.



Fonte: Adaptado pelo Ministério da Educação (2018).

No entanto, do ponto de vista da abordagem, a psicopedagogia em uma instituição de ensino é uma área de especialização multidisciplinar, cujo objetivo principal é compreender e resolver os distúrbios do educando em absorver os conhecimentos lecionado pelo educador, ou seja, a comunicação e o processo de ensino por um ser humano, visto que, o objetivo desta profissão é melhorar os métodos de ensino e facilitar a aprendizagem e compreensão do conteúdo (CORTEZ, 2011).

### c) A Importância do Psicopedagogo e seu Papel no Ambiente Escolar

Ao enfatizar a importância do psicopedagogo, faz-se necessário compreender além de seu papel como especialista nomeado para aconselhar e explicar diversos distúrbios que afetam o processo curricular definido pelo MEC (BRASIL, 2012). Apesar que a aprendizagem ocorre sob a influência da estimulação do ambiente em que vive o professor e da prática pedagógica, quando a criança, diante da situação, apresenta alterações de comportamento e interferências intelectuais, psicomotoras, físicas, sociais e emocionais.

Complementando, Cortez (2011, p. 7) enfatiza que:

As dificuldades de aprendizagem podem ser devidas a problemas físicos, mentais e emocionais. O clima familiar, a falta de estímulo ou a inadequação do aluno à escola também afetam o desempenho das crianças, o que pode resultar em uma falta temporária de interesse em aprender, resultando em perda de aprendizagem.

Como a escola é responsável por grande parte da formação humana, os integrantes que exercem essa função devem estar atentos ao desenvolvimento de cada aluno, e algumas instituições apresentam grandes deficiências na aprendizagem dos jovens e das crianças, na qual, a falta de inovação na metodologia e nas práticas de ensino acaba sendo o principal argumento para desmotivar o aluno (PAÍN, 1992). Desse modo, o trabalho do psicopedagogo no ambiente de trabalho, torna-se indispensável para a atuação pedagógica, e a atuação desse especialista que visa garantir o bom andamento das atividades, identificar possíveis situações que dificultem o desempenho escolar, sendo também importantes para a integração institucional de todos os atores envolvidos (SILVA, 2019).

O papel do psicopedagogo surgiu olhando a escola, analisando suas dificuldades e desenhando técnicas que atendam a essas exigências, no entanto, cabe a ele auxiliar no processo de ensino em sala de aula e atender às necessidades de cada aluno, para reforçar esse entendimento, Nascimento (2013, p. 1) acrescenta que:

O psicoterapeuta é responsável por avaliar o aluno e identificar problemas de aprendizagem, procurando conhecê-lo em suas potencialidades e dificuldades construtivas, encaminhando-o a outros especialistas se necessário - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista etc. Eles realizam diagnósticos especializados e exames complementares para fomentar o desenvolvimento da capacitação humana no processo de aquisição de conhecimento.

Nessa abordagem, cabe ao especialista saber como consiste o ensino da disciplina no âmbito escolar, como se transforma nas diferentes fases da vida, quem sabe o que aprender e o que aprender e como esses problemas estruturais interferem no processo de ensino. Os distúrbios de aprendizagem podem ser identificados, analisados e reconhecidos através do trabalho que este especialista desenvolve no ambiente escolar, promovendo a estimulação e valorizando o ensino, fazendo com que as crianças gostem de aprender e ajudando-as a ultrapassar tais distúrbios, além de, consolidar sua importância no mercado de trabalho e na sociedade (FRANÇA, 2019).

## **Considerações Finais**

Tendo em vista a intenção original deste artigo pode-se sugerir um cenário mais ativo para a intervenção de um psicopedagogo, atuando no ensino fundamental até o ensino superior, gerenciando o trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também com aqueles que solicitarem seu atendimento, concluímos que, no tratamento da maioria dos distúrbios ou deficiências, é importante o desenvolvimento de avaliações além de encurtamento médio, mas o psicológico e o social.

De acordo com as orientações da equipe multiprofissional de um ambiente a aplicação de testes em uma sala à parte, com a ajuda de um especialista de suporte para auxiliar a esclarecer dúvidas, oferecendo mais tempo para avaliações etc., permitir que o aluno compreenda sua importância para o professor e/ou pedagogo durante a avaliação, atribuindo alguns pontos de teste as suas atividades.

## **Referências**

BRASIL. **Ministério da Educação. Resumo do censo da educação superior 2012.** Brasília: MEC; 2012.

BOSSA, Nadia. A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000a.

BOSSA, Nadia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed; 2000b.

BRYMAN, A. **Quantity and Quality in Social Research.** New York: Routledge, 1995.

CHIARELLO, Mariluce Paolazi. Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar**, Fortaleza, Vol. 4, Nº 4, abr. 2019, p.102-120. Disponível em: [www.nucleodoconhecimento.com.br](http://www.nucleodoconhecimento.com.br). Acesso em: 27 dez. 2020.

CORTEZ, Renata Velosode Moraes. Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Paulo, Vol. 2, Nº 1, set. 2011, p.02-10. Disponível em: [www.docs.uninove.br](http://www.docs.uninove.br). Acesso em: 26 dez. 2020.

CRUVINEL, Alice Conceição Rosa. A Necessidade de um Psicopedagogo na Escola. **Cadernos da Fucamp**, Vol.13, Nº 19, 2014, p. 95-105. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/393/332>. Acesso em: 26 dez. 2020.

DALBOSCO, Claudio A. **Incapacidade para o Diálogo e agir pedagógico.** Passo Fundo, 2006.

FRANÇA, Luisa. O que é dificuldade de aprendizagem e como contorná-la? **Bem Estar do Aluno**, 2019. Disponível em: [www.somospar.com.br/dificuldadedeaprendizagem.com](http://www.somospar.com.br/dificuldadedeaprendizagem.com). Acesso em: 26 dez. 2020.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico**. 2012. Disponível em: <http://studeo.unicesumar.edu.br/#!/app/studeo/aluno/ava/sso/eyJ2YWx1ZSI6Ii91bmljZXR1bWFyL2JpYm91bnR1Y2FfdmlydHVhbnR1Y2F1dG8iLCJ0aW1lc3RhbXAiOiIxNTM5MzU1NTI0MzUyY2h1Y2siOiIwLjk5NTE0MTUxODYwNjE4MjUifQ>. Acesso em: 26 dez. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

NASCIMENTO, Fernanda domingos do. **O papel do psicopedagogo na instituição escolar**. 2013. Disponível em: [psicologado.com.br/atua%C3%A7%C3%A3o/psicologia-escolar/opapel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar](http://psicologado.com.br/atua%C3%A7%C3%A3o/psicologia-escolar/opapel-do-psicopedagogo-na-instituicao-escolar). Acesso em: 25 dez. 2020.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 1992.

POKORSKI, Maria Melania Wagner F. **A psicopedagogia institucional e a educação infantil**. 2008. Disponível em: [https://nead.uces.br/pos\\_graduacao/Members/419745-30/revista,%20melania.pdf](https://nead.uces.br/pos_graduacao/Members/419745-30/revista,%20melania.pdf). Acesso em: 23 dez. 2020.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista psicopedagogia**, São Paulo. Vol. 27, Nº 84, jan. 2010. Disponível em: [www.pepsic.bvsalud.org.br](http://www.pepsic.bvsalud.org.br). Acesso em: 27 dez. 2020.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria prática e assessoramento psicopedagógico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIBEIRO NETO, L. G. **Desafios da docência no desenvolvimento das competências profissionais no Curso de Graduação em Administração**. 2015. [Dissertação de Mestrado]. Pouso Alegre: UNIVÁS; 2015. p. 169.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Petrópolis: Vozes; 1996.

SERRA, Dayse Carla. **Teorias e Práticas da Psicopedagogia Institucional**. Curitiba: IESDE, 2009.

SILVA, Gabriele. A Importância do Psicopedagogo na escola. **Educa Mais Brasil**, São Paulo, 2013. Disponível em: [www.educamaisbrasil.com.br/aimportanciadopsicopedagogo](http://www.educamaisbrasil.com.br/aimportanciadopsicopedagogo). Acesso em: 25 dez. 2020.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O Trabalho do Psicopedagogo Institucional. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, Vol. 1, Nº 139, 2012, p. 71-76. Disponível em: [www.periodicos.uem.br](http://www.periodicos.uem.br). Acesso em: 24 dez. 2020.

WEISS, M. L. L.; WEISS, A. **Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: Wak; 2009.

# CAPÍTULO 7

## DOCUMENTOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO DE 1988 ATÉ 2022

*Jenifer Duarte da Costa Moraes*

*Patrícia dos Santos Moura*

**Doi: 10.48209/978-65-5417-080-7**

### **Introdução**

Compreender os discursos sobre alfabetização no Brasil requer a compreensão dos documentos legais e das políticas públicas para a educação básica<sup>1</sup>, bem como para a alfabetização nos diferentes momentos e contextos históricos.

---

<sup>1</sup> A educação básica compreende três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste trabalho iremos tratar, de forma mais abrangente, das políticas públicas educacionais destinadas ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que é organizado e dividido em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais. Abordaremos especificamente as políticas públicas educacionais voltadas aos dois anos iniciais da primeira fase, ou seja, anos destinados à alfabetização.

Para Teixeira (2002 *apud* BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 91) às políticas públicas:

[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Atualmente a educação básica de nosso país baseia-se primeiramente em dois documentos legais fundamentais que são: A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Outros três documentos norteiam a educação básica brasileira: A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCNs (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014).

Às políticas públicas educacionais voltadas especificamente para a alfabetização no Brasil, por sua vez, surgem a partir destes documentos. Ao fazer uma incursão histórica é possível compreender que ao longo dos anos, devido aos diversos cenários políticos brasileiros, algumas políticas foram sendo substituídas por outras. Portanto, cabe apresentar um breve histórico a fim de que se consiga estabelecer relações e perceber quais discursos sobre alfabetização circulavam em cada época, para que se possa entender a importância da homologação da nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>2</sup> (2017), que se comparada a outras políticas públicas educacionais voltadas para a alfabetização no Brasil, nota-se um grande avanço no campo educacional já que

---

2 A BNCC é um documento que possui caráter normativo e definidor do conjunto de aprendizagens essenciais para as crianças em todas as etapas da educação básica. A BNCC é responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país.

a mesma contrapõe o PNE (2014) e nos leva a acreditar que é possível tornar alfabetizadas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

## **Breve Histórico: da Constituição Federal até a Política Nacional de Alfabetização - PNA**

Foi com a Constituição Federal de 1988 que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. A Constituição Federal, em seu art. 227, determina que:

é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A partir da Constituição ocorreu um avanço significativo na legislação brasileira no que diz respeito ao direito de a criança receber uma educação de qualidade desde o nascimento. Dois anos após a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

-Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, para que seja possível, desse modo, ter acesso às oportunidades de “[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 1994<sup>a</sup>).

Nos anos seguintes à aprovação do ECA, no ano de 1996 foi aprovada a Lei nº 9.394 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Artigo 2º a educação aparece como um dever da família e do Estado, secundarizando a função do Estado. O Artigo 21 da lei estabelece que a educação básica compõe-se de: Educação infantil, Ensino fundamental e Médio. O conceito de educação básica que aparece no Artigo 22 da LDB é bem abrangente e significa

uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

O Artigo 32 da LDB prevê que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se obrigatoriamente aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Talvez isto seja capaz de garantir a plena escolaridade a toda população do país. Permanece, no entanto, um grande desafio: oferecer vagas suficientes em escolas públicas, para atender plenamente todas as crianças e, especialmente, oferecer condições para mantê-las nas instituições.

Ainda em 1996 foram criadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNs que têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996. As DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE. Conforme o CNE, as DCNs abrangem elementos essenciais de fundamentação em cada área

do conhecimento, campo do saber ou profissão. Anos depois a mesma passou por reformulação/alterações.

No mesmo ano de 1996 também foi criado o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE que vigorou entre os anos de 2001 a 2010. Seu objetivo era melhorar a educação no país a partir de diversas metas. Foi um plano importante, porém não foi possível cumpri-lo à risca: questões significativas ficaram de fora ou não foram alcançadas. Por exemplo, a questão do aumento do PIB (Produto Interno Bruto) para educação fora vetada em virtude do momento econômico ruim em que passava o Brasil e outros países capitalistas. Também não houve punição para aqueles que não cumprissem o plano.

O primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010) contribuiu para melhorar os índices referentes à alfabetização e ao acesso à escola, mas deixou um legado de metas inatingidas para o PNE vigente.

Em 1997, o Ministério da Educação lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação – PCNs a fim de auxiliar professores de 1ª a 4ª série, especialmente no que se refere a sua função de alfabetizar. A partir deste documento os fundamentos da visão construtivista passaram a ser enfatizados. Propunha-se uma “didática construtivista”. Cabe ressaltar que atualmente o documento não é recomendado para nortear a alfabetização no país, pois hoje temos a BNCC e a PNA. Diferentemente das DCNs cujo foco são metas e objetivos a serem alcançados, os PCNs serviram de referencial para a reestruturação da proposta curricular das escolas. É importante contextualizar que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA<sup>3</sup> (BRASIL, 2001) surgiu

---

3 Este programa que foi lançado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) tinha o objetivo de oferecer técnicas novas para a alfabetização. O PROFA levava em conta as novas concepções sobre aprendizagens apontadas por Ferreiro e Teberosky na década de 80 através do famoso livro “A Psicogênese da Língua Escrita”. O programa era voltado para a reciclagem de professores alfabetizadores. Era oferecido um curso anual de formação aos professores que ensinavam a ler e a escrever na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

em dezembro de 2000, como resultado de um processo iniciado com o lançamento dos PCNs.

Alguns anos depois... Em 2005, houve a implantação da política de formação continuada de professores que ocorreu através da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que foi implantada em 2004. O objetivo era que por meio da articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, das universidades públicas e comunitárias fosse possível contribuir com a qualidade do ensino e melhoria do aprendizado dos estudantes. Vale dizer que programas que antecederam o PRÓ-LETRAMENTO<sup>4</sup>, o PROFA, por exemplo, não foram realizados com a rede institucionalizada de universidades públicas. Já o PRÓ-LETRAMENTO, O PNAIC<sup>5</sup>, o PMALFA<sup>6</sup> e o Tempo de Aprender<sup>7</sup> são programas que surgiram

---

4 O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa criado em 2005 e desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão de estados e municípios. O Pró-Letramento funcionou como um programa de formação continuada, um curso de atualização de professores que atuavam em turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. O objetivo era a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. O mesmo deixou de existir com o surgimento do PNAIC em 2012.

5 Criado em 2012 este importante programa de formação continuada do Governo Federal foi lançado pelo Ministério da Educação visando aumentar os índices de alfabetização propostos no Plano Nacional de Educação (2014-2024). O PNAIC propõe a atuação dos entes federativos: Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios para que os alunos efetivamente se alfabetizassem até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

6 O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, após a implantação da BNCC (BRASIL, 2017). O Programa fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

7 O programa Tempo de Aprender foi criado em 2019 a partir da PNA (BRASIL, 2019), e visa melhorar a qualidade da alfabetização pública do país. As ações do programa visam aprimorar a formação pedagógica de docentes e dos gestores. Visam também melhorar o acompanhamento da aprendizagem das crianças através de atenção individualizada, bem como valorizar os docentes e gestores da educação. As ações do programa Tempo de Aprender estão estruturadas em quatro eixos: 01- Formação continuada de profissionais da alfabetização, 02- Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização, 03 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização e 04 – Valorização dos profissionais da alfabetização.

após a implantação da política de formação continuada de professores, portanto foram realizados com a rede institucionalizada de universidades públicas.

## **DCNs - BNCC – PMALFA - PNA- Tempo de Aprender**

Em se tratando das atuais DCNs que estão em vigor desde 2013, torna-se importante lembrar que a necessidade de se atualizar a mesma nasce das várias alterações na educação básica: o ensino fundamental de nove anos<sup>8</sup> que se inicia aos seis anos de idade e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade<sup>9</sup>. Tais conquistas ampliaram os direitos à educação de todos, inclusive aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar quando estavam nesta etapa da vida. Assim, este amplo documento pretende inspirar as instituições de ensino de todo o país tendo em vista a qualidade da educação.

O documento atualmente possui uma compilação de diversos textos, sendo que para este trabalho dois nos interessam mais: As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos<sup>10</sup>.

Primeiramente faço referência às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, já que a partir da mesma foi que surgiu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). O documento declara que a LDB assim definiu os princípios e objetivos curriculares gerais para o ensino

---

8 A Lei Federal nº 11.274, de 2006 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2006). A necessidade desta matrícula é motivada por políticas públicas afirmativas criadas a partir da finalidade de afastar as crianças de nosso país do fracasso na aquisição da leitura e da escrita, buscando atingir a meta de universalização da alfabetização brasileira.

9 A obrigatoriedade da matrícula das crianças e jovens de 4 a 17 anos foi autorizada pela Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009.

10 O Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

fundamental e médio: I – duração: anos, dias letivos e carga horária mínimos; II – uma base nacional comum; III – uma parte diversificada.

Por sua vez, torna-se necessário fazer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, já que a mesma também trata de discutir sobre o papel da BNCC nesta etapa de ensino. O documento aborda a parte diversificada como algo complementar à BNCC.

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental assim estão organizados em relação às áreas de conhecimento: Linguagens a qual refere-se a Língua Portuguesa, Língua materna, para populações indígenas, Língua Estrangeira moderna, Arte e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas a qual refere-se a História e Geografia; Ensino Religioso.

Como se pode perceber através dos escritos acima, a BNCC surge a partir de um documento legal voltado para a educação básica brasileira e assim pode ser compreendida:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os direitos de aprendizagens de todo aluno e aluna do Brasil. É uma mudança relevante no nosso processo de ensino e aprendizagem porque, pela primeira vez, um documento orienta os conhecimentos e as habilidades essenciais que bebês, crianças e jovens de todo o país têm o direito de aprender – ano a ano – durante toda a vida escolar. (BRASIL, 2017, p.3)

Sendo assim, nesta parte passaremos a explicar o que a própria BNCC aponta enquanto política pública educacional para a alfabetização. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), no final do 2º ano do Ensino Fundamental, a criança deve ter se apropriado plenamente do sistema de escrita alfabético, tornando-se assim alfabetizada até mesmo antes de se encerrar este primeiro ciclo de escolarização. No que diz respeito ao acesso ao mundo da escrita – o letramento, as crianças devem conseguir ler e escrever textos simples (pequenos). Neste

sentido a escrita deve ser usada como instrumento não só de escolarização, mas também de inserção social.

Este ciclo que propõe a nova BNCC, que é formado pelos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e que é oferecido às crianças com seis e sete anos de idade tem por objetivo a plena conquista da leitura e da escrita. Os dois anos iniciais foram criados para oferecer maiores chances para as crianças se alfabetizarem antes de entrarem para o 3º ano, no qual o foco do ensino deve ser a ortografia. Este ciclo não pode e não deve ser interrompido, assim sendo a criança só reprova ao final do 3º ano do Ensino fundamental, caso não consiga desenvolver as habilidades mínimas exigidas para aquele ano.

A Base mantém os principais pressupostos presentes em diretrizes anteriores, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), mas também incorpora mudanças. Oficialmente, a BNCC não traz direcionamentos sobre as abordagens que devem ser adotadas, mas existe uma perspectiva que está por trás da elaboração do texto: nela, o trabalho com algumas relações entre fala e escrita é enfatizado. O documento justifica essa ênfase como um reconhecimento de que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades e colocando – a como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL. 2017, p.4)

Outras propostas conceituais do documento assim estão divididas: 1) Alfabetização explícita; 2) Alfabetização em dois anos; 3) Campos de atuação como eixo estruturante; e 4) Destaque para o multiletramento.

Referente à alfabetização explícita a BNCC propõe a mescla de duas linhas de ensino, pois reconhece a especificidade da alfabetização. Assim sendo a primeira linha irá indicar para o uso do texto como o eixo central do processo de alfabetização e para o trabalho com as práticas sociais de leitura e escrita, já a segunda soma a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

O documento considera as contribuições do construtivismo e aponta a necessidade de se fazer um trabalho de consciência fonológica com o conhe-

cimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses sobre a escrita.

[...] as crianças aprendem de diferentes maneiras e esta pode ser uma alternativa para a parcela que não tem sido alfabetizada apenas pelas propostas das diretrizes anteriores. Indicar a inclusão de atividades específicas sobre notação alfabética não significa desprezar a imersão no texto e sua função social nem estabelecer uma ordem de prioridade entre os dois trabalhos. Até porque não basta dominar o sistema de escrita para estar alfabetizado. É preciso também ser capaz de ler e escrever textos de diversos gêneros. Um processo que o próprio documento indica ter continuidade a partir do 3º ano, quando a ênfase é na ortografiação. (BRASIL, 2017. p.5)

É importante destacar que a BNCC diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação – PCNs não pretende oferecer orientações didáticas e elementos para a avaliação. O foco do documento é “o que ensinar”, assim sendo... O “como ensinar” virá nos currículos, cuja revisão fica a cargo de redes de ensino, escolas e docentes. Em resumo o documento se concentra na proposição das competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver a cada ano e etapa da Educação Básica.

A respeito dos Campos de atuação como eixo estruturante para os anos iniciais, a BNCC separou quatro campos: Vida cotidiana; Artístico-literário, Práticas de estudo; e Vida pública. Essa é a novidade importante trazida pela BNCC, pois os campos de atuação, na organização do documento, representam papel de eixo estruturante tendo por finalidade contextualizar a construção do conhecimento.

A propósito do destaque para o multiletramento, a BNCC dá ênfase ao ensino em ambientes digitais das especificidades da leitura e da escrita, partilhando da ideia de que a ampliação do uso da tecnologia modificou as práticas de linguagens na sociedade contemporânea.

Os gêneros clássicos (conto, crônica, entrevista, notícia, tirinha, receita etc) estão presentes no documento, mas ele abriu espaço também a novos gêneros (como chats, tweets, posts, ezinesetc) e a textos multissemióticos e multididáticos, que consideram, além do escrito, imagens estáticas (fotos, pinturas, ilustrações, infográficos, desenho) ou em movimento (vídeos, filmes etc) e som (áudios, música) – componentes que também atribuem significado à mensagem. (BRASIL, 2017, p.8).

A partir da homologação da BNCC é que se colocou a necessidade de criação do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, já mencionado neste trabalho.

O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando estabelece que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (2018, p. 04)

Conforme podemos perceber no excerto acima, o PMALFA está alinhado a BNCC. Da mesma forma que outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores, o PMALFA surge como uma estratégia do Ministério da Educação - MEC. Ao avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do ensino fundamental os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, do Sistema de Avaliação da Educação - SAEB apontaram níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). Vale aqui dizer que:

Para ser considerado alfabetizado em Língua Portuguesa, o estudante deve compreender o funcionamento do sistema alfabético de escrita; construir autonomia de leitura e apropriar-se de estratégias de compreensão e de produção de textos. Da mesma forma, para ser considerado alfabetizado em matemática, ele deve aprender a raciocinar, a representar, a comunicar, a argumentar, a resolver problemas em diferentes contextos, utilizando conceitos, procedimentos e fatos matematicamente. (2018, p. 3)

O PMALFA reconhece que as crianças que estudam podem aprender em ritmos e tempos singulares, porém necessitam de receber um acompanhamento diferenciado a fim de superarem os desafios impostos pelo processo de alfabetização, podendo assim garantir a equidade na aprendizagem. O programa ainda entende que a alfabetização é o alicerce para que outros conhecimentos escolares possam ser adquiridos, bem como para a busca de conhecimento autônomo, reconhecendo no professor o seu papel fundamental neste complexo processo que é o alfabetizar-se. Neste sentido:

O objetivo do PMALFA é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização - para fins de leitura, escrita e matemática - dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional - prioritariamente no turno regular - do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. (2018, p. 4)

O programa a fim de atingir seu objetivo buscava o fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das unidades escolares e do monitoramento processual da aprendizagem. Paralelo a isso, de forma indissociável, o programa oferecia as formações ao professor alfabetizador, ao assistente de alfabetização, às equipes de gestão das unidades escolares e às secretarias de educação. Vale também destacar as finalidades do mesmo:

I - a alfabetização (leitura, escrita e matemática) dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de acompanhamento pedagógico específico; e

II - a prevenção ao abandono, à reprovação, à distorção idade/ano, mediante a intensificação de ações pedagógicas voltadas ao apoio e fortalecimento do processo de alfabetização. (2018, p. 5).

Aqui cabe abrir um parêntese já que no inciso I fala-se do acompanhamento pedagógico específico, algo tão necessário no processo de alfabetização,

pois normalmente as crianças possuem hipóteses diferentes. Cabe também destacar o inciso II, o qual fala sobre a prevenção ao abandono escolar.

Para finalizar, é necessário trazer para o texto as diretrizes do programa a fim de que ainda mais possamos perceber o alinhamento do programa com a BNCC:

I - fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano;

II - promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino;

III - integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares;

IV - viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis;

V - estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC;

VI - assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa;

VII - promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; VIII - estimular a cooperação entre União, estados, Distrito Federal e municípios;

IX - fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; e

X - avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento. (2018, p. 5 e 6)

Note-se que no inciso V fala-se em estipular metas no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, ou seja, aqui fica claro que o 3º ano do ensino fundamental não é considerado um ano

para que a alfabetização aconteça, conforme o PNE em sua meta 5. O inciso ainda diz que se deve considerar o disposto na BNCC que justamente é a contraposição a mencionada meta.

Concluindo esta parte dos escritos, vale destacar que em 2019, o Ministério da Educação em conformidade com o governo que esteve vigente até final de 2022, lançou a Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. A mesma buscava complementar a BNCC e elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional em todo o território brasileiro.

A PNA pretendia que a alfabetização fosse iniciada na Educação Infantil e que as crianças completassem o processo até o 2º ano do Ensino Fundamental. As Diretrizes apresentadas na PNA eram voltadas para as duas primeiras etapas da educação básica: A Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O ensino deveria centrar-se em seis componentes: Consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita. Esta política considerava ser importante incluir as famílias no processo de alfabetização, bem como estimular hábitos de leitura e escrita.

O retrocesso histórico apresentado pela PNA referente à alfabetização está também na proposição de uma metodologia de alfabetização com base em estudos da ciência cognitiva da leitura, tendo com foco o método fônico. Nesse método, a alfabetização é centrada no ensino das relações entre fonemas e grafemas. Talvez por isso a adesão dos estados e municípios não era obrigatória. E por não concordar com a mesma é que neste capítulo de fato fizemos um breve histórico. Encerro destacando que a partir desta política foram feitas algumas ações e implantou-se O Programa Tempo de Aprender, cujas explicações sobre o mesmo já foram feitas anteriormente no corpo do texto em nota de rodapé.

## **Uma Tentativa de Alinhamento ao PNE: O PNAIC**

Visando uma estratégia na qual houvesse melhores e reais resultados na educação brasileira, o PNE (2001-2010) foi refeito, numa visão estendida para que as metas fossem alcançadas entre 2011 e 2020. Foi levado à câmara o qual foi aprovado e passou a vigorar entre 2014 e 2024. Este novo PNE foi aprimorado e inovado.

O novo PNE (2014) visa alcançar as metas num prazo de 10 anos. Ao todo são 20 metas, mas devido ao que estamos nos propondo discutir neste trabalho vamos abordar com total atenção apenas uma delas, a meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Em uma sociedade na qual a alfabetização e o letramento adquiriram caráter essencial, o PNE que está em vigor se depara com objetivos desafiadores. As políticas educacionais contribuíram para o aumento da relevância dessas discussões em virtude dos índices de analfabetismos presentes na sociedade brasileira. Soares (2020, p. 23-24) sobre o documento emite o seguinte posicionamento:

[...] nos anos iniciais do século XXI, apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste, embora esse fracasso, agora, configure-se de forma diferente: enquanto, no período anterior, o fracasso, revelado por meio sobretudo de avaliações internas à escola, concentrava-se na série inicial do ensino fundamental, a então geralmente chamada “classe de alfabetização”, o fracasso na década inicial do século XXI é denunciado por avaliações externas à escola – avaliações estaduais, nacionais e até internacionais -, e já não se concentra na série inicial da escolarização, mas espalha-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. Nesse contexto, torna-se significativo o fato de o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 2014, ter estabelecido, como uma

de suas 20 metas, “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Portanto, o atual PNE (2014-2024), cercado por desafios não superados pelo plano anterior foi criado e “[...] enviado para aprovação no Congresso Nacional em 2010, sendo aprovado para vigorar entre 2014 e 2024”. (BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 110). O atual PNE é composto por 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias aprovado e sancionado pela Lei 13005/2014, vigente a partir de 25 de junho de 2014.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE 2014-2024, as que se relacionam de forma direta com a questão da alfabetização preveem: universalidade do acesso, até 2016, de crianças entre 4 e 5 anos, bem como aumento da oferta de educação infantil para crianças até 3 anos; universalizar o ensino fundamental de 9 anos; universalizar o acesso de educandos entre 4 e 17anos à educação básica e atendimento especializado em caso de transtornos, deficiência ou superdotação; alfabetizar todas as crianças até no máximo o 3º ano do Ensino Fundamental; aumentar o acesso à educação integral; elevar a alfabetização das pessoas maiores de 15 anos e qualificação profissional. (BRASIL, 2014 apud BORDIGNON; PAIM, 2015, p. 110).

Como pode-se perceber o novo PNE não só estabelece a universalização do ensino até 2016, mas absorveu metas não cumpridas pelo antigo plano. Pelo fato de aqui estarmos tratando especificamente da meta 5, conforme já dissemos, queremos destacar duas das estratégias registradas no PNE para cumprimento da Meta 5:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

[...]

5.6) promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para alfabetização; (BRASIL, 2014)

A partir destas estratégias é que se colocou a necessidade de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012). O PNAIC, também veio atender a outros dois documentos legais: a Constituição Federal e a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Pode-se considerar ainda, a Resolução CNE/ CP nº 2, de 1º de julho de 2015 como outro documento que norteia a construção do PNAIC que tinha a finalidade de melhorar o desempenho das crianças para que se alfabetizassem com plenitude.

O PNAIC assim como outros programas de formação continuada caiu em desuso, pois infelizmente as avaliações realizadas com os estudantes que estavam concluindo o 3º ano do ensino fundamental apresentavam índices muito baixos no que diz respeito a alfabetização. Para avaliar os estudantes, estava sendo utilizada até 2016 a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, aplicada pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais. Tal avaliação teve por finalidade verificar se os objetivos do programa estavam sendo atingidos ao se encerrar o ciclo de alfabetização, infelizmente os dados apontaram que não estavam. Muitas crianças chegavam ao final do 3º ano sem estarem alfabetizadas.

## **Conclusões**

Encerro o trabalho com a esperança de que a partir deste capítulo tenha sido possível adentrar nos documentos legais e nas políticas públicas voltadas para a educação básica e principalmente para a alfabetização no Brasil. A intenção do texto era fazer uma retrospectiva histórica a fim de que o leitor percebesse as grandes conquistas em termos de políticas públicas educacionais e entendesse por quais motivos algumas caíram em desuso com o passar dos anos. Esperamos que tenha sido possível perceber a importância da homologação da nova BNCC em dezembro de 2020 e que este continue sendo um documento norteador para os profissionais que atuam em classes de alfabetização.

## **Referências**

BORDIGNON, Lorita; PAIM, Marilane. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. *Momento*, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Governo Federal, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Programa Mais Alfabetização: Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 06 jan. 2023.

SOARES, Magda. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

## CAPÍTULO 8

# NATALIDADE, INFÂNCIA E “SER COM”: NOVOS COMEÇOS A PARTIR DA AÇÃO E DA ONTOLOGIA DA INTIMIDADE

*Jéssica Coimbra Padilha*

**Doi:**

**Resumo:** Esse texto propõe apresentar o que Peter Sloterdijk define como o conceito de ser com, pensando acerca dos enraizamentos do mundo, que se dá em mudanças de esferas, trocando a visão Heideggeriana de “ser jogado no mundo”, para um ser que se forma a partir das esferas. Diante disso, o objetivo é realizar um diálogo com Hannah Arendt, especialmente no tocante ao seu conceito de natalidade, pois a natalidade é a condição do ser no mundo, aonde os sujeitos são capazes de renovar e trazer algo novo. Por fim, pensa-se na infância como abertura para a natalidade, possibilitando outro olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos.

“Que se mantenha afastado quem não estiver disposto a louvar a transferência e condenar a solidão”. (SLOTERDIJK, 2016, p.16)

**Palavras-chave:** Esferas. Natalidade. Responsabilidade. Infância. Começos. Formação. Ser com

## Considerações Iniciais

São os processos de enraizamentos que encorajam a possibilidade de familiarização com o mundo. Peter Sloterdijk elucida esses processos de forma fenomenológica na trilogia as *Esferas I: bolhas*. Nesse estudo, o autor contemporâneo trabalha a noção do suceder humano, e do tornar-se humano, sendo o meio para isso os espaços. Desse modo, o autor completa lacunas deixadas pelo mestre Heidegger- fazendo uma analítica fenomenológica do espaço, para dizer que não somos seres para morte, mas *ser com*, pois em todas as esferas que transitamos, necessitamos dos outros, seja para nos guiarem, para nos completarem ou para que aprendamos uns com os outros.

Nosso processo de formação, familiarização e enraizamento do mundo, nesse sentido se faz sempre por transferência de esferas, do interior para o exterior – dos micro espaços para os macro espaços. É por meio dessa transferência, pois, que fazemos o processo de reconhecimento de nós mesmos. Nesse sentido, se fossemos exclusivamente ser para a morte, isso seria empecilho para a própria ideia de Humano, porque a lacuna a ser completada é a que não nascemos prontos, adultos e dotados de capacidades para reconhecimento do mundo, porque o mundo se torna familiar com o cotidiano, que não é dado, é construído. Fomos seres que foram cuidados e educados por outros. Assim, esse artigo tenta a partir de alguns conceitos de Peter Sloterdijk e Arendt pensar de que maneira o ser humano pode *agir* no mundo para promover novos começos, pois é pela natalidade e pela infância que os inícios podem ser fomentados.

## Ontologia Da Intimidade: a Fenomenologia dos Espaços de Peter Sloterdijk

Na trilogia *Esferas*<sup>1</sup>, Peter Sloterdijk<sup>2</sup> descreve o que pode ser considerado uma ontologia do íntimo. Seguindo as pegadas de Heidegger, que certa feita realizou o questionamento – “Onde estamos quando dizemos que estamos no mundo?”, o filósofo formula uma minuciosa reflexão filosófica coexistencial sobre o homem e a relação que esse faz com seus semelhantes, partindo da noção de “espaços íntimos”, que seriam como bolhas, isso justifica o nome do primeiro escrito de sua trilogia. O esforço do autor se dá em descrever para que constatemos que, ainda na concepção, o feto se desenvolve em sua primeira bolha, o útero materno. De um ponto de vista mais amplo, macropolítico, o homem é fadado a viver em outra bolha sob defesa de Estado – que Sloterdijk utiliza como metáfora de uma eterna busca por uma caverna protetora. É diante

---

1 Essa trilogia é composta por três volumes, a saber: Esferas I- Bolhas, Esferas II- Globos, Esferas III- Espumas. Esses livros buscam responder a problemática do Homem e como os seres humanos se comportaram ao que concerne a construção de suas *casas-mundo*, desde os grupos primitivos até a atualidade. Além disso, o autor trabalha com a noção de espaços, argumentando que os seres humanos sempre viveram no interior de espaços. Nesse sentido, Peter Sloterdijk elabora as seguintes questões: O que é estar no mundo? O que estar dentro? Onde estamos quando estamos no mundo? O diferencial do autor, entretanto, diferentemente da maioria dos pensadores não é começar suas discussões a partir da Grécia, mas dos povos primitivos. Diante disso, tem grande influência de Heidegger nos três volumes, principalmente por dar continuidade a sua obra *Ser e tempo*, mas arrisca-se a dizer que encontra-se uma resistência de suas obras entre os brasileiros, pela maneira como articula e renova conceitos que foram trabalhados por grandes pensadores da Filosofia, fazendo um diagnóstico do presente. Acrescenta-se que o Filósofo possui uma habilidade em narrativas e um domínio conceitual grande com relação a História da Filosofia. É dotado de uma admirável inteligência e problematiza questões, formulando-as de diversas formas. Com certeza é um autor que instiga o pensar, sobretudo, sobre questões da atualidade.

2 Nasceu em 1947, na Alemanha. O autor está renovando com questões contemporâneas, através das suas análises dos modelos tradicionais, seja na reflexão filosófica, seja nos andamentos políticos. Suas áreas de interesse são fenomenologia, hermenêutica, a teoria estrutural de Michel Foucault- essa caminhada lhe trouxe forte interesse pelas culturas do Oriente e talvez esse seja o motivo que o faz criticar tanto a história ocidental. Destacou-se primeiramente com a publicação de *Crítica da razão Cínica* (Estação liberdade em 2012), cujo livro com tamanha repercussão tornou-se o livro mais vendido na Alemanha Pós-guerra. É professor de Estética na Escola superior de Artes aplicadas em Karlsruhe, após ter lecionado em Frankfurt e Viena. Alguns dos livros de Sloterdijk- *Se a Europa despertar*, *Regras para o parque humano*, *Ira e Tempo*, entre muitos outros.

desse prisma, portanto, que o autor desenvolve sua ontologia do íntimo: A partir da esfera pessoal para uma esfera abrangente, do interior para a exterioridade, caminhando em formação para mundo.

Para, além disso, ele nos faz observar que, desde o nascimento (e aqui utilizo num sentido cronológico) passamos por esferas, que significam afastamento e aproximação, que rege o destino das pessoas. Diante disso, no decorrer do desenvolvimento da criança, há o acontecimento de abandono de suas bolhas de segurança, saindo dos seus espaços de comodismo e conforto ao caminho da autonomia - um caminho nada fácil e confortável, na medida em que, ao ter que abandonar a esfera que lhe é confortável e íntima, sempre haverá outra esfera, que funcionam como possibilidades para se envolver com outrem, que lhe possa servir como proteção ou não.

Á vista disso, o autor nos instiga a pensar e propor outro tipo de fenomenologia<sup>3</sup> que concerne nos espaços humanos. Essa descrição fenomenológica fica evidente logo nas primeiras páginas do livro *Esferas I*:

Tendo recebido seu presente, a criança se debruça febrilmente sobre a sacada e acompanha com os olhos as bolhas de sabão que sopra para o céu através da pequena argola diante de sua boca. Primeiro, um enxame de bolhinhas jorra para o alto, caótica alegria de cintilantes bolas de gude azuis lançadas ao léu. Depois, na próxima tentativa, um balão oval maior desprende-se tremulante da argola, cheio de uma vida receosa, e é levado pela brisa, planando em direção à rua abaixo. Segue-o a esperança da criança extasiada. É ela própria que desliza com sua bolha mágica no espaço exterior, como se, por alguns segundos, seu destino estivesse ligado ao daquela ansiosa criação. Quando, após um voo oscilante e prolongado, a bolha finalmente rebenta, o artífice da bolha de sabão deixa escapar, do alto da sacada, um som que é ao mesmo tempo um suspiro e uma exclamação de júbilo. (SLOTTERDIJK, 2016, p. 19).

No decorrer da “vida” da bolha, a criança esteve fora de si, como se a

---

3 Se a fenomenologia é ciência da essência dos fenômenos e não meramente descrição dos fenômenos, seria necessário, a fim de evitar uma incoerência tamanha que a invalidaria metodologicamente, que a própria essência da manifestação fosse, por sua vez, revelação de si. Que ela fosse, afinal, fenômeno”. (FURTADO, 2008, p. 231-232).

condição para que a bolha existisse dependesse da atenção a qual a criança lhe dera. Qualquer brecha nesse processo, não teria dado tal vida a bolha para o observador. Contudo, ainda que envolta da vigilância de seu observador, a bolha tenha podido por alguns instantes deslizar pelo espaço, assim não poderia escapar de torna-se nada, de sumir, dissolver-se na dimensão do espaço. No momento em que a bolha se desfaz, o observador separado do seu corpo,<sup>4</sup> permanece sozinho. Entretanto, a tristeza desse momento some rapidamente, pois em seguida sua potência e alegria pelo jogo retorna, impulsionando para frente. “Que são as esperanças frustradas senão os motivos para novas tentativas?”. (SLOTERDIJK, 2016, p.20).

Assim, a criança que segue as bolhas com sua atenção e intencionalidade não é um sujeito cartesiano aferrado no seu cogito pensante, ou seja, pensar como coisa pensante um objeto no espaço. O jogador/observador/transformador interage no espaço, transformando a região do olho e o objeto em uma esfera animada. Diante disso, sem perceber, a criança que se alegra com a bolha é a mesma que pode a seu modo vivenciar e um espaço. “Quem se mantém fiel a criança em seu caminho para as coisas e para que o que há de essencial nelas: o mundo compartilhado?”. (SLOTERDIJK, 2016, p. 21). Diante desse prisma, o autor fomenta um pensamento interessante: Cada espaço enquanto esfera possui forma social, uma específica habitação do mundo, um ramo que abre para sentidos sob o qual os seres humanos, de início se encontram, compreendem-se e vão interagindo entre eles. Em todas as estradas dos homens a extensão das esferas e a crescente inclusividade dão possibilidade para o desenvolvimento da consciência.

---

<sup>4</sup> Quando escrevo “separado do seu corpo” refiro-me a descrição fenomenológica. Isso ocorre, porque ao falar de fenomenologia, estamos falando da “consciência de” alguma coisa. Desse modo, No êxtase da atenção intencionada para a bolha, a consciência infantil separa-se o seu corpo. “Enquanto as bolhas se movimentam no espaço, seu autor está verdadeiramente fora de si- ao lado deles e no interior delas. A bolha e seu insuflador existem conjuntamente em um campo tensionado pela simpatia atenta.” (SLOTERDIJK, 2016, p. 20).

Dito de outro modo, se tratando da história da Filosofia, a descrição das esferas trata-se de uma analítica existencial do lugar, uma analítica do *Ser-em*. Desse modo, o autor descreve a noção de espaço argumentando que Heidegger não trabalhou a noção do espaço em seus escritos com relação ao *Dasein*. Tal como Hannah Arendt, Sloterdijk aponta questões e pontos cegos com relação a alguns pontos da Filosofia de Heidegger, argumentando que o Homem não é um ser lançado ao mundo para dentro de uma grande esfera impessoal, é, em contraposto, alguém que é gerado, parido e que transita de um espaço para outro, não em uma grande esfera que Heidegger chamou de “mundo”. Primeiramente sai do útero para encontrar os braços da sua mãe e um lugar em que possa deitar. Ou seja, é transferido de uma microesfera para uma macroesfera. Assim, os espaços nunca são encontrados exclusivamente por um só desses elementos e isso é o que vale a dizer a uma ontologia do íntimo.

A análise Sloterdijkiana caminha para a intensidade desse *com*. Somos, portanto, seres em espaços com interação com outros, o que podemos denominar *ser com*. Pois, como mostrei, desde o momento do nascimento, transferindo-nos de uma esfera para outra sempre interagimos com outros. Isso tão é verdade, que não conseguiríamos sobreviver sem a ajuda de outro ser humano após o nascimento. Da mesma forma, outro/os seres humanos se responsabilizaram pelo nosso cuidado e educação no decorrer da nossa caminhada formativa. Esse *com* é, portanto, um estar dentro, porque Sloterdijk é um pensador que pensa o dentro e por isso, o próprio nascimento é essa passagem de dentro para a exterioridade. Para a esferologia, no sentido em que apresento, o próprio umbigo é marca de contato com outro que foi primordial para a individualização de outra esfera. Destaco esse ponto, porque a maioria dos discursos acerca do mundo contemporâneo manifesta a individualidade, fundamentada na teoria de que nascemos sós ou que somos autossuficientes. Mas, em verdade, sempre existe outro conosco.

Além disso, se pensarmos a partir de desse acontecimento do nascimento as travessias de esferas, pensamos em um ser concreto, dotado de sentimentos e sonhos; damos sentido a esse sujeito em formação, porque trocamos ao ser jogado ao mundo, por aquele ser que passa a ser cuidado e zelado por alguém. Afinal, o que significa ser lançado no mundo? É jogado onde? Nesse sentido, troca-se a ideia de mortalidade apresentada e foca-se na parte geralmente não ressaltada na Filosofia - o nascimento. Isso implica pensar que não chegaríamos a nós mesmos e ao mundo se não tivessem outros eus que nos sustentaram. Desse modo, ao contrário de Heidegger, cuja análise é feita no cotidiano, com seres adultos e que já são pertencentes ao mundo, Sloterdijk volta ao ponto zero dos seres humanos. É a partir dessa ideia que reivindicamos elucidar que existem processos de formação de uma esfera a outra, que trazem o enraizamento para tornar o mundo familiar e com sentido. É acerca, pois, desse processo de enraizamento e formação no mundo, que passamos a pensar.

## **Natalidade e Ontologia da Intimidade (Ser Com): Aproximações entre Hannah Arendt e Peter Sloterdijk**

Nessa seção proponho um diálogo entre a ontologia da intimidade de Sloterdijk e com os conceitos de Hannah Arendt, especialmente no tocante ao seu conceito de natalidade, tendo em vista que tal conceito é a condição ontológica de transformação dos seres humanos. Quero propor essa conversa, pois penso que os autores possuem algumas aproximações acerca de alguns conceitos e o modo como se dá a formação dos sujeitos no mundo. E, partindo dessas aproximações, cria-se possibilidade para pensar a formação educacional.

Sloterdijk sugere que a condição ontológica dos seres humanos é a condição de *ser com*, para que esses se movimentem no mundo, se encontrem e façam suas escolhas. Para Hannah Arendt a condição ontológica dos seres

humanos se dá na natalidade, que é a capacidade de *ação* no mundo. Trazendo esses conceitos para pensar uma formação educacional, ambos os autores concordariam que para a educação formativa é preciso a *ação* no mundo, mas que essa também se dá com outros. Pois, quando Hannah explicita que os adultos, os velhos no mundo precisam garantir que esse mundo seja repassado aos recém-chegados está implícito o compromisso de outros para com os novos no mundo. Há um princípio de ética e de responsabilidade em repassar a herança comum, a materialidade, para que aí possam tomar suas próprias escolhas.

Na conhecida frase de Arendt a respeito de quem “se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos” (página, ano), ela acrescenta dizendo que nem deveria participar da educação desses. A autora se refere, sobretudo, a reponsabilidade que os adultos possuem na educação dos jovens. Ainda que não tenha necessariamente feito uma teoria da educação, ela pode ser utilizada para pensar diversas situações no tocante ao tema, também na contemporaneidade. Para ela, a essência da educação é a natalidade, isto significa que a todo o instante chegam no mundo novos sujeitos, que são como estrangeiros, e que a eles deve ser feito uma espécie de convite, para que se abram a mudança, capazes de trazerem novos inícios.

Para que se compreenda de forma correta o que engloba esse conceito de natalidade é preciso salientar que a autora divulga três atividades ontológicas fundamentais, a saber: o labor o trabalho e a ação. Enquanto o labor e o trabalho possuem como finalidade principal a preservação do mundo, pelos velhos, para os recém-chegados, é a ação que tem uma aproximação maior com o nascimento, pois é ela que dá condições a vida plural da condição humana, e é nela que se constitui a vida política.

O labor é a vida de consumo, o que garante o ciclo vital dos seres humanos, bem como suas necessidades biológicas; é a condição de sobrevivência

dos homens, o que contempla tudo que seja biológico. Não obstante, o trabalho fornece a estabilidade do homem no mundo, o que pode ser caracterizado como resultado do trabalho é a mundaneidade, o que ele garante enquanto durabilidade. De acordo com Arendt as coisas do mundo garantem certa estabilidade à vida humana, pois os homens se relacionam diretamente com eles e isso também faz com que se forme subjetividades.

Ainda para entender esse conceito, é preciso compreender que o homem é o principal ator do que podemos chamar de artifício humano, e que o laborar e o consumir são os únicos modos de também nos mantermos em um círculo prescrito pela natureza. Em oposto ao labor, que produz o consumo, o trabalho mantém a fabricação das coisas na mundaneidade, criando solidez que é o que garante a vida do homem. Essa condição que resulta do trabalho é estar no mundo, sendo consequência da durabilidade<sup>5</sup>. E, por sua vez, é a durabilidade que garante que o mundo prossiga, pois sustenta certa distância dos homens que a produziram.

O labor e o trabalho correspondem às atividades humanas privadas, porque o homem de certo modo constrói um isolamento em si mesmo, as condições privadas da natalidade determinam que cada nascimento é único e traz um novo início. No entanto, é somente na *ação*, em relação com *outros* na esfera política, que se pode falar da natalidade. Nesse sentido, portanto, é esse nascimento que garantirá algo novo e isso só é possível na esfera pública, não

---

<sup>5</sup> Nesse sentido de durabilidade estamos falando também da obra em Arendt. As coisas fabricadas pela mão do homem são também em algum sentido referem-se a reificação, as obras de artes podem ser usadas como exemplo. O principal elemento da obra de arte é instigar a pensar, raciocionar. Todavia, não é o pensamento em si que constrói, mas o artista que ressignifica. Isto é, o que faz com que o pensamento deixe de ser pensamento é a realidade. É nisso que constitui basicamente o artifício humano. “Portanto, Quando um indivíduo encena uma estória ela só poderá ser imortalizadas através do trabalho das mãos do homem”. (SILVEIRA, ano, p. 3 - 4). Em outras palavras esse conceito de “obra” é a saída do pensamento para a construção. É o caminho da imortalidade, pois é o que perdura após a finitude da vida. A nossa responsabilidade é garantir que as obras sejam mantidas para os novos, os recém chegados.

privada. Nesse sentido, as demais atividades humanas não podem ser separadas do elemento da *ação*, que é representado pela natalidade.<sup>6</sup>

Para Arendt (2010), a condição fundamental da ação é a pluralidade humana, que possui o duplo aspecto da igualdade e da distinção. É a igualdade que permite o convívio entre homens em sociedade, conhecer o passado e fazer planos para o futuro. São distintos, cada homem possui distinção em relação ao outro, por isso necessitam da ação e do discurso para se relacionarem. E é por meio do discurso e da ação que os homens podem se distinguir-se dos outros e não ser apenas distintos. Portanto, a ação representa a igualdade e pluralidade dos homens. (SILVEIRA, 2015, p.4).

Nossa relação social com *outros* é movida pelo discurso e ação. Assim, cada coisa nova entra em contato com *outros* na teia das relações humanas; é a partir disso que os processos surgem. É partir dessa relação que surge as narrativas e as experiências dos recém chegados. Essas narrativas podem ser imortalizadas pelo trabalho, com as mãos humanas, seja no campo intelectual, obras de arte, mas suas realidades, enquanto viventes.

Essas narrativas falam sempre de sujeitos em construção; são seres reais que vão formando suas vidas, cada um de nós que cria suas histórias; de uma maneira ou de outra, ninguém escreve a história por ninguém, só é um personagem nessa narrativa. É a ausência de seres humanos privados de construir suas histórias, que produz a barbárie, as guerras. Essas histórias, por fim, são reais, não fabricadas.

É a condição humana da natalidade que garante aos homens a possibilidade de agir no mundo, dando início a novas relações não previsíveis. Natalidade é a categoria central do pensamento político porque é a raiz ontológica da ação e, portanto, também da liberdade e da novidade, que são intrínsecos ao aparecimento dos homens no mundo (ARENDRT, 1995, p.?).

---

<sup>6</sup> O conceito de natalidade de Hannah Arendt diz respeito a dimensão dupla que esse conceito tem. O biológico-que segundo a autora é o primeiro contato com o mundo e a primeira forma de aparição, enquanto novidade. O nascimento mais importante é posterior, que diz respeito ao indivíduo na sociedade, com suas escolhas e transformações. Isso ocorre quando esses agem no mundo por meio da ação, é isso que faz com que os seres humanos tenham sua segunda aparição no mundo. O momento em que podem renovar e agir diferente, esse fenômeno diz respeito a como a autora pensa o conceito de natalidade. O nascimento, portanto, apresenta a condição mais geral e ontológica da existência humana (nota da autora).

Sendo a natalidade a condição para agir no mundo, ou seja, criar, renovar é também a possibilidade de tornar-se outro alguém. Tornar-se outro alguém não seria possível sem a acolhida de outros. É diante do *ser com* outros que se abre oportunidade para a mudança, diante dos velhos que possuem responsabilidade sobre o mundo e o resguardam para que os recém chegados o tornem com sentido. Peter Sloterdijk (2016) menciona que ao invés de sermos seres jogados no mundo, somos seres que foram paridos, criados, educados pelos familiares, que atuam, agem através da *ação*, sendo essa a atividade política por excelência para Arendt. As especificidades da condição humana da *ação* pertencem a imprevisibilidade; é assim que se atua no mundo, através do nosso segundo nascimento. E de certo modo, são essas incertezas que dão algum sentido à existência; a morte é inevitável, mas não somos seres jogados à morte, mas que nasceram para contribuir com algo inovador e essa é a essência da política.

Partindo desse pressuposto, encontramos mais um ponto que pode ser colocado no diálogo entre Arendt e Sloterdijk. Ambos estão convictos que não somos seres ao mundo, caminhando para a finitude, afinal, que sentido teria a natalidade se não pudéssemos nascer novamente? A contribuição que Hannah traz à mim nesse texto com seu conceito de natalidade junto com P. Sloterdijk é que justamente podemos fazer diferente, repensar, mudar. Ora, não é esse um dos propósitos da educação? Em que medida a educação seria possível sem a responsabilidade de outros para manterem o mundo a ponto dos novos fazerem algo novo? Em que medida, seria possível o processo educativo em uma escola sem professores, colegas, funcionários? O que as nossas crianças e jovens aprenderiam? De que forma?

Dessa maneira, defendo com a ajuda de P. Sloterdijk e de Arendt, que a formação educacional implica em assumir responsabilidade, receber e acolher

os novos no mundo, mediando para que tornem-se seres com capacidades para agirem no mundo, transformar. Essa é nossa herança em comum – nos termos de Hannah Arendt – um legado que recebemos do passado e que transmitiremos para o mundo. Em posse da herança cultural e também material que as gerações se renovam.

De acordo com José Sergio Fonseca de Carvalho:

Por se tratar de uma herança cuja significação interpessoal e o caráter simbólico são compartilhados, a única forma de termos acesso a ela e dela nos apropriarmos é a aprendizagem. Se para nos integrarmos ao ciclo ao ciclo vital basta um treinamento em capacidades e competências necessárias à sobrevivência e a reprodução, para tomar parte no mundo é necessária uma formação educacional. (CARVALHO, 2015, p, 26).

Desse modo, assumir a responsabilidade enquanto educador e assumindo o papel de fazer convites pressupõe dois caminhos – Lutar pela durabilidade do mundo, isto é, garantir o cuidado com a cultura, com o que é simbólico, com a matéria, garantindo que os novos tenham acesso a tudo isso. E, zelar para que os novos consigam cuidar e dominar essa herança, preservá-la e aprender a admirá-la.

Quando Sloterdijk discorre a respeito do *com* ele menciona o exemplo do umbigo, que registra nosso primeiro encontro com alguém: “Todos os nascimentos são nascimentos de gêmeos, ninguém vem ao mundo desacompanhado e sem escolta.” (SLOTERDIJK, 2016, p. 375). A marca do umbigo, essa marca carnal, é uma ligação perdida, é a marca de uma ausência. Nesse instante, o *com* é eliminado, a criança é jogada para o desacompanhamento. Esse primeiro desacompanhamento abre uma esfera livre para novos meios, a mãe foi somente o primeiro dos demais seres que estarão sempre em alguma esfera, o seio materno logo será substituído lentamente por outros *com*.

Para explicitar um pouco mais, no livro *Esferas – Bolhas I*, o autor descreve um pouco em um dos capítulos acerca dos Romanos e como esses con-

cebiam os aniversários em tempos remotos. Para os romanos não existe um dia de aniversário do indivíduo – porque, entre os seres humanos, não se pode falar em nascimentos solitários. Cada ano é um duplo aniversário, pois nele não se relembra apenas o primeiro nascimento, esse biológico do indivíduo, mas a relação indissolúvel de um outro, do primeiro *com*. “os aniversários romanos, são, portanto, festas de alianças”. “É uma aliança esférica indissolúvel”. (SLOTTERDIJK, 2016, p. 378).

Sloterdijk, sob meu ponto de vista, não deixa de pensar de certa forma em dois nascimentos: aquele pelo qual se entra no mundo (o que relembra a esfera como útero da mãe) e o momento no qual nos damos por conta que somos “ser com”, pois toda formação e desenvolvimento humano só é possível dessa forma, não é possível de forma solitária. O conceito de esfera (seja da forma de espaço animado, ou como bolha imaginada do ser) presta-se a repensar os espaços existentes no mundo. Do menor ao maior, do mais íntimo ao menos íntimo.<sup>7</sup> É preciso que nas esferas as coisas tomem lugar e significado, para que a vida humana não se restrinja aos esforços de sobrevivência, alimentar-se, por exemplo. É por esse motivo que a natalidade é importante, pois possibilita a diferença dos demais seres vivos, preenchendo e movimentando espaços da existência.

Dessa forma, portanto, os enraizamentos que fazemos no mundo se dão em razão da natalidade, que impulsiona e nos direcionamos de uma esfera a outra. Ao mesmo tempo que necessitamos dos outros para nossa formação, vamos nos formando sujeitos a partir de *outros*. Os significados das coisas no mundo se dão através da *ação* e diante da atitude que as pessoas têm frente ao mundo.

---

<sup>7</sup> A teoria das esferas é uma ferramenta morfológica que permite reproduzir o êxodo da criatura humana para fora da simbiose primitiva em direção às ações históricas-mundanas nos impérios e sistemas globais como uma história aproximadamente coerente a extroversão; ela reconstrói o fenômeno da altura como o romance de transferência das esferas, desde o mínimo íntimo, a bolha dual, até o máximo imperial, apresentado como cosmos redondo monádico. (SLOTTERDIJK, 2015, p.64).

## **Infância e Natalidade: Novos Começos**

De que maneira aproximar infância e natalidade? Partindo da seção anterior, pretendo demonstrar que uma vez que a *ação* é representada pela natalidade ela movimenta os seres humanos no mundo e, também, possibilita um desalojar – A INFÂNCIA. Essa é a experiência, que se viabiliza o mundo como diferença. Tal como se faz o convite para a natalidade, a infância é um convite para o filosofar, que se abre para a diferença. Estar realmente aberto ao que as crianças dizem, outro mundo é possível com a infância.

Com a infância se pode nascer novamente, desde que se abra espaço para o novo, retirando nossas certezas acerca das coisas do mundo. Quero propor que a infância e a natalidade apresentada por Arendt se complementam, a ponto de uma forçar a outra para que outro mundo possa ser pensado e vivido. Com esse movimento, fica claro que não somos seres lançados no mundo, somos seres de mudança, inquietos, a procura de um bom lugar para morar, se encontrar e fazer nossas escolhas, tomar nossas decisões.

Voltando a mitologia grega Cronos e Kairós representam o tempo<sup>8</sup>. Cronos, de onde se origina a palavra “cronômetro”, por exemplo, desencadeia um tempo cronológico; ele é filho de Urano e Gaia; é sinalizado como o Deus grego do tempo que pode ser mensurado, quantificado, e que, portanto, pode ser medido ou contabilizado.

Conta a mitologia que Urano estava unido a Gaia copulando e Gaia assim iria “parindo” Deuses. Um dia, um dos filhos revoltou-se e decapitou Urano, com a dor Urano tornou-se o céu e Gaia a Terra. Dentre os dois surgiu um espa-

---

<sup>8</sup> Walter Kohan utiliza na maioria dos seus textos a noção do tempo como *aión*, influenciado por Deleuze e Guatarri, sobretudo, partindo da noção de “devir criança”. No entanto, nesse texto, utilizei a noção de Kairós, pois acredito que não fuja da noção apresentada do tempo diferenciado do cronológico. Tendo em vista esse texto, penso que trazer a ideia do tempo enquanto Kairós é conveniente.

ço, uma esfera, uma ontologia íntima, que tornou possível que seres humanos habitassem ali. Quem permaneceu nesse espaço é Cronos e, pois, aliado a esse espaço temos o primeiro indício do Tempo. É o tempo no qual os segundos se transformam em minutos, horas, dias, meses, anos, décadas, séculos. Esse é o tempo do qual pode-se originar o presente, passado, futuro, o tempo que nos devora, nos consome. Os seres humanos lutam contra Cronos, pois não querem ser derrotados por sua foice devastadora. A foice que indica o tempo que passa, o tempo da luta diária pela existência e pela tentativa de perpetuação do tempo, simbolizado pela ampulheta - relógio de areia- que recorda o movimento e a transição de tudo. Esse, portanto, é chamado o tempo do Ser humano.

Não obstante, a divindade Kairós é a personificação do instante não cronometrado, não quantitativo. Simboliza o instante feliz, o instante de vida que vale por ele mesmo. Ou, essa vibração intensa em si mesmo, como se o mundo pudesse terminar ali, naquele instante. Além do mais, é o tempo da oportunidade, vivenciado, o tempo “saboreado”, é chamado tempo divino e não pode ser medido. Ao contrário de Cronos, geralmente é representado com asas nos ombros, segurando uma balança que pode simbolizar algo como o destino.

Essas distinções em relação às representações do tempo, nos ajuda a pensar a infância. Nesse sentido, a infância<sup>9</sup> possui dois sentidos possíveis. Uma é a infância da continuidade cronológica, aquela que indica etapas de desenvolvimento; é a infância que desde sempre se educa pelo modelo. Desse modo, a definição da palavra “infância” é caracterizada por saberes, discursos e desenvolvimentos relacionados à primeira etapa da vida. E a palavra “criança” é compreendida como sujeito que empreende a etapa de 0 a 12 anos e se refere

---

<sup>9</sup> A etimologia da palavra “infância”, de origem latina, composta prefixo *in*, indica negação e *fante*, presente do verbo *fari*, que significa falar, revela-nos uma compreensão de criança – Sem fala, sem voz – capacidade de se expressar inexistente. No decorrer desse processo histórico de construção do próprio conceito de criança, aos poucos, esse conceito foi saindo do anonimato da invisibilidade para se construir indivíduos como uma categoria social com suas especificidades.

ao desenvolvimento desse indivíduo que habita a infância: “seremos primeiro bebês, depois crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares” (KOHAN, 2007, p.94).

Essas crianças que habitam na infância são seres em um espaço e tempo presente, que aprendem a se desenvolver por meio de relação e interação com outros, bem como os objetos que pertencem ao mundo. São *ser com* outros, pois frequentam esferas familiares, do qual aprendem valores, ensinamentos, são educadas, cuidadas, alimentadas, vestidas. Além disso, quero também falar de outra infância, pois ser criança não implica ter que experimentar o mesmo tipo de infância que as demais crianças. Existe, portanto, outra infância que habita em outra temporalidade. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, ruptura do tempo cronológico, esse tempo é o Kairós<sup>10</sup>. É na infância como experiência<sup>11</sup>, que encontra-se uma rota de fuga. Essa infância é intensidade, o que possibilita lugares outros, é a abertura para o inusitado e o inesperado. Walter Kohan (2007) escreve sobre esse inesperado.

Somos habitantes de dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra infância não são excludentes. As linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Não nos anima a condenação de uma e a mistificação de outra. Não somos juízes. Não se trata de combater uma e idealizar a outra. Não se trata, por último, de dizer como há de se educar as crianças. A distinção não é normativa, mas ontológica e política. O que está em jogo não é o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a polí-

---

10 O Kairós aqui dá uma noção de tempo na “interioridade”, sem ter necessariamente o mesmo sentido do devir, definido como áion. “De um lado está o contínuo: a história, chronós (...) do outro o descontínuo: o devir, aión (KOHAN 2007, p. 92).

11 De acordo com Larrosa (2019) “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (...) O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser, que não tem essência ou razão, ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente) ( LARROSA, 2019,p.27) . É pois, nesse sentido que utilizo a infância como experiência, com tudo aquilo que nos tomba, nos atravessa, e que possibilita que façamos tudo diferente na existência. Parafrasiando Larrosa – Só tem experiência o sujeito que se expõe.

tica), mas, o que pode ser (poder-ser como potência, possibilidade real) o que é. Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar, a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (KOHAN, 2007, p. 95).

“O que pode ser”, diz o autor referindo-se a infância. No tocante a esse escrito – Qual relação pode ter a infância com a Educação? Alguns discursos, tratando-se dos pedagógicos giram em torno de buscar formas que ajudem as crianças a adquirir habilidades, capacidades, até mesmo buscar de aperfeiçoamento de valores, que tem por finalidade que as crianças se tornem cidadãos melhores, que façam do mundo um lugar bom lugar para se viver e para viver com outros.

Quero tentar encontrar um novo modo de pensar Educação, sem que as crianças deixem de ser guiadas pelos adultos e que não percam a disciplina, pois a Educação requer disciplina e exercícios de repetição. Quero propor “uma infância da educação, e não já apenas uma educação da infância” (KOHAN, 2007, p.97). A infância no sentido em que proponho é então uma infância que possibilita um espaço no tempo cronológico, fomentando o novo, o início de um novo acontecimento.

A infância abre espaço para o inesperado, leva a interromper. No que tange ao conceito de natalidade de Arendt, não é justamente esse ponto que ela elege como “milagre humano?” Já que ela define natalidade como a possibilidade como a inteligência e aptidão da humanidade para trazer algo novo no mundo, esta aptidão está voltada ao homem como *ação* e assim pode operar como milagre na Terra. Quando a autora se refere a esse conceito, não se refere a um sentido religioso, nem em atos sobrenaturais, que possam interferir nas ações humanas de alguma forma, mas como um fenômeno que pode justamente surgir como uma forma inesperada. Algo pode ocorrer sem ser calculado, projetado, fugindo do previsível, o que insurgir pode ser como um milagre.

Apesar das experiências de calamidade que o homem moderno teve com o político, Arendt acredita “ser evidente que o homem é dotado, de uma maneira altamente maravilhosa e misteriosa, do dom de fazer milagre”, a saber: ele pode agir, tomar iniciativas, impor “um novo começo”. “O milagre da liberdade está contido nesse poder começar que, por seu lado, está contido no fato de que cada homem é em si um novo começo, já que através do nascimento veio ao mundo que existia antes dele e continuará existindo depois dele.” A compreensão da política para a qual Hannah Arendt quer abrir nossos olhos e por ela é vinculada com as idéias da liberdade e da espontaneidade humanas, para a qual deve haver um espaço para o desenvolvimento, quer dizer, um espaço para a política, está muito acima da compreensão usual e mais burocrática da coisa política, que realça apenas a organização e a garantia da vida dos homens. (SONTHEIMER, 1992, prefácio).<sup>12</sup>

Arendt aponta a necessidade e possibilidade do milagre como a expectativa de mudar e trazer algo novo ao mundo. Esse milagre, portanto, é de ordem política, porque o objetivo da política é a liberdade e é somente nessa esfera que o homem pode efetuar o milagre ou recebê-lo. E esse fenômeno ocorre pela capacidade que possui em *agir* em definir seus caminhos e pela aptidão de trazer o imprevisto, e esse fato é independente de terem convicção desse acontecimento. É nesse sentido que a “salvação” só pode vir como um milagre.

É evidente que Hannah está influenciada pelos seus escritos acerca do totalitarismo, pois um dos argumentos da autora é que a tirania (ela define “como ideologia totalitária”) fazia com que as pessoas fossem privadas de suas liberdades de ação. Além de separar os homens, o totalitarismo destruía a esfera pública e privada. Essa ideologia, de acordo com a autora, prevalece na solidão e o sentimento de não pertencimento ao mundo. Ela finaliza a obra sobre o totalitarismo com a esperança de novos inícios e começos, e este começo diz respeito a capacidade humana de agir no mundo, em seus processos de enrai-

---

12 Esse prefácio foi escrito por Kurt Sontheimer, 1992, em Munique no “O que é política?”, livro escrito por Hannah Arendt. A edição foi organizada por Ursula Ludz, Prefácio Kurt Sontheimer-Tradução Reinaldo Guarany. EDITORA BERTRAND BRASIL LTDA- RJ. Essa edição foi organizada com Fragmentos de Arendt pelos nomes explicitados.

zamentos. Nessa finalização já notamos de forma implícita a esperança do “milagre humano”. Transpondo a minha compreensão do milagre humano o qual Arendt se refere – acredito que homem é capaz de encetar uma ordem distinta da que vive, potencializando a liberdade de agir sobre suas vidas.

No entanto, até que nossas crianças e jovens consigam fazer o movimento de mudança no mundo em que vivem é preciso que essas tenham orientações e também sejam encaminhadas por um processo de disciplinamento. Hannah crítica de alguma forma o não acompanhamento das crianças na Educação. Pois, se ficassem somente a elas próprias se teria a tirania uma com as outras. Ela também critica as concepções progressistas em que tem a visão de que a relação das crianças com os adultos é de forma horizontal, que para ela é inconcebível.

Emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi portanto mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria. Em qualquer caso, o que daí resulta é que as crianças são, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. Elas ficam, ou entregues a si mesmas, ou a tirania do seu grupo, grupo contra o qual, tendo em vista a sua superioridade numérica, se não podem revoltar; grupo com o qual, porque são crianças, não podem discutir; enfim, grupo do qual não podem escarpá-se para qualquer outro mundo, porque o mundo dos adultos lhes está vedado. A reação das crianças a esta pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas. (ARENDDT, 1961, p.6).

Penso que falar em formação educacional é falar na formação de um novo alguém. É necessário, como estou demonstrando até o momento o processo de iniciação para esse sujeito em formação. Em posse da responsabilidade dos velhos, transmitindo à as crianças o simbólico e o material, esse enraizamento do mundo começa a ocorrer. Faz parte desse processo o disciplinamento, pois como vimos, a criança seria tirânica com o seu grupo. Diante disso, acredito que novamente o diálogo com Sloterdijk seja valioso, pois o autor lança a mão o conceito de antropotécnica.

O autor quer com esse conceito apresentar e explicitar o caminho antropológico do sujeito, marcando a presença de homem que se movimenta na história, enquanto produção dos seres é possível pelo intermédio da cultura e da técnica. Dito de outra forma, ele propõe pensar o ser humano como autoprodução, mediada por exercícios. Para ele, se tratando de vida humana, essa só pode ocorrer por meio de exercícios. Acredito que ao pensar a abertura para a infância e para a natalidade o meio campo é por meio dos exercícios dos quais o autor trabalha, na condução desses com nossas crianças é possível conduzi-los para *agirem* no mundo.

Sendo a noção de exercício compreendida como técnica que fomenta e possibilita a constituição de cada ser humano, que faz com que consiga agir é a própria ideia do disciplinamento como exercício. E quando falamos em humano falamos em espaço, em esferas das quais explicitamos na primeira seção desse artigo. O Homem habita as esferas. Essa noção é fundamental em qualquer reflexão que faz uso dos escritos de Sloterdijk, pois essa definição de esferas tem uma importância fundamental em sua Filosofia. O autor só não definiu outra ideia de exercícios e técnica partindo de Nietzsche, como também enfatiza a antropologia como examina a histórico ontológico do ser humano e faz uma ontologia do espaço como fator principal do desenvolvimento dos indivíduos, em detrimento também do tempo.

Quando apresentamos a ideia de esferas, explicitamos que há uma topologia da vida humana, que se dá no deslocamento de uma esfera à outra, entre micro-esferas para macro esferas. Com isso, nessa noção de ontologia do íntimo apresentada como “*ser com*” e com a noção de sistemas imunológicos, tendo em vista essa ontologia da relação. Isto é, falar em vida humana é falar dessa vida desenvolvida em espaços envolvidos por uma membrana imunológica,

uma espécie de espaço protetor que pode produzir determinado modo de vida em coexistência com as coisas do mundo e com os outros. Toda essa relação só foi possível com a noção de técnica, em oposto ao modo de ser técnico, sendo constitutivo do homem uma coexistência entre seu modo de ser e o mundo.

Considerando que Sloterdijk escreve que na história constitutiva do homem há uma coprodução entre a técnica e a humanidade, o que resulta é que não há como evitar a técnica para construir uma relação no mundo. Assim Sloterdijk, tenta responder uma questão – Por que os homens fazem exercícios? Para o autor, os exercícios funcionam como forma de organização mental para o homem, uma forma de orientação. São “diferenças orientadoras”, segundo ele. É disso que ele trata em “Has de cambiar tu vida”, prestar atenção nas questões orientadoras que operam sobre nós internamente e conduzir em direção ao caminho a ser tomado. Nada é feito sem esforço, por isso a ideia de exercício, é perante aos exercícios com algo ainda não alcançado que o homem se transforma. Em outras palavras é para desenvolver o melhor de si que o homem se exercita, em caminho a algo ainda não atingido.<sup>13</sup>

A modernidade, para o Filósofo, tem o caráter de operar sobre as pessoas. É necessário operar sobre si mesmo, é isso que precisa ser a noção antropológica essencial, para ele a essência do homem é diferenciar-se nas repetições. Nisso consiste o processo de transformação. “repetir, repetir até ficar diferente”. Repetir é um dom de estilo”. (Manoel de Barros). Dessa forma, defendo que é por intermédio da técnica, do exercício que é possível a infância, a natalidade, a capacidade agir, mudar a si e ao mundo. É a partir do exercício da repetição que produzirá o inesperado, o inusitado.

---

13 Há muitas aproximações que poderiam ser feitas com o “cuidado de si” de Foucault. Sloterdijk afirma que em seus últimos escritos, Foucault considerou essa força da “verticalidade”, que força o sujeito a buscar o que ainda não foi alcançado. Assim, ele aproxima a ideia de técnica com o cuidado de si Foucaultiano. No entanto, nesse escrito não explicitaremos. (nota da autora)

As crianças necessitam dos adultos primeiramente para que eles possam pensar por si. Para se aprender, há um processo de exercícios a ser desenvolvido, aprender a ficar sentado, a ter horários de estudo, a ler diversas vezes a ponto de conseguirem juntar sílabas, escrever textos, desenhar todas as questões que envolvem a aprendizagem exige que há um disciplinamento. As crianças, por serem seres que estão na infância, ainda não são capazes de realizar essas tarefas, se a supervisão dos adultos e é por esse motivo que também há um disciplinamento sob as crianças.

Na esfera escolar, são os educadores os responsáveis por direcionar as crianças, através dos disciplinamentos, porque são esses que acompanham as crianças com suas aprendizagens. Pensar em algo que ainda não tinham pensado, fazer um exercício de matemática correto, requer exercício, requer repetição. Ser capaz de fazer o que ainda não conseguia, considerando o processo de aprendizagem de cada um. Penso que ter responsabilidade pelo mundo e o amor mundi de Hannah Arendt também diz respeito a esse processo, pois para mim, é a partir da técnica que cada sujeito poderá *agir* no mundo.

Dessa forma, o processo de enraizamento do mundo não é possível sem outros. É *ser com* outros que nos faz sermos verdadeiramente seres humanos nas relações. É, pois, na ontologia da relação que a vida se faz vida vivida, que se produz um determinado modo de vida pela coexistência das coisas. É a partir desse processo que o milagre humano pode ocorrer, que novos começos surgiram, que cada vida fará sentido para si, e que cada criança no decorrer dos seus processos se percebam pertencente ao mundo em que vive.

A vida humana é produzida em espaços, mas que esse espaço enquanto espaço de formação seja o espaço do inusitado e da abertura temporal para o novo. Não penso que deva recair sobre a educação o peso da salvação do

mundo, mas penso que é ela que promove inícios, travessias, possibilita que as pessoas se reconheçam e que tenham consciência social. Que a educação seja o espaço para novos começos e inícios, a partir da responsabilidade dos velhos sobre o mundo. Não garantiremos que essas crianças farão o correto pelo mundo, terão responsabilidade, darão continuidade ao mesmo, mas penso que o caminho, a aposta seja essa. Todos que amam o mundo possuem responsabilidade em realizar essa tarefa. O milagre humano necessita ser estimulado para que novos caminhos possam surgir.

## **Considerações Finais**

Com a definição dos conceitos de “Ser com” de Infância e Natalidade apresentei as relações que possuem entre si. Os processos de enraizamento dos seres humanos se dão na relação de intimidade entre as esferas, momento em cada sujeito busca a compreensão de si e o pertencimento do mundo. Desse modo, sugeri uma proximidade entre os conceitos de Arendt, bem como os de Sloterdijk no sentido de que os dois auxiliaram a pensar a respeito da educação e em que medida o *agir* no mundo é possível através da natalidade.

Além disso, aproximei a infância e a natalidade como formas de possibilidade para o inusitado, argumentando que ambas forcem uma a outra para o processo de novos começos. Ademais, os educadores na esfera da educação possuem a tarefa de fazer o processo de disciplinamento das crianças que estão na infância, pois é preciso o governo dos adultos sob as crianças, uma vez que elas não podem fazer esse processo, dado que estão em processo de formação e é tarefa dos velhos no mundo garantirem a transmissão de matéria e o simbólico para as crianças.

Consequentemente, apresentei como possibilidade para a infância e o inusitado o desenvolvimento de técnicas e exercícios, acrescentando que esses fazem parte do processo educativo. Por fim, para que o milagre humano ocorra é preciso que tenhamos responsabilidade sob o mundo e o cuidado para que as crianças tenham abertura para a infância e natalidade, não como forma de garantia, mas como uma possibilidade para inovar, criar, possibilitar um mundo bom para viver.

## **Referências**

ARENDT, H. A crise na Educação. New York: Viking Press, 1961, tradução de (N.T).

\_\_\_\_\_. O que é política? RJ- Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. O que é política. Bertrand Brasil. Organização Ursula Ludz Prefácio Kurt Sontheimer. Tradução Reinaldo Guarany, 1993.

CARVALHO, de F. José Sérgio. Educação: Uma herança sem testamento, 2015.

SLOTERDIJK, Peter. Esferas I: Bolhas; tradução José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação liberdade, 2016.

SILVEIRA, dos Santos Natália. O conceito de Natalidade no pensamento de Hannah Arendt, 2015.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Infância, estrangeiridade e ignorância- Ensaios de Filosofia e Educação: Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## **Gabriella Eldereti Machado**

*É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria. Participou do Grupo de Estudo e pesquisa Feministas (UFSM); do Grupo de Estudos em Políticas e Gestão Educacional (IFar - Campus Alegrete); do Grupo de Agroecologia Terra Sul (UFSM). Atualmente participa do Núcleo de Pesquisa em Desenvolvimento Territorial do Pampa (IFar - Campus Alegrete) e atua como pesquisadora no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS (UFSM). Trabalha na área da Educação, com ênfase na Formação de Professores e Imaginário Social.*

## Ivanio Folmer

*Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.*

# SOBRE OS AUTORES

## **Antonio José dos Santos Junior**

Doutorando em Artes Visuais/UFSM e Mestre em Artes Visuais/UFSM (2020), ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (PPGART/ UFSM) Bolsista CAPES. Artista Visual - Bacharel em Desenho e Plástica pela UFSM com mobilidade acadêmica na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal. Integrante dos grupos de pesquisas: Arte Impressa e Ecologia CNPq/UFSM e Processos Pictóricos CNPq/UFSM. E-mail: antoniojunior\_jr@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-5641-7663

## **Aracy Maura Vieira Colvero**

Doutoranda em Artes Visuais/UFSM e Mestre em Artes Visuais/UFSM (2019), ambos pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria (PPGART/ UFSM) Bolsista CAPES. Artista Visual - Bacharel em Desenho e Plástica pela UFSM. Integrante do grupo de pesquisa Arte Impressa e Ecologia CNPq/UFSM. Artista Visual, gravadora, representada pelas galerias: Calafia Art Store (POA/RS) e red03 Art Gallery (Barcelona/Espanha). E-mail: aracycolvero@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0807-5053

## **Cecília Coli**

Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Espaço Verde. Entusiasta de uma escola que seja relevante e significativa para os estudantes

## **Gabriel Bezerra Silva**

Graduado em Letras (Centro Universitário UNIFAVENI); Pedagogia (Faculdade Intervale); Especialista em Psicopedagogia Institucional e clínica (FAECH). E-mail: gabrielaeons@hotmail.com

## **Jéssica Coimbra Padilha**

Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação, PPGE – UFSM. Professora do Estado do RS e de escola privada em SM.

## **Jenifer Duarte da Costa Moraes**

Mestranda em Educação, Licenciada em Pedagogia, Universidade Federal do Pampa, Professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Marcílio Dias, E-mail: jenifercosta.uni@hotmail.com

## **Laiany Santos de Sousa**

Bacharelado Enfermagem pelo Centro Universitário Santo Agostinho (2015); Especialista em Oncologista e Cuidados Paliativos ; Gerente de Enfermagem da Clínica - Oncomédica ( Grupo Athena Saúde) ; Experiência na área da Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Oncológica, Clínica e Cuidados Paliativos desde 2016.

## **Marco Antônio Oliveira Lima**

Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor de Educação Física no Instituto Federal de Goiás, Campus Águas Lindas de Goiás.

E-mail: marcobasquetebol@gmailcom

## **Patrícia dos Santos Moura**

Doutora em Educação, Professora Associada do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Pampa, Membro do Grupo de pesquisa PRAKTIKÈ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: patriciapinho@unipampa.edu.br

## **Raquel Pessoa**

# Debates Contemporâneos: *Temas interdisciplinares*

Volume 4

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)  
[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)  
(55)99723-4952

**ARCO**  
EDITORES ● ● ●