

PATHOS

Volume 10, número 01, 30 de junho de 2024. ISSN 2447-6137



Potências, desafios
e enfrentamentos

PATHOS

Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia

ISSN 2447-6137

DOI 10.59068/24476137

**Potências, desafios
e enfrentamentos**

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano Rodineli

Editor Chefe


Psicólogo. Mestre e doutorando em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pesquisador das áreas da socioeducação, adolescência e violências. Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública (FSP-USP), e em Políticas Públicas e Socioeducação (UnB). Psicólogo clínico e supervisor em consultório particular Contatos: [cristiano.rodineli@unifesp.br/](mailto:cristiano.rodineli@unifesp.br)

 [@cristianorodineli](https://www.instagram.com/cristianorodineli)




Andréia Alves Teixeira

Editora de Seção

Psicóloga Clínica e Escolar. Pedagoga. Especialista em Psicopatologia e Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da USP. Aperfeiçoamento em Queixa Escolar pelo Instituto de Psicologia da USP. Em formação no Instituto Gerar de Psicanálise. Atua na educação desde 1994. Atualmente trabalha com queixa escolar no projeto GAPes (Grupo de Apoio Pedagógico Especializado) da Prefeitura de Taboão da Serra. Palestrante e formadora na área de psicologia na interface com a educação. Psicóloga Clínica em consultório particular desde 2007. Coordena grupo de estudos de educação antirracista. Contatos: [andreiapsi07@gmail.com/](mailto:andreiapsi07@gmail.com)  [@psicologa.andreiaalves](https://www.instagram.com/psicologa.andreiaalves)

Ricardo Rentes

Editor de Seção

Psicólogo, Psicanalista, Mestre em Ciências Humanas, Sociais e Criminologia pela UFP do Porto - Portugal. Pós-graduado em Saúde Mental e Justiça pelo Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico Prof. André Teixeira Lima (FUNDAP). Pós-graduado em Psicopatologia e Saúde Pública pela USP. Professor dos Cursos de Especialização em Psicanálise Winnicottiana e em Saúde Mental e Saúde Coletiva, ambos pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professor do Curso de Especialização em Psicologia Jurídica pela Universidade São Camilo. Supervisor nas áreas de Saúde Mental e Assistência Social. Autor do livro: "Os Meninos de Heliópolis - O ser e fazer de adolescentes em conflito com a lei e a sintomática criminal". Ed. Appris, (2022). Contatos: [rickrentes@hotmail.com /](mailto:rickrentes@hotmail.com)  [@rickerentes](https://www.instagram.com/rickerentes)



CONSELHO CIENTÍFICO

*Dra. Renata Udler Cromberg (Sedes Sapientiae)
madrinha da revista*

*Dra. Ana Carolina Perrella (PUC-SP)
Dra. Ana Isabel Martins Sani (UFP-Portugal)
Me. Augusto Ribeiro Coaracy Neto (PUC-SP)
Me Cibele Lopes Barbará (PUC-SP)
Dra. Glória Sviatlana Jóluskin (UFP-Portugal)
Me. Karen Cristina Martins Alves (FPM-MG)
Dra. Leila Salomão de La Plata (USP)
Dra. Margarida Calligaris Mamede (UCS-SP)
Dra. Marineide de Oliveira Gomes (UNIFESP)
Dra. Sônia Maria Martins Caridade (UFP-Portugal)*

CAPA

Luisa Albino Almeida

SITE

www.revistapathos.com.br

REDES SOCIAIS

Instagram



INDEXADORES



REVISTA ASSOCIADA A

AVALIAÇÃO CAPES QUALIS 2017-2020: B4



SUMÁRIO

Expediente.....	01
Sumário.....	03
Editorial.....	05

ARTIGOS

O lúdico como processo facilitador da alfabetização.....	07
---	-----------

Ana Clara Carvalho Chagas, Lunara Andrade, Tayne Bastos Tobias, Carlos Roberto Faustino

O que revelam as pesquisas sobre Coordenação Pedagógica na Educação Básica.....	24
--	-----------

Ana Carlota Vieira Niero

O corpo em Paulo Freire e Michel Foucault como forma de repensar relações de poder intraescolares.....	38
---	-----------

Vinicius Siqueira de Lima

Relações da infância com a escola e os adultos na atualidade.....	54
--	-----------

Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos Santos, Karina Silva Santos Cunha, Wagner Antunes da Silva

RELATOS DE PRÁTICA

Com que língua? Desafios de um tradutor intérprete na Educação de Surdos.....	74
<i>Peterson Simões</i>	
Corpo em movimento: ensinando e aprendendo.....	80
<i>Vitória Savini Iannamico Ferreira</i>	
Os movimentos de mulheres no enfrentamento às desigualdades de gênero: Uma experiência de trabalho em grupo em Franco da Rocha.....	90
<i>Erineide Souza de Oliveira</i>	
A unha azul: Relatos de uma mãe e Professora sobre relações de gênero.....	98
<i>Patrícia de Abreu Albino Almeida</i>	
Sobre Nós.....	103

Educação: potências, desafios e enfrentamentos

A educação escolar, mesmo com todas as dificuldades que atravessa, continua sendo um mecanismo importante de transformação social. Como afirma Paulo Freire em toda sua obra, a educação tem papel primordial de conscientização, desenvolvimento de senso crítico e emancipação das pessoas. Para tanto, necessita que os estudantes sejam protagonistas na construção de seus conhecimentos, com educadores sensíveis e atentos à história de vida, à família e comunidade que pertencem, em relações horizontais de respeito e empatia. A educação precisa existir como prática de liberdade e desalienação, e não como mecanismo de controle e opressão!

Nesse sentido, há um compromisso ético e político que precisa ser estabelecido com a educação, não apenas dentro das salas de aula, mas também no circular da palavra em torno desse campo. A Pathos, atenta ao importante, potente e necessário fazer educacional, traz nesta edição diversos trabalhos que propõe, justamente, pontos de reflexão sobre a temática.

Na seção de artigos, iniciamos com o texto de nome *O lúdico como processo facilitador da alfabetização*, no qual os autores Ana Clara Carvalho Chagas, Lunara Andrade, Tayane Bastos Tobias e Carlos Roberto Faustino refletem de que maneira o uso de práticas lúdicas pode contribuir para o processo de alfabetização de criança nos anos iniciais do ensino fundamental. Abordam o lúdico como processo facilitador de aprendizagem, no qual a criança é o sujeito que desenvolve conhecimento brincando.

O intitulado *O que revelam as pesquisas sobre Coordenação Pedagógica na Educação Básica?*, de Ana Carlota Vieira Niero, compartilha alguns de seus achados de pesquisas sobre coordenação pedagógica. Com o objetivo de compreender a construção desta identidade profissional, o artigo pretende apresentar um panorama das pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação básica no Brasil, realizadas em nível de mestrado e doutorado.

O terceiro artigo, *O corpo em Paulo Freire e Michel Foucault como forma de repensar relações de poder intraescolares*, de Vinícius Siqueira de Lima, objetiva articular as noções de corpo em Foucault com a perspectiva de corpo consciente em Freire. Compreendendo que o corpo disciplinar é produto das relações de poder que constituem a escola na sociedade e propondo o corpo consciente como chave de leitura para possibilitar novas relações, dentro e fora da escola tendo como horizonte promover visão crítica da sociedade e construção coletiva de conhecimento.

Fechando a sequência de artigos, o texto *Relações da infância com a escola e os adultos na atualidade*, dos autores Douglas Manoel Antônio de Abreu Pestana dos Santos, Karina Silva dos Santos e Wagner Antunes da Silva, dispõe-se a refletir sobre as complexas relações que a infância mantém com a escola e os adultos na contemporaneidade. Por meio de análise interdisciplinar, envolvendo psicologia, psicanálise, antropologia e educação, o artigo busca elucidar as transformações das dinâmicas educacionais e as interações entre crianças, educadores e responsáveis nos últimos anos.

Na seção dos relatos de prática, temos o *Com que língua: Desafios de um tradutor intérprete na educação de surdos*, no qual Peterson Simões compartilha sua experiência enquanto intérprete e facilitador da comunicação entre alunos surdos com seus colegas e professores ouvintes.

No segundo relato, *Corpo e movimento: ensinando e aprendendo*, a professora de dança, Vitória Savini Iannamico Ferreira, compartilha seu trabalho com adolescentes focado no movimento consciente dentro do componente curricular de Educação Física.

No relato seguinte, *Os movimentos de mulheres no enfrentamento às desigualdades de gênero: uma experiência de trabalho em grupo em Franco da Rocha*, Erineide Souza de Oliveira nos mostra seu trabalho em grupo de educação popular com mulheres, visando a equidade de gênero e o fortalecimento feminino.

Por fim, *A unha azul: relatos de uma mãe e professora sobre relações de gênero*, de Patrícia de Abreu Albino Almeida partilha suas experiências enquanto mãe e professora de educação infantil atravessadas pelo tema de gênero.

Desejamos a todas, *todes* e todos, excelente leitura e possíveis ideias, pensamentos e críticas construtivas e desalienantes!

Os Editores



O **lúdico** como **processo** facilitador
da alfabetização

Ana Clara Carvalho Chagas
anaclaracarvalho5@gmail.com

Pós-graduanda (Lato Senso) em Alfabetização e Letramento e em Psicopedagogia. Graduada em Pedagogia. Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Lunara Andrade
lunaraandrade1993@hotmail.com

Graduada em Pedagogia. Pós-graduanda (Lato Senso) em Alfabetização e Letramento.

Tayne Bastos Tobias
taynetobias@gmail.com

Pós-graduanda em Atendimento Educacional Especializado e em Educação Inclusiva, Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem. Professora da Educação Infantil.

Carlos Roberto Faustino
crfaustino@hotmail.com

Doutorando no Programa de Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Especialista em Gestão Educacional, Direito Desportivo e Docência no Ensino Superior. Graduado em Educação Física, Pedagogia e Direito. Advogado e professor universitário. Bolsista CAPES.



O LÚDICO COMO PROCESSO FACILITADOR DA ALFABETIZAÇÃO
THE PLAYFUL AS A FACILITATING PROCESS OF LITERACY
EL LÚDICO COMO PROCESO FACILITADOR DE LA ALFABETIZACIÓN

Resumo

Este artigo tem o objetivo de compreender de que maneira o uso de práticas lúdicas pode contribuir para o processo de alfabetização da criança durante seu percurso nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha do tema se deu frente ao tradicionalismo no ensino, trazendo uma inquietação sobre a importância de se tratar novas metodologias de ensino, visto que há maneiras de ensino alternativas e satisfatórias. O presente artigo foi elaborado por meio de revisões bibliográficas e documentais coletando informações em artigos, livros, publicações e endereços eletrônicos relacionados ao tema da pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, onde se obteve a confrontação de dados através de cada revisão documental e bibliográfica para sua construção. Abordar a temática do lúdico como processo facilitador de aprendizagem traz uma nova forma de refletir e despertar para novas metodologias de aprendizagem, no qual a criança pode ser o sujeito que brinca e que ao mesmo tempo produz conhecimento.

Palavras-Chave: Lúdico; Alfabetização; Lúdico na Alfabetização; Aprendizagem; Séries Iniciais.

Abstract

The objective of this article is to understand how the use of playful practices can contribute to the literacy process of children during their journey in the Initial Years of Elementary School. The theme has been chosen knowing the traditionalism of teaching and concerning the importance of dealing with new teaching methodologies, since there are newer and more satisfactory ways of teaching. This article was prepared through bibliographic and documentary reviews, collecting information in articles, books, publications and electronic addresses related to the research topic. It was a qualitative research, where the parallel of data was obtained through each documental and bibliographic review for its construction. Addressing the theme of fun activities as a facilitating learning process brings a new way of reflecting and awakening to new learning methodologies, in which the child can be the subject who plays and at the same time produces knowledge.

Keywords: Ludic; Literacy; Playful in Literacy; Learning; Initial Year of Elementary School..

Resumen

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo el uso de prácticas lúdicas puede contribuir al proceso de alfabetización del niño durante su paso por los Primeros Años de la Educación Primaria. La elección del tema se dio frente al tradicionalismo en la enseñanza, generando una inquietud sobre la importancia de abordar nuevas metodologías de enseñanza, dado que existen formas alternativas y satisfactorias de enseñar. Este artículo fue elaborado mediante revisiones bibliográficas y documentales, recopilando información de artículos, libros, publicaciones y sitios web relacionados con el tema de investigación. Se trató de una investigación cualitativa, donde se obtuvo la confrontación de datos a través de cada revisión documental y bibliográfica para su construcción. Abordar el tema del juego como facilitador del proceso de aprendizaje trae una nueva forma de reflexionar y despertar hacia nuevas metodologías de aprendizaje, en las cuales el niño puede ser el sujeto que juega y al mismo tiempo produce conocimiento.

Palabras clave: Lúdico; Alfabetización; Juego en la Alfabetización; Aprendizaje; Primeros Años.

Introdução

A palavra lúdico tem origem na língua latina, *ludus*, que significa aquilo que serve para divertir ou dar prazer e tem por objetivo promover a interação entre os envolvidos, de forma prazerosa e gratificante durante sua realização. É através das brincadeiras que as crianças expressam seus sentimentos, aprendem a manusear objetos, exploram e criam maneiras de brincar. Sendo assim, o lúdico é característica inerente à criança e ao desenvolvimento integral do ser humano. Vygotsky (1989), em suas análises sobre o jogo, estabelece uma relação entre este e a aprendizagem, uma vez que o jogo contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral, isto é, para o desenvolvimento pleno da criança. Segundo o autor, é através dos jogos e brincadeiras que a criança consegue formular conceitos e criar situações que ajudam na sua formação, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

A alfabetização é o processo de aprendizagem desenvolvido geralmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, onde se aprende a ler e a escrever. Com isso, o indivíduo torna-se apto para se comunicar com os demais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. No entanto, ela não estabelece um método específico, mas reforça a pluralidade de ideias, pois, cada indivíduo é único, e apresenta suas especificidades. Portanto, no processo de aprendizagem não seria diferente, cada criança possui e apresenta uma maneira própria de aprender, mas todas apresentam um interesse em comum: o brincar.

O presente artigo tratou de compreender qual a contribuição das práticas lúdicas para o processo de alfabetização da criança durante seu percurso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desta temática surgiu da proposta de apresentar informações sobre um modelo pedagógico que evidencie o lúdico como possibilidade e entender que pode ser possível educar crianças através desse expediente. Considerando a importância do momento de brincar e jogar para as crianças e os benefícios que essas atividades podem proporcionar a esses sujeitos, temos, enquanto elemento questionador, qual a contribuição do lúdico no processo de alfabetização da criança?

Objetivos

O principal objetivo deste artigo é investigar de forma abrangente e detalhada como a implementação de práticas lúdicas pode potencializar e enriquecer o processo de alfabetização da criança ao longo de sua jornada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se não apenas examinar o papel do lúdico como uma ferramenta pedagógica, mas também analisar os mecanismos pelos quais as atividades lúdicas podem promover a aquisição efetiva de habilidades de leitura e escrita, bem como estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos nessa fase crucial de seu aprendizado.

Método

O presente artigo foi elaborado por meio de revisão bibliográfica e documental, coletando informações em artigos, livros, publicações e legislações relacionadas ao tema da pesquisa.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que permitiu uma análise aprofundada e contextualizada do tema em questão. Através dessa metodologia, os dados obtidos foram submetidos a uma análise minuciosa, visando compreender as nuances e complexidades envolvidas no uso de práticas lúdicas no processo de alfabetização. A confrontação dos dados, resultantes das revisões documentais e bibliográficas, foi essencial para a construção do presente artigo, proporcionando uma base sólida para as conclusões e discussões apresentadas.

Utilizamos como referência, especialmente, artigos e obras de Magda Soares, Piaget e Vygotsky.

Referencial teórico

Lúdico

O conceito de lúdico pode transparecer diversos significados, causando assim certas divergências na compreensão, alguns fazem ligação do lúdico aos jogos e brincadeiras e outros o abordam como uma atividade diferente que tornam as aulas mais dinâmicas, atrativas para os alunos. O lúdico segundo Elza Santos (2011) tem a seguinte definição:

[...] tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e, divertimento como um entretenimento ou distração. (p. 24)

Os jogos e brincadeiras estão presentes em todas as épocas da humanidade e apesar de muitas vezes terem sido considerados apenas em seu aspecto de diversão, encontramos, atualmente, diversas pesquisas sobre a tratativa como ferramenta auxiliadora da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo e social. E é nesse sentido que Maranhão (2007, p. 31-32) destaca:

Por meio da brincadeira a criança vai se desenvolver socialmente, conhecerá as atitudes e as habilidades necessárias para viver em seu grupo social. A imaginação vai ajudá-la a expandir as suas habilidades conceituais. Na sua função imitativa, a criança aprende a conviver com as atividades culturais; usando a brincadeira ela estará estimulando o seu desenvolvimento, aprendendo as regras dos mais velhos.

É através do lúdico, dos desenhos, das pinturas, das brincadeiras, dos jogos, da música que as crianças expressam seus sentimentos, já que, muitas vezes elas não conseguem expressar oralmente, mas demonstram o que estão sentindo através desses recursos, os quais podem ser usados como ferramenta na sala de aula. Por meio deles, o professor consegue conhecer um pouco mais da cultura e do modo de vida dos alunos, possibilitando que ele trabalhe mediante os conhecimentos prévios de cada um.

Reverendo a história do jogo, certificamo-nos que sua importância foi percebida em todos os tempos, principalmente quando se apresentava como fator essencial na construção da personalidade da criança. Desde a época anterior a Cristo já havia uma preocupação em discutir o valor proeminente do jogo na vida das crianças. Nos escritos de Leis, Livro VII, Platão preconizava o valor educativo do jogo, apesar de dar à criança a liberdade do jogo somente até os seis anos de idade (Araújo, 1992).

Nessa perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Para Vygotsky (1998, p.67), aprendizado e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida e imensa é a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Desse modo, o brinquedo auxilia no desenvolvimento infantil, porque é brincando que a criança expõe e demonstra tudo que sente, principalmente seus sentimentos nos primeiros meses de vida, que não são ainda demonstrados através da fala. Neste sentido, conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 27):

A brincadeira ajuda na autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Para Lima (2011), utilizar a brincadeira como recurso pedagógico é tão complexo quanto desenvolver o trabalho pedagógico em outras áreas de estudo, como Português, Matemática, Artes, exigindo do educador fundamentação teórico-prática, clareza de princípios e de finalidades.

Portanto, podemos perceber que fazer utilização de jogos dentro de sala exige que os professores estudem e estejam fundamentados no assunto a ser aplicado na atividade, mostrando assim que fazer utilização de jogos como recurso pedagógico pode representar um grande desafio para alguns educadores.

Alfabetização

Alfabetização é o processo pelo qual aprendemos a ler e a escrever, usando estas habilidades para comunicar, viver em sociedade e tornar-se cidadão crítico e participante ativo do contexto social. O papel do educador nesse processo é propiciar oportunidades para que os alunos desenvolvam as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, dentre elas a BNCC expressa:

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2008, p.89)

Colacionada com a passagem acima transcrita, a educação é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, conforme determina a Constituição Federal em seu artigo 205. Deve ser promovida visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, aprender a ler e escrever na idade certa proporciona ao indivíduo a possibilidade de se desenvolver socialmente e culturalmente, também permite que ele tenha mais oportunidades e melhores possibilidades no âmbito profissional. Nesse sentido, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pela Lei nº 13.005/2014, até 2024, o Brasil deve erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Com isso, apesar de a criança já estar inserida na sociedade e nas práticas letradas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a alfabetização deve ser concretizada. Sobre isso, Moll (1996) afirma que:

[...] a alfabetização é um processo que se inicia muito antes da entrada na escola, nas leituras que o sujeito faz do mundo que o rodeia, através das diferentes formas de interação que estabelece. Se a língua escrita constitui-se “objeto” de uso social no seu contexto, os atos de leitura e escrita com os quais interage podem levá-lo à elaboração de estruturas de pensamento que lhe permitam compreendê-la e paulatinamente apropriar-se dela. Quando chega à escola, o sujeito vai estar em algum momento desse processo de compreensão. Assim, se vier de um ambiente social alfabetizado, já terá certamente pensado sobre este objeto de conhecimento. Contudo, se vier de um ambiente analfabeto, ignora-o e precisa fazer na escola o caminho que o outro vem fazendo desde o nascimento (p. 70).

Na passagem acima transcrita evidenciamos que é preciso, portanto, reconhecer que a escola tem como atribuição orientar de forma sistemática, metódica, planejada, os processos de alfabetização, organizando o tempo escolar para que os estudantes se apropriem formalmente do sistema alfabético e das práticas letradas. Neste contexto o inciso XI do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) afirma:

Alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (Brasil, 1996)

A alfabetização é um processo que vai além da decodificação de palavras e memorização de símbolos. Requer um conjunto de estruturas de pensamentos e habilidades psicomotoras que possibilita a compreensão de natureza conceitual e das formas de representação gráfica da linguagem. Segundo o art. 22 da LDB:

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).

Nessa perspectiva, a alfabetização é a base para uma educação construtiva, a qual possibilita as pessoas a desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação, as ideias e os pensamentos. O letramento utiliza a escrita para resolver problemas do dia a dia, facilitando assim suas práticas sociais podendo produzir gêneros textuais. Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Fundamental, no inciso I do art. 30 afirma que “Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento”.

Neste diapasão, é importante pensar na pluralidade de uma sala de aula, visto que cada estudante tem uma história, vivência e cultura. Diante disso, os docentes precisam compreendê-las e conhecê-las, pois as particularidades podem influenciar no processo de alfabetização e letramento pois:

Ser alfabetizado hoje significa incorporar as práticas de leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las, envolver-se através de livros (assim como jornais, revistas etc.), saber preencher formulários, cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio entre outros. (Soares, 2005. p. 22).

Consolidar esse processo de ensino e aprendizagem é importantíssimo para o desenvolvimento da alfabetização na perspectiva do letramento. Percebe-se que o letramento, como um processo de inclusão e participação da criança na cultura escrita, inicia-se quando ela começa a conviver com a variadas formas de manifestações da escrita no seu meio social.

O lúdico na Alfabetização

Pesquisadores começaram a investigar os efeitos positivos das brincadeiras. Estes consideram que as atividades lúdicas facilitam a aquisição de conhecimento, habilidades e compreensão do mundo, além de serem de suma importância para as relações interpessoais (Rosa, 2001).

Segundo Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida, sendo imensa a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança, pois:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento. Sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (p. 34).

Segundo Piaget (1976), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Não sendo apenas uma forma de alívio ou divertimento para que elas gastem energia; concebe um meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual, além disso, se destaca do método tradicional.

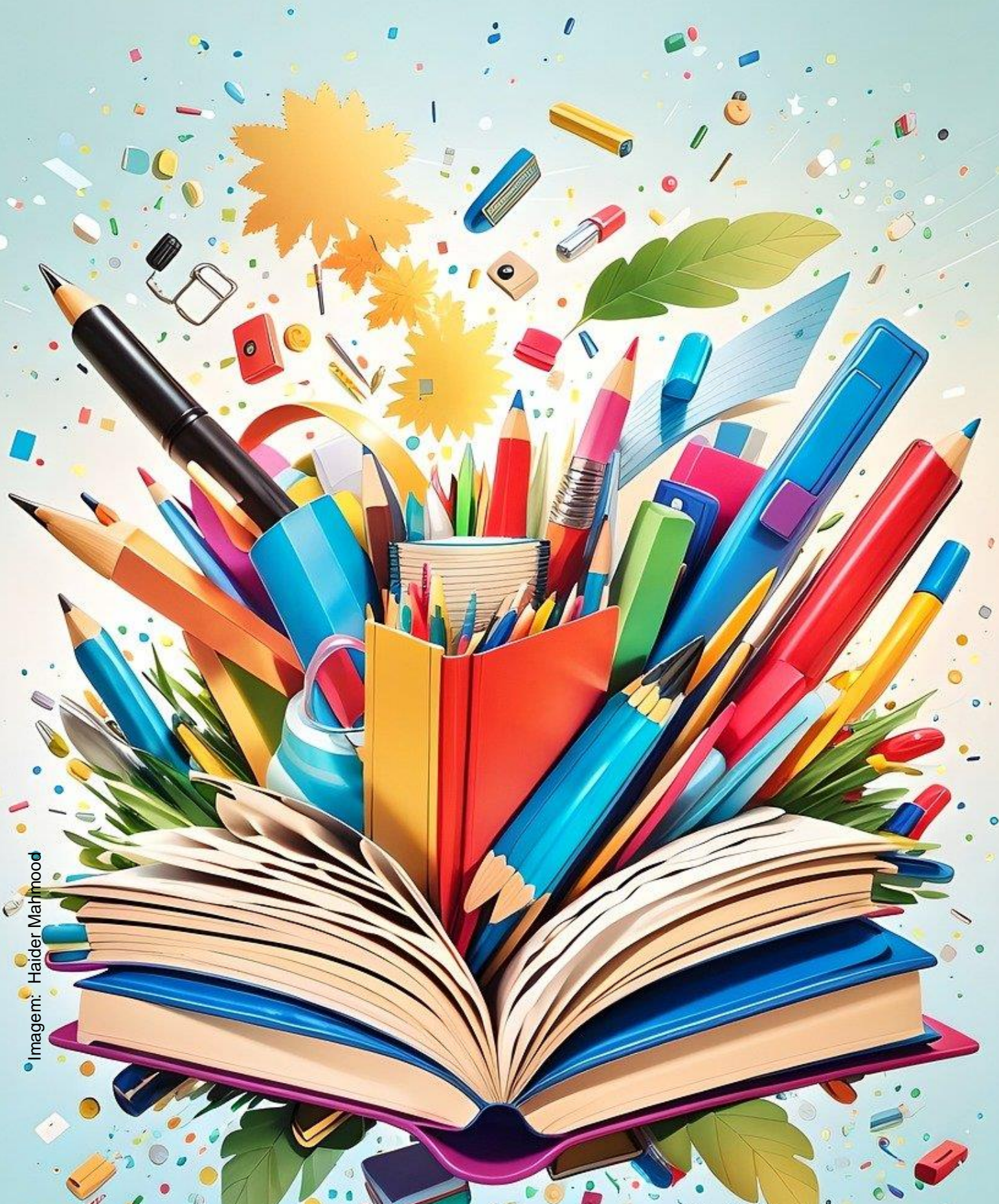
Quando o ambiente escolar é envolvido por jogos e brincadeiras, o resultado são alunos interessados no conteúdo, pois, ao mesmo tempo em que brincam e se divertem, aprendem, conhecem e descobrem novos horizontes. Se aprofundarmos de forma concreta a ludicidade nas práticas pedagógicas, estaremos proporcionando vários caminhos para a aprendizagem, valorizando o desenvolvimento das crianças.

Conforme Almeida (2009), se o professor conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com as vontades dos alunos, a sala de aula pode ser também um lugar de brincadeiras. Neste contexto, faz-se necessário a conciliação do aprendizado e da brincadeira, destacando que este momento, além de ser divertido, seja produtivo e que sejam trabalhadas a atenção, coordenação motora, imaginação ou criatividade, letras ou os números, leitura ou escrita. Importante que não pode haver a segregação destes elementos.

Brincar de amarelinha ou cirandinha, de corrida ou de pular, de cantar e dançar são atividades de grande valia para o desenvolvimento e existem desde os tempos antigos, pois foram transmitidas de geração para geração. Entretanto, essas brincadeiras e jogos devem ser trabalhados com o intuito de aproximar o universo das crianças com os conteúdos curriculares da escola, pois:

(...) por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (Kishimoto, 2006, p. 46).

Brincar de amarelinha ou cirandinha, de corrida ou de pular, de cantar e dançar são atividades de grande valia para o desenvolvimento (...) (p.17)



Partindo das ideias de Kishimoto (2006), podemos refletir que uma aula lúdica auxilia no processo de alfabetização das crianças, pois, por meio da brincadeira desenvolve-se o interesse e concentração do alfabetizando. O professor, como mediador do processo da aprendizagem, deve sempre inovar, inserindo as brincadeiras, os jogos e outros recursos dentro e fora da sala de aula, visando à formação de alunos pensantes, reflexivos, autônomos, críticos e aptos para enfrentar desafios.

A alfabetização acontece de forma contínua na vida da criança e quando o lúdico se encontra nas práticas educativas, desperta o interesse e a vontade de aprender dos educandos, o que resulta no desenvolvimento da linguagem, pensamento, socialização, iniciativa e autoestima, tornando-se um cidadão capaz de enfrentar desafios e participativo na construção de um mundo melhor.

É nessa perspectiva que a abordagem de Vygotsky (1991), sobre a aprendizagem da leitura e escrita destaca que observar e descobrir as habilidades e necessidades durante situações de brincadeiras é o melhor método para ser utilizado. Ele aborda também que as letras são uma necessidade das crianças, pois, onde estas estiverem, aquelas vão estar presentes. A linguagem deve ser trabalhada desde a educação infantil, visto que a alfabetização não se inicia no ensino fundamental. O estímulo à formação de questionamentos, criação de hipóteses e o desenvolvimento integral da criança são aspectos que precisam ser trabalhados durante as etapas iniciais do processo de aprendizagem.

A visão da Escola sobre o Aluno

A escola, por muito tempo se manteve tradicional, utilizando-se de metodologias que colocavam os alunos apenas como ouvintes, enquanto os professores eram os agentes detentores de conhecimento, apenas repassando conteúdos, sem interesse naquilo que o aluno sabia ou se interessava.

Dessa forma, era um espaço exclusivo, no qual os alunos realizavam atividades mecânicas e repetitivas, onde não tinham a liberdade de se expressar ou indagar sobre as práticas dos professores, que muitas vezes eram descrentes de que o brincar, os jogos e o lúdico poderiam ser auxiliares da aprendizagem. Os educadores acreditavam que o importante era que os conteúdos fossem cumpridos dentro do

tempo proposto. Além disso, o espaço físico das salas sempre se manteve o mesmo desde tempos passados: mesas e cadeiras colocadas na vertical em salas, ou seja, uma atrás da outra, sendo alocadas e divididas por fileiras. Portanto, faz-se necessária a evolução e inovação das salas de aula, pois:

Se você cria um ambiente em que as crianças podem mover-se mais, explorar, procurar objetos e fazer atividades, elas automaticamente vão aprender, entender, construir. No entanto, se são colocadas naquela estrutura sem esperança, sentadinhas olhando o professor diante delas, que tipo de comportamento estaremos esperando? (Jensen, 2013, p. 18).

Sabendo que o ambiente também influencia na aprendizagem das crianças, dentro dessa concepção percebemos que a escola tradicional não oferece um meio favorável para a adaptação das crianças, as quais necessitam de um lugar aconchegante, onde se sintam seguras para se expressar e agir, também, de acordo com suas vontades e não só por ordem dos adultos. Mayumi de Souza Lima (1989; 1994; 1995) defende a importância da qualidade do espaço na educação das crianças, no sentido de proporcionar um espaço que, ao invés de confinar a infância no interior da escola, proporcione as condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento da criança.

Verificamos vários pensadores que defendem o ensino lúdico como processo facilitador de ensino, como: Piaget, Wallon, Dewey, Leif, Vygotsky. Isso decorre do pensamento de que as crianças são seres individuais e pensantes, que passam por diferentes formas pelo processo de aprendizagem, absorvendo os saberes de forma particular. Portanto, uma única maneira de aplicar os conteúdos não é suficiente para que a aprendizagem se efetive em uma sala de aula inteira.

Ferrero e Teberosky (1999) nos seus estudos sobre a psicogênese da língua escrita, explicam a aprendizagem da criança por meio de níveis diferentes de estruturação do pensamento, criando hipóteses para aquisição da leitura e escrita de acordo com o nível em que se encontra. Para as autoras supracitadas, a criança passa por cinco níveis até tornar-se alfabética, relatando ainda que a passagem de um nível para outro depende do incentivo externo, seja na escola, principalmente advindo do professor ou dos colegas e em casa, por parte da família.

Cada criança pode estar em uma fase de aprendizagem diferente, e para que todas consigam ser alfabetizadas, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, o docente deverá usar de estratégias que facilitem nesse processo, como: utilizar jogos, brincadeiras, músicas, filmes e recursos que façam sentido com o contexto da aula. A organização da sala deve ser de modo diferente do tradicional, como carteiras em formato de roda, cadeiras em grupo ou dupla, estruturando de maneira que subsidie um espaço onde haja trocas e que as crianças possam participar de forma interativa das aulas.

Mayumi Lima (1989), propõe transformar o tempo e o espaço escolares em tempo e espaço da infância, pautada na ideia da participação efetiva das crianças na manutenção e construção dos espaços escolares. Não subestimando que as dificuldades técnicas e materiais de construção de um espaço ultrapassam as possibilidades de uma criança, esta arquiteta defende que a manifestação da criança bem como a sua participação deveriam merecer atenção dos educadores e arquitetos responsáveis pela construção de espaços para as crianças. Mas para que isso seja possível, é necessário que os adultos possibilitem à criança o exercício da participação, um direito garantido na Convenção dos Direitos das Crianças de 1989.

A ideia de Bomtempo (2006) sobre a importância do brincar, que diante da reclamação de professores sobre a falta de atenção das crianças, defende o trabalho com conteúdo escolar por meio da brincadeira. Porém, a autora não atribui somente aos professores essa responsabilidade, mas compreende que o privilégio dado pelas escolas e sistemas aos conteúdos curriculares extremamente escolarizados dificultam a adoção de metodologias lúdicas pelos professores. A afirmação da autora revela um problema recorrente na educação: os documentos oficiais devem convergir com a prática real em sala de aula. É preciso que eles transformem a realidade da escola, com as mudanças advindas da sociedade atual e organizem normas para amparar professores e equipes gestoras, bem como os cursos de formação de professores que não conseguem incluir o brincar junto aos componentes curriculares, pois a formação docente não compreende a importância do lúdico e sua potencialidade na aprendizagem, o que dificulta despertar no graduando a importância dessa forma de trabalho com as crianças

Por fim, o material didático deve ser enriquecedor e servir como norteador para as atividades em sala. Tendo esses aspectos em mente, o lúdico será efetivo na educação.

Considerações finais

Abordar a temática do lúdico como um facilitador no processo de aprendizagem, especialmente na alfabetização, trouxe uma nova abordagem para refletir sobre metodologias de ensino. Neste contexto, a criança não apenas brinca, mas também constrói conhecimento. Destaca-se que a alfabetização é uma fase crucial que deve ser abordada de forma rica e criativa. Quando o educador introduz novos métodos de ensino e incorpora o aspecto lúdico, a aprendizagem se consolida de maneira mais satisfatória.

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do aluno, mas por muito tempo permaneceu presa a métodos tradicionais. Portanto, este artigo desvelou as mudanças necessárias na metodologia dos educadores, na estrutura física das escolas e nos materiais utilizados, de modo a promover o desenvolvimento e formação das crianças, reconhecendo-as como indivíduos pensantes com direitos e responsabilidades.

Na fase inicial da escolarização, observa-se que as crianças estão ávidas por aprender a língua falada, escrita e observada ao seu redor. No entanto, é uma fase repleta de novidades, onde se deparam com um mundo desconhecido. Portanto, é essencial que os alunos se adaptem antes de serem introduzidos aos conteúdos. Nesse sentido, atividades lúdicas e criativas devem ser estimuladas para proporcionar momentos de construção, fazendo com que se sintam mais seguros e integrados, visto que o brincar é intrínseco à natureza infantil.

O papel do educador é estimular a aprendizagem, levando em conta os conhecimentos prévios e contextos individuais, integrando o aprendizado com o brincar. Além disso, é crucial perceber as necessidades individuais de cada aluno e trabalhar para alinhar a turma, respeitando o ritmo e o tempo de cada criança.

Conclui-se, através da análise, que há uma forte defesa do uso do lúdico na alfabetização, pois isso pode resultar em um melhor desenvolvimento das crianças, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e prazeroso. O ambiente escolar torna-se mais harmonioso e isso impacta positivamente tanto no ensino quanto na aprendizagem. É essencial que a metodologia aplicada esteja alinhada aos interesses das crianças, incentivando assim a vontade de aprender de forma natural e espontânea.

Referências

- Jensen, C. (2013). Lições e descobertas ao ar livre. *Revista Pátio*. 34, 16-19.
- Brasil (1996). Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Lima, J. M. (2011). O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 9 (9/10), <https://doi.org/10.14572/nuances.v9i9/10.409>
- Lima, M. S. (1989). *A criança e a cidade*. Nobel.
- Mezzono, L. M. S. (2003). *Aprender brincando: o jogo de conhecimento* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Brasil (2018). (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base (3ª ed.). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.
- Moll, J. (1996). *Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Pedroza, R. L. S. (2003). *A Psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental* (Tese de Doutorado), Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Bertrand Brasil.
- Brasil (1998) *Referencial curricular nacional para Educação Infantil* (Vol. II). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental.
- Santos, E. C. (2011). *Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia* (Tese de Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Santos Junior, M. F. dos. (2013). *A festa do lúdico no ensino fundamental: concepções de duas categorias* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação Física da Universidade Metodista, São Paulo, SP.
- Soares M. (1998). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação Social da Mente*. (6. ed.) Martins Fontes.
- Werlang, C. (2002). *Jogos dramáticos e brincadeiras cantadas:mediando a formação lúdica do educador dos anos iniciais do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

Como citar este texto

Chagas, A. C. C.; Andrade, L.; Tobias, T. B.; Faustino, C. R. (2024). O lúdico como processo facilitador da alfabetização. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 07-23. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137oludico>

RECEBIDO EM:29/04/2024

APROVADO EM: 01/06/2024

ARTIGO

O que revelam as pesquisas sobre Coordenação Pedagógica na Educação Básica

Ana Carlota Vieira Niero
anacarlota.niero@gmail.com

Doutoranda no Programa Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da UNIFESP. Mestre em Ciência pelo mesmo programa. Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental – Anos Finais. Pesquisadora do Grupo Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq).

O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA?

WHAT DO RESEARCH STUDIES REVEAL ABOUT PEDAGOGICAL COORDINATION IN BASIC EDUCATION?

¿QUÉ REVELAN LAS INVESTIGACIONES SOBRE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA?

Resumo

Algumas pesquisas sobre coordenação pedagógica dedicam-se a compreender a construção da identidade profissional da coordenadora, seu acompanhamento em relação à prática docente, sua participação na gestão escolar e os cuidados necessários para que essa profissional não se envolva em questões que estejam além de sua competência. Este artigo pretende apresentar um panorama das pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação básica no Brasil, realizadas em nível de mestrado e doutorado. Os objetivos incluem identificar, na plataforma da Capes, dissertações e teses sobre o tema, organizar os dados com base na Metodologia Arqueológica de Dados, destacar interesses dos pesquisadores e identificar regiões nas quais o maior número de pesquisas tenha sido realizado. Os dados foram organizados com base na Metodologia Arqueológica dos Dados, (Sá, 2023), inspirada na Teoria Fundamentada e, posteriormente, analisados a partir da teoria de Bakhtin e Paulo Freire. Trata-se de uma pesquisa do tipo básica, de abordagem mista, a qual, por ser exploratória e documental, teve seus dados coletados no portal Dados Abertos Capes. Foram selecionadas 348 pesquisas, das quais, para a análise, foram escolhidos 12 textos de 6 pesquisadores. Os resultados destacam que os principais interesses dos pesquisadores se referem à compreensão da identidade profissional, à educação inicial e continuada e à atuação dos referidos profissionais na educação básica. Dentre os desafios enfrentados pelas coordenadoras pedagógicas, ressaltam-se condições de trabalho.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Educação Básica; Estado da arte.

Abstract

Some research on pedagogical coordination is dedicated to understanding the construction of the coordinator's professional identity, their monitoring of teaching practice, their participation in school management, and the necessary precautions to ensure that this professional does not get involved in issues beyond their competence. This article aims to present an overview of research on pedagogical coordination in basic education in Brazil, conducted at the master's and doctoral levels. The objectives include identifying, on the Capes platform, dissertations and theses on the topic, organizing the data based on Data Archaeology Methodology, highlighting researchers' interests, and identifying regions where the highest number of studies have been conducted. Data organization was based on Data Archaeology Methodology (Sá, 2023), inspired by Grounded Theory, and later analyzed using Bakhtin and Paulo Freire's theories. This is a basic research study with a mixed approach, which, being exploratory and documentary, collected its data from the Capes Open Data portal. 348 studies were selected, from which 12 texts by 6 researchers were chosen for analysis. The results highlight that researchers' main interests are in understanding professional identity, initial and continuing education, and the role of professionals in basic education. Among the challenges faced by pedagogical coordinators, working conditions stand out.

key-words: Pedagogical Coordination; Basic Education; State of the Art.

Resumen

Algunas investigaciones sobre coordinación pedagógica se dedican a comprender la construcción de la identidad profesional de la coordinadora, su seguimiento de la práctica docente, su participación en la gestión escolar y las precauciones necesarias para asegurar que esta profesional no se involucre en cuestiones más allá de su competencia. Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama de las investigaciones sobre coordinación pedagógica en la educación básica en Brasil, realizadas a nivel de maestría y doctorado. Los objetivos incluyen identificar, en la plataforma de la Capes, disertaciones y tesis sobre el tema, organizar los datos basándose en la Metodología Arqueológica de Datos, resaltar los intereses de los investigadores e identificar las regiones donde se han realizado el mayor número de estudios. La organización de los datos se realizó en base a la Metodología Arqueológica de Datos (Sá, 2023), inspirada en la Teoría Fundamentada y posteriormente se analizó utilizando las teorías de Bakhtin y Paulo Freire. Se trata de una investigación de tipo básico, con un enfoque mixto, que, al ser exploratoria y documental, recopiló sus datos en el portal de Datos Abiertos de Capes. Se seleccionaron 348 estudios, de los cuales se eligieron 12 textos de 6 investigadores para el análisis. Los resultados destacan que los principales intereses de los investigadores se refieren a la comprensión de la identidad profesional, la educación inicial y continuada, y la actuación de los profesionales en la educación básica. Entre los desafíos enfrentados por las coordinadoras pedagógicas, destacan las condiciones de trabajo.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica; Educación Básica; Estado del Arte.

Introdução

Pensar sobre a Coordenação Pedagógica na educação básica brasileira é pensar sobre meu percurso profissional¹, o qual foi intenso e repleto de experiências que constituíram a profissional que sou hoje. Tudo começou em 1988, quando ingressei, pela primeira vez, em uma sala de aula como professora de ensino fundamental – anos iniciais. Eu tinha 19 anos e realizava, naquele momento, um sonho de infância: ser professora. Alguns anos depois, graduei-me em Psicologia, atuei como psicóloga clínica por dez anos, mas em nenhum momento deixei o espaço escolar.

De lá para cá, atuei como professora de Psicologia no antigo Magistério, como orientadora educacional e como coordenadora pedagógica. Transitei por todos os segmentos da educação básica: da educação infantil ao ensino médio. Foram mais de 35 anos vivendo diariamente na escola, onde por meio do amor e da dor pela educação, mais especialmente pela coordenação pedagógica, me transformei em *pesquis-a-dora*. Segundo Sá:

o cientista, em sua angústia, deve ser chamado de *pesquis-a-dor* social uma vez que pesquisará a dor alheia, o sofrimento dos que compõem a tessitura social, com o fito de agir profilática, curativa ou até paliativamente, mas nunca esperando para atuação post mortem do fenômeno sob suas lentes e custódia. (Sá, 2020, p.21)

Ao ingressar no Mestrado, em uma Universidade pública, fui ampliando minha visão sobre a Educação e conseguindo “identificar que minha própria dor e a dor alheia é o que diferencia uma pessoa que apenas estuda um determinado assunto, de um pesquisador ou pesquisadora.” (Niero, 2023, p.90). Naquele momento, senti-me, como nunca havia me sentido antes, profundamente conectada com os coordenadores e coordenadoras do Brasil.

¹ O eu-pesquisadora e o eu-coordenadora dialogam e juntos redigem essas reflexões e isso me impulsiona escrever este artigo em primeira pessoa.

Nesta nova fase, alguns questionamentos povoaram minha mente: quais pesquisas foram desenvolvidas no Brasil sobre coordenação pedagógica na educação básica? O que dizem essas pesquisas? Que reflexões elas nos trazem? Para responder a essas perguntas, organizei minha pesquisa, cujo objetivo foi desenhar um panorama² acerca dos estudos de mestrado e doutorado sobre coordenação pedagógica na educação básica, desenvolvidos no Brasil, e publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, especificamente no portal Dados Abertos.³

Neste artigo pretendo compartilhar a pesquisa “Coordenação Pedagógica no Brasil: por uma leitura arqueológica” e, quem sabe, provocar inquietações que façam com que esse assunto continue sendo pesquisado. Os objetivos específicos da pesquisa incluem identificar, na plataforma da Capes, dissertações e teses sobre o tema, organizar os dados com base na Metodologia Arqueológica de Dados, destacar interesses dos pesquisadores e identificar regiões nas quais o maior número de pesquisas tenha sido realizado.

Metodologia

A pesquisa “Coordenação Pedagógica no Brasil: por uma leitura arqueológica” caracteriza-se como uma pesquisa do tipo básica, mista, exploratória e documental, cujos dados foram coletados no portal Dados Abertos Capes. No entanto, diferente de muitas pesquisas, o processo percorrido nesse estudo não foi linear, ou seja, não seguiu a ordem teoria, hipóteses, amostragem, coleta de dados, interpretação dos dados e validação, mas um modelo indutivo-dedutivo que favoreceu um movimento de ir e vir, a partir de um processo permanente de reflexão da pesquisadora (Niero, 2023).

Nesse sentido, Sá observa;

Cada pesquisa tem suas peculiaridades e o desenho metodológico deve ser capaz de possibilitar que o investigador alcance os objetivos propostos sendo necessário, em alguns casos, que esse desenho contemple múltiplas configurações. (Sá, 2023, p.4)

² A dissertação Coordenação Pedagógica no Brasil: por uma leitura arqueológica está disponível no link <https://repositorio.unifesp.br/items/34f5d116-55d5-4383-b9c2-0ac8f1c7e030>

³ Para saber mais sobre Dados Abertos CAPES, acesse <https://dadosabertos.capes.gov.br>

A partir dos estudos desenvolvidos sob orientação do Dr^o Rubens Lacerda Sá, e de acordo com minha concepção sobre pesquisa, encontrei na Metodologia Arqueológica de Dados – MAD, os procedimentos metodológicos ideais para a condução da minha proposta.

Segundo Sá (2023, p.11), a MAD surge do esforço de ampliar, atualizar e aprofundar uma releitura da Teoria Fundamentada⁴ alinhada à lógica arqueológica foucaultiana. Nessa proposta, “a metodologia precede todo o processo investigativo” (Sá, 2023, p.4), ou seja, igualmente à Teoria Fundamentada, não há uma teoria prévia que alicerça a coleta e organização dos dados.

Metodologicamente, o pesquisador gera seus dados sem que haja ainda uma teoria anteriormente estabelecida a ser testada. Seus dados após analisados servirão de indicadores e de fundamento para a teoria que deverá ser usada em sua posterior análise. Daí, o nome: Teoria (a ser) fundamentada. (Sá, 2021, p.14).

Por meio do processo de organização dos dados, foi possível visualizar a construção da compreensão do fenômeno estudado. Metaforicamente, trata-se de um processo como do arqueólogo que, após delimitar um campo para escavar, um campo de pesquisa, vai removendo camadas de solo e coletando objetos que o ajudarão a construir uma narrativa histórica sobre aquele local (Niero, 2023). Dessa forma, a cada dado coletado e organizado foi se configurando um cenário que me permitiu compreender o panorama da coordenação pedagógica na educação básica a partir de trabalhos de mestrado e doutorado desenvolvidos e publicados por pesquisadores no Brasil.

Discussão

O portal Dados Abertos Capes disponibiliza diversos dados públicos⁵, dentre eles as pesquisas realizadas anualmente e organizadas em catálogos⁶:

- [1987 a 2012] Catálogo de Teses e Dissertações – Brasil.
- [2013 a 2016] Catálogo de Teses e Dissertações – Brasil.

⁴ Chamada de *Grounded Theory*, essa organização de dados foi desenvolvida pelos sociólogos Barney Glaser, da Universidade de Columbia, e Anselm Strauss, da Universidade de Chicago. (Sá, 2021 p.13). Segundo Silva (2017), no Brasil a *Grounded Theory* tem sido conhecida como Teoria Fundamentada ou Teoria Enraizada ou Teoria Fundamentada em Dados. É possível encontrar também como Teoria Emergente.

⁵ Segundo o Manual Dados Abertos, disponibilizado no site do portal, “dado aberto é um dado que pode ser livremente utilizado, reutilizado e redistribuído por qualquer um.” Localizado em <https://encurtador.com.br/hATY0>, acesso 07 de abril de 2024.

⁶ O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país. Atualmente, os dados nele apresentados são oriundos da Plataforma Sucupira.

- [2017 a 2020] Catálogo de Teses e Dissertações – Brasil.
- [2021 a 2024] Catálogo de Teses e Dissertações – Brasil.

Gráfico 1. Pesquisas realizadas e publicadas por ano no Brasil

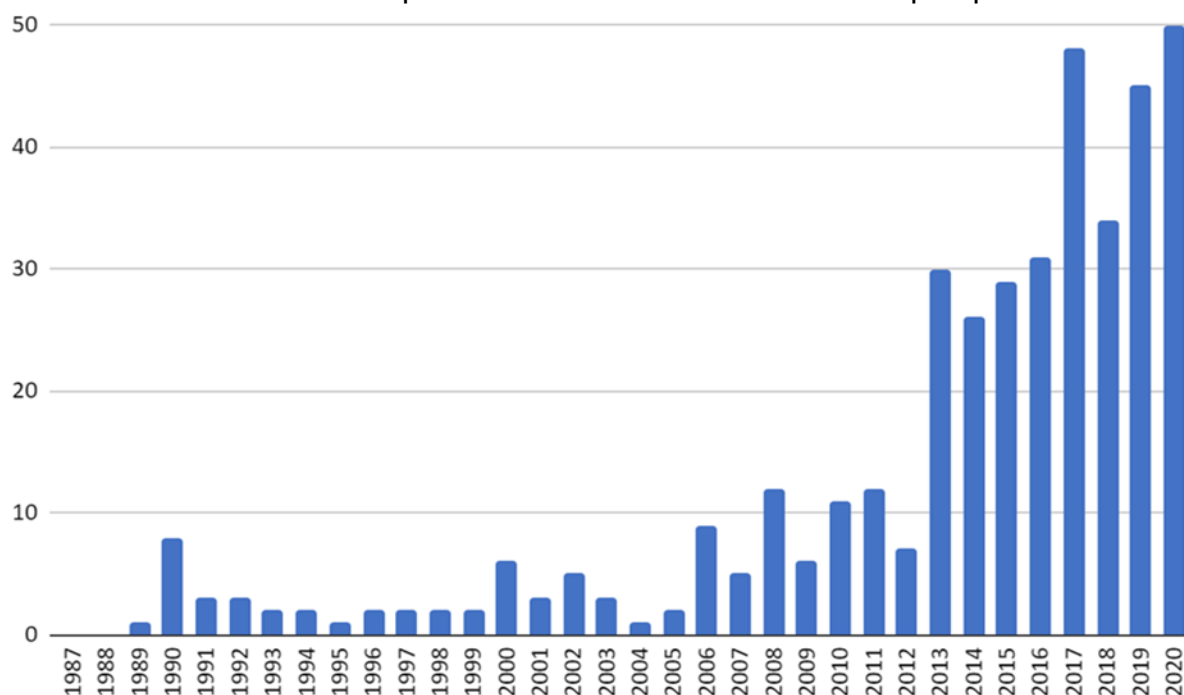


Fonte: Niero (2023)

O gráfico acima demonstra todas as pesquisas realizadas de 1987 a 2020 no Brasil, disponíveis no portal, independente da área de conhecimento. Segundo Niero (2023, p.24), “em 1987 foram disponibilizadas 4.496 pesquisas no portal e, ano após ano, a produção de pesquisa foi aumentando atingindo um ápice de 94.503 pesquisas em 2019”.

Após exportar todos os arquivos separados por ano, foi possível realizar uma filtragem por meio das palavras-chave: coordenação pedagógica, coordenador pedagógico, orientação educacional e orientador educacional, para selecionar quais trabalhos referenciam a coordenação pedagógica na educação básica. Do total de 80.114 pesquisas disponibilizadas no portal Dados Abertos nos anos de 1987 a 2020, apenas 402 pesquisas possuem as referidas palavras-chave.

Gráfico 2. Quantidade de dissertações e teses publicadas por ano com pelo menos uma das palavras-chave selecionadas nesta pesquisa



Fonte: Niero (2023)

Vale ressaltar que das 402 pesquisas, a grande maioria trata-se de trabalhos de mestrado acadêmico com 363 trabalhos, 39 teses de doutorado e 1 mestrado profissional. Outro dado interessante é que das 402 pesquisas levantadas neste trabalho, 15 foram realizadas por universidades localizadas na região Norte do país, 51 pesquisas na região Nordeste, 45 na região Centro-oeste, 59 na região Sul e 232 na região Sudeste.

Foi possível, também, identificar as principais universidades nas quais as pesquisas foram realizadas. Niero (2023) aponta que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo liderou o ranking realizando, até 2020, 79 pesquisas sobre coordenação pedagógica, seguida pela Universidade de Brasília com 18 pesquisas, e pela Universidade Nove de Julho com 11 trabalhos realizados. Importante destacar que se unirmos todas as unidades da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, que aparece nesse levantamento, encontraremos um total de 16 pesquisas.

Retornando ao escopo da pesquisa, foi necessário realizar a leitura dos 402 resumos e, a partir dessa leitura, elaborar critérios de exclusão, selecionando os textos que realmente se incluíam no escopo da coordenação pedagógica. Nessa seleção foram excluídos, por exemplo, trabalhos que não se relacionavam à educação básica ou que tratavam da elaboração ou execução de projetos que até poderiam ser de interesse da coordenação pedagógica, mas não se referiam a ela especificamente. Pesquisas que analisavam elementos relacionados à aplicação de avaliações externas ou à identidade profissional de outros trabalhadores da escola como docentes, psicólogo escolar e gestores também foram excluídos e, por fim, aquelas que foram realizadas em outros ambientes educativos que não a escola regular.

Após esse processo restaram 348 pesquisas, cuja leitura dos resumos deu início à etapa de codificação, que ofereceu indícios dos principais temas analisados pelos pesquisadores. A esse respeito, Sá, 2023, afirma:

Essa fase inicial de organização e classificação dos dados propiciará a criação de categorias e propriedades, sendo a categoria o eixo principal e as propriedades o eixo que as sustentam ou derivam dela. Nessa fase de codificação, o pesquisador organiza os dados seguindo uma lógica mais livre e que lhe faça mais sentido, e.g. por uma sequência cronológica, temática, espacial etc. (p.13).

Nessa etapa da pesquisa, a atuação da coordenadora pedagógica apareceu na grande maioria dos trabalhos evidenciando que, possivelmente, esse é o maior foco de interesse dos pesquisadores, seguido de um olhar para a identidade pessoal e profissional da coordenadora. Foi possível perceber um número significativo de trabalhos que estudam a educação continuada de professores realizada pela coordenadora pedagógica ampliando, assim, a quantidade de estudos que focam na atuação da coordenação pedagógica.

Diante do número de 348 pesquisas, foi necessário estabelecer um critério para reduzir o escopo do estudo. Nesse momento, optei por identificar, dentre todos esses trabalhos, aqueles nos quais os pesquisadores estudaram sobre coordenação pedagógica no mestrado e no doutorado e, nessa busca, localizei 6 pesquisadores.

Tabela 1 - Pesquisas e pesquisadores selecionados com mestrado e doutorado sobre Coordenação Pedagógica

Pesquisador	Título	Tipo	Ano	Universidade
Jane Cordeiro de Oliveira	Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.	Mestrado	2009	PUC-RIO
	Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro como mediadores das Políticas Curriculares.	Doutorado	2015	PUC-RIO
Joara Porto de Avelar dos Santos	Coordenador Pedagógico: desafios, dilemas e possibilidades.	Mestrado	2016	UNEB – BA
	Coordenação Pedagógica: subsídios para atualização da função.	Doutorado	2020	UNEB - BA
Maria José da Silva Fernandes	Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.	Mestrado	2004	UNESP – Araraquara
	Entre a cultura escolar e a dos reformadores: interpretando a coordenação pedagógica e os professores da escola estadual paulista.	Doutorado	2008	UNESP – Araraquara
Osmar Helio Alves Araujo	Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis.	Mestrado	2015	UFC – CE
	Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas.	Doutorado	2019	UFPB – JP
Patricia Rossi Torralba Horta	Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis.	Mestrado	2007	USP – SP
	Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I.	Doutorado	2014	USP – SP
Rodnei Pereira	A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.	Mestrado	2010	PUC – SP
	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa- formação.	Doutorado	2017	PUC - SP

Fonte: Niero (2023)

Durante a leitura na íntegra dos 12 trabalhos, surgiram quatro grandes blocos temáticos que apontam o foco das pesquisas sobre coordenação pedagógica: identidade profissional, desenvolvimento profissional, atuação, desafios e dilemas.

Como aponta Niero (2023), o trabalho de transformar os grupos em categorias vai se construindo num movimento de agrupar os elementos e, como numa brincadeira de montar um quebra-cabeças, encaixam-se e desencaixam-se os elementos até chegar ao momento que, para o pesquisador, esgotam-se as possibilidades de organização. Nesse sentido, Sá (2023), afirma:

Em outras palavras, o pesquisador social saberá qual é o ponto máximo de saturação, *i.e.*, o alcance da mais alta redundância e similaridade informacional no processo indutivo e dedutivo no corpus. Uma vez saturadas, as categorias e propriedades identificadas não adicionarão novas contribuições para o corpus. (p.15)

Tabela 2 – Temas e hiperônimos

Temas	Hiperônimos
Identidade Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ● Diferentes nomenclaturas ● Territorialidade ● Saberes da Coordenadora Pedagógica ● Profissionalidade ● Condições de trabalho ● Percurso histórico
Desenvolvimento Profissional	<p>Inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ser docente; ● Licenciatura ● Pedagogia. <p>Continuado</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Responsável pela própria formação ● Cursos oferecidos pelas secretarias de educação e/ou associações profissionais
Atuação	<ul style="list-style-type: none"> ● Políticas Públicas ● Atribuições relacionadas com o ensino ● Construção do Projeto Político Pedagógico ● Mediador entre família/escola ● Liderança entre docentes ● Formação docente ● Mediador de conflitos ● Curriculista ● Atividades que não fazem parte de seu escopo de atuação
Desafios e dilemas	<ul style="list-style-type: none"> ● Condições de trabalho ● Mudanças governamentais ● Ausência de identidade ● Relacionamento com docentes e gestão ● Reformas educacionais

Fonte: Niero (2023)

Considerações finais

Os temas que surgiram da categorização dos 12 trabalhos se assemelham aos temas que surgiram na categorização dos resumos das 348 pesquisas, o que permitiu concluir que a identidade profissional, a educação inicial e continuada e a atuação da coordenação são os principais temas de interesse dos pesquisadores que estudam a coordenação pedagógica na educação básica.

Foi possível perceber, em algumas pesquisas, uma certa contradição entre o discurso proferido pelos pesquisadores e o que a pesquisa realmente demonstrava. Em um dos estudos, por exemplo, a pesquisadora, apesar de em seu discurso se dizer contra a ideia de hegemonia das competências, seleciona como participantes de seu estudo apenas as consideradas, por ela, como “boas professoras”.

Acredito que situações semelhantes a essa aconteçam com frequência, pois alguns pesquisadores estão tão imersos na lógica neoliberal que permeia a nossa sociedade que, mesmo utilizando teóricos mais progressistas em seus textos, acabam reproduzindo os discursos dessa lógica dominante na qual a educação é vista como uma mercadoria, com ênfase excessiva em resultados quantitativos em detrimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, as coordenadoras pedagógicas são pressionadas a garantir que os estudantes alcancem resultados acadêmicos, muitas vezes, desviando o foco de abordagens educacionais mais abrangentes e inclusivas. Além disso, há uma grande desvalorização do saber da coordenação e, conseqüentemente, do docente. É do interesse de grandes grupos econômicos que o saber dos educadores seja desvalorizado pela sociedade para que gastos em consultorias e cursos se justifiquem. A lógica neoliberal favorece modelos de gestão mais centralizados e hierárquicos, diminuindo a autonomia das coordenadoras pedagógicas em tomar decisões baseadas em sua formação e experiência profissional.

Referências

- Niero, A.C.V. (2023). *Coordenação pedagógica no Brasil: por uma proposta arqueológica*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/69512?show=full>
- Sá, R.L. (2019). Grounded Theory e os Estudos de Linguagem: Uma Releitura. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*. v. 1, n.1. <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riel/article/view/1153/863>
- Sá, R. L. (2021). Grounded Theory em diálogo transdisciplinar com os Estudos de Linguagem. In F. J. O. Paiva & E. D. Silva (orgs.). *Estudos da Linguagem: interfaces na linguística, semiótica e literatura em perspectiva*. Pedro & João Editores, 11-32.
- Sá, R. L. (2020). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1638773>.
- Sá, R. L. (2023). Metodologias Arqueológicas para o pesquisador social. *Revista Diálogos em Educação*. v. 4, n. 2, julho-dezembro 2023. <http://www.faculdadeanics.uns.edu.br/ojs/index.php/revistadialogosemeducacao>.
- Silva, C. R. (2017). Grounded Theory: a abordagem construtivista para pesquisas em educação sexual no Brasil. Produção Independente.

Como citar este texto

Niero, A. C. V. (2024). O que revelam as pesquisas sobre Coordenação Pedagógica na Educação Básica? *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 24-37. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137coordenacaopedagogica>

RECEBIDO EM:01/05/2024
APROVADO EM: 01/06/2024

O Corpo em Paulo Freire e Michel Foucault como forma de repensar relações de poder intraescolares



Vinicius Siqueira de Lima
vinicius.lima121@gmail.com

Mestre e doutorando em ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Membro do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Estudos de Linguagem (GIEL/CNPq)

**O CORPO EM PAULO FREIRE E MICHEL FOUCAULT COMO FORMA DE
REPENSAR RELAÇÕES DE PODER INTRAESCOLARES**

**THE BODY IN PAULO FREIRE AND MICHEL FOUCAULT AS A WAY OF
RETHINKING INTRA-SCHOOL POWER RELATIONS**

**EL CUERPO EN PAULO FREIRE Y MICHEL FOUCAULT COMO FORMA
DE REPENSAR LAS RELACIONES DE PODER INTRAESCOLARES**

Resumo

O objetivo deste artigo é articular as noções de corpo em Michel Foucault com a perspectiva do corpo consciente em Paulo Freire. A partir de uma revisão bibliográfica, entende-se que o corpo disciplinar é produto das relações de poder que constituem a escola na sociedade moderna, mas, através de exemplos concretos, propõe-se que o corpo consciente é uma chave de leitura para compreender a possibilidade de formar novas relações dentro da escola, remarcar os corpos dos participantes de círculos de cultura, promover uma visão crítica da sociedade e a construção coletiva de conhecimento

Palavras-Chave: corpo consciente, corpo dócil, círculo de cultura, poder disciplinar

Abstract

The aim of this article is to articulate the notions of body in Michel Foucault with the perspective of the conscious body in Paulo Freire. Through a bibliographic review, it is understood that the disciplinary body is a product of the power relations that constitute the school in modern society, but, through concrete examples, it is proposed that the conscious body is a key to understanding the possibility of forming new relationships within the school, redefining the bodies of participants in culture circles, promoting a critical view of society and the collective construction of knowledge.

Keywords: cuerpo consciente, cuerpo docil, círculo de cultura, poder disciplinario.

Resumen

El objetivo de este artículo es articular las nociones de cuerpo en Michel Foucault con la perspectiva del cuerpo consciente en Paulo Freire. A partir de una revisión bibliográfica, se comprende que el cuerpo disciplinario es producto de las relaciones de poder que constituyen la escuela en la sociedad moderna, pero, a través de ejemplos concretos, se propone que el cuerpo consciente es una clave de lectura para comprender la posibilidad de formar nuevas relaciones dentro de la escuela, redefinir los cuerpos de los participantes en círculos de cultura, promover una visión crítica de la sociedad y la construcción colectiva de conocimiento.

Palabras-clave: conscious body, docile body, circle of culture, disciplinary power

Introdução

A escola é um dispositivo de diferentes funções na sociedade moderna: desde a socialização à circulação de saberes validados como essenciais para a constituição dos sujeitos que, mais tarde, exercerão a função de trabalhadores, cidadãos, pais, mães e amigos¹. Dentro da escola, o corpo dos alunos é um objeto de técnicas de poder que são vistas de maneira crítica pelas análises foucaultianas e pelo olhar freiriano, mas, ao mesmo tempo, trata-se de uma instituição concreta e atuante que permite sua reelaboração e sua utilização para fins diferentes dos instituídos. O corpo, enquanto alvo de uma série de técnicas de poder, também é uma condição de existência daqueles que frequentam a escola e, justamente por isso, pede um olhar que articule uma visão relacional do poder com uma visão fenomenológica do agir humano no interior deste espaço.

Objetivos

A partir deste artigo, pretendo realizar uma leitura da noção de corpo a partir das elaborações do filósofo francês Michel Foucault e do pedagogo brasileiro Paulo Freire, estabelecendo uma articulação entre o corpo consciente, noção freiriana para explicar de maneira material o estatuto ativo dos seres humanos em sociedade; o corpo dócil, noção foucaultiana para explicar a maneira como o corpo é marcado pelo poder nas sociedades modernas e a noção geral foucaultiana de corpo enquanto aquilo que não detém uma essência ou uma qualidade inerente, enquanto aquilo que existe como elemento social e somente em sociedade, através de sistemas de poder e tipos de saber, assume sua forma histórica e possibilita o agir em sociedade.

Tal leitura pretende unir a crítica foucaultiana ao poder disciplinar com a possibilidade da autonomia e libertação promovidas pela leitura freiriana, partindo do princípio de que o corpo precisa ser marcado pelo poder e compreendendo que a marcação do corpo não necessariamente precisa ser disciplinar, mas pode ser voltada à liberdade. Desta forma, produzir uma leitura foucaultiana voltada para a produção de corpos livres.

¹ Segundo a Constituição Federal de 1988, artigo 205.

Método

Neste artigo, foi feita uma pesquisa de natureza básica, cuja função é a ampliação dos conhecimentos teóricos da área estudada (Silva, 2015, p. 50), com objetivo de refletir sobre os conceitos utilizados para entender o ser humano num contexto escolar; de tipo bibliográfica, que tem como vantagem a cobertura de fenômenos a partir de uma bibliografia adequada e já produzida (Gil, 2008), cuja “importância da pesquisa bibliográfica está relacionada ao fato de se buscar novas descobertas a partir de conhecimentos já elaborados e produzidos” (Brito, Oliveira & Silva, 2021. p. 8) e tendo como fonte as obras dos autores principais abordados e de seus comentaristas; e de abordagem qualitativa, que “trabalha com o universo dos significados” (Minayo, 2007. p. 21) pois se trata de uma reflexão não quantificável com exigência de interpretação.

Discussão

O corpo consciente para Paulo Freire

Para Paulo Freire, falar sobre o corpo é falar sobre este objeto material que, ligado à consciência, é intenção em carne. Intenção que se faz na realidade através do ato e, de um ponto de vista fenomenológico, através da consciência intencionada. Numa passagem do subjetivo ao objetivo e vice-versa, o corpo é esta ferramenta de se colocar no mundo, é corpo consciente.

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência *de* em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa (Freire, 1983, p. 74).

Acima de tudo, este corpo consciente é um corpo em que agir e conhecer atuam numa dialética incessante em que o sujeito que age, na mesma medida que pensa, assume a posição de um ser que, estando no mundo, faz parte deste mundo. O corpo constantemente está em relação ao mundo e esta relação faz do corpo um objeto de conhecimento e uma ferramenta de conhecer.

É esta relação que possibilita ao corpo consciente transformar a realidade que o cerca e, ao mesmo tempo, adequar-se ao mundo compreendendo através da comunicação com outros homens e mulheres que se comunicam. Merleau-Ponty nos ajuda a compreender este estatuto do corpo:

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos [...] É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo "coisas" (Merleau-Ponty, 1999, pp. 252).

Este sujeito encarnado e suas ações, na perspectiva freiriana, é um sujeito social, ou seja, a ação no mundo envolve a emergência de certo tipo de comunicação, de um tipo de comunicação que é o intermédio do ser humanos com outros seres humanos:

Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam (Freire, ,1983. p. 64).

Homens e mulheres que atuam, pensam e falam se comunicam com outros homens e mulheres que atuam, pensam e falam. A comunicação é o elemento que os une, seja pela convergência ou pela divergência, seja na harmonia ou na tensão. O corpo consciente, assim, se coloca na realidade social enquanto corpo social, enquanto corpo cultural. O corpo que percebe, que atua ativamente enquanto percepção, é um corpo que também é percebido e, em sua relação com o mundo e com os outros corpos conscientes, estabelece uma comunicação passível de interpretar coletivamente a realidade que lhe cerca. Paulo Freire, em diálogo com Adriano Nogueira, aponta essa passagem do corpo humano ao corpo consciente:

Veja que a mão humana é tremendamente cultural. Ela é fazedora, ela é sensibilidade, ele é visibilidade; a mão faz proposta, a mão idealiza, a mão pensa e age. E eu faço ênfase nesses movimentos pelo quais o corpo humano vira corpo consciente. O corpo se transforma em corpo percebido. E ele descreve, ele anota que, em sua transformação, a vida social está mudando também. O corpo age e, durante suas atitudes, ele desaninha de si e de suas relações o conhecimento sobre a vida. Uma das facilidades que a gente aprende aí é essa multiplicidade de códigos e linguagens. O corpo expressa suas descobertas, esse corpo se agrupa em um grupo e se expõe em movimentos sociais (Freire; Nogueira, 1993, pp. 34-35).

Há uma consequência em admitir a passagem do corpo humano para corpo consciente: compreender seu caráter social e cultural, mas também seu caráter existencial, é compreender que tal existência só pode acontecer num contexto histórico-social específico. Paulo Freire separada a esfera biológica humana, que nos une a todos os outros animais, e explicita as esferas próprias do humano:

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da História e o da Cultura (Freire, 1967, p. 41).

O homem, assim, animal que cria, mas que é atravessado pela história, tem nela e na cultura suas esferas privilegiadas de existência. O corpo, portanto, não é uma representação teórica fixa ou metafísica, não é inerte nem constituído por características a-históricas. O corpo é a história, mesmo que em sua manifestação local. A necessidade do estabelecimento da comunicação pode ser entendido como aquilo que é a-histórico nas relações humanas, mas a comunicação na prática e a constituição dos homens enquanto sujeitos da comunicação é a história marcada no corpo concreto, é a consciência tomando forma histórica e, portanto, é a história atravessando os corpos e os tornando reais. O corpo consciente é real, é um corpo da vida prática. Segundo Bezerra (2021):

O corpo define quem somos para nós, para os outros e para o mundo. Ele é fronteira ao mesmo tempo em que é o atravessador. O corpo nos identifica, inclui e exclui. No corpo se faz presente o social e o simbólico, que possibilitam construir as representações que dão sentido às suas práticas (Bezerra, 2021, p. 2).

O corpo, portanto, está inserido numa série de práticas sociais que lhe delimitam, mas que lhe proporcionam a comunicação, a construção em conjunto do conhecimento. As práticas sociais, o sistema social vivido e as relações sociais em que estão inseridos podem ser transformadas pelo corpo consciente, no entanto, num contexto disciplinar, enclausuram o corpo numa percepção limitada e normatizada da realidade. Para compreender o enclausuramento do corpo consciente e entender como a escola pode ser um espaço de constituição de um corpo inclinado às práticas de autonomia e liberdade, entendo ser necessário passar pelas elaborações de Michel Foucault acerca do poder disciplinar e como ele marca o corpo, tornando-o útil aos desígnios do poder.

O corpo disciplinado

Nesta seção, serão expostas as noções de poder, a especificidade do poder disciplinar para então atingirmos a noção de corpo e sua imersão em relações disciplinares.

Foucault (1999) realizou uma pesquisa acerca das relações de poder na Europa a partir de meados do século XVIII. Essas relações forneceram a base para o desenvolvimento do sistema capitalista, para a organização dos Estados-nação e tiveram como função a docilização dos corpos, a fabricação de corpos dóceis que, de maneira microscópica, puderam ser e ainda são marcados pelo poder para exercer funções produtivas em empresas, no exército, na família, na escola entre outras instituições.

Para Foucault (1995), poder é exercício, ou seja, é aquilo que é visto em prática. Não se concentra em uma instituição ou em um indivíduo, mas é o resultado de uma relação de forças entre indivíduos ou grupos de indivíduos. Para além, poder não se contrapõe à ação: o poder pode ter papel repressivo, mas tem, acima de tudo, um papel produtivo. O poder produz condutas, produz realidade.

Este entendimento não é restrito ao poder disciplinar, mas ao poder em geral. O poder, enquanto relação, é produtivo. Em sua manifestação histórica disciplinar, ele produz corpos dóceis, produz indivíduos por meio de processos de isolamento, vigilância e punição. Isso significa que o poder disciplinar é uma estratégia histórica específica e fruto da própria dinâmica das lutas sociais de sua época:

E aquilo que se deve compreender por disciplinarização das sociedades, a partir do século XVIII na Europa, não é, sem dúvida, que os indivíduos que dela fazem parte se tornem cada vez mais obedientes, nem que elas todas comecem a se parecer com casernas, escolas ou prisões; mas que se tentou um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder (Foucault, 1995, p. 242).

Quando é possível observar relações de poder que se integram e apontam para um mesmo sentido, temos uma estratégia de poder. A estratégia de poder é o resultado de um conjunto de relações integradas no seio das lutas políticas e sociais de um dado momento histórico.

Não se trata de uma estratégia dominada ou criada por uma consciência, por um estrategista, mas de um resultado histórico e instável das relações que são praticadas e que podem ser apropriadas e aperfeiçoadas por um grupo social.

Este poder disciplinar, que isola, vigia e pune, fabrica corpos sob a forma individual, ou seja, para Foucault (1999), a forma-sujeito individual, o indivíduo como nós o entendemos e como nós somos constituídos em sociedade, é uma forma fabricada socialmente, historicamente, portanto, não é um dado a-histórico ou universal da realidade. O indivíduo é produto do poder:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (Foucault, 1999, p. 161).

Ou seja, a disciplinarização é um jogo complexo entre saber e poder, entre discursos acerca do indivíduo, acerca da possibilidade de individualização através de técnicas disciplinares e acerca do aumento de produtividade necessário naquele momento histórico. O sucesso do poder disciplinar está no fato de que ele serviu como resolução de um problema específico que emergiu no século XVIII, que foi a necessidade de produção regular em empresas capitalistas, ao mesmo tempo, está no lugar que uma estratégia do poder se situa do ponto de vista social: ela cria a realidade que lhe é favorável através de suas técnicas.

Ao mesmo tempo, o corpo é aquilo que está imerso neste jogo num sentido político. Ao se falar sobre a concepção do corpo enquanto força produtiva, são identificados os processos políticos que inserem o corpo num status produtivo, vejamos:

O corpo humano é, nós sabemos, uma força de produção, mas o corpo não existe tal qual, como um artigo biológico ou como um material. O corpo existe no interior e através de um sistema político. O poder político dá um certo espaço ao indivíduo: um espaço onde se comportar, onde adaptar uma postura particular, onde sentar de uma certa maneira, ou trabalhar de uma certa maneira, ou trabalhar continuamente (Foucault, 2003, p. 259).

Ao declarar que o sujeito não é essencialmente produtivo, ou seja, não pertence à estrutura econômica, a noção de corpo emerge também como aquilo que permite o entendimento dos efeitos do poder na própria constituição do sujeito: corpo é material e o poder disciplinar que marca o corpo, disciplina a própria condição de existência do sujeito ao atingi-lo.

No ambiente escolar, o efeito do poder disciplinar sobre o corpo se apresenta de forma perfeita em sua faceta de vigilância e punição:

A escola e suas técnicas disciplinares fazem com que os indivíduos aceitem o poder de punir e de serem punidos. Nessa perspectiva, o poder disciplinar conquista um lugar privilegiado nos discursos e nas ações, sendo a principal personagem das relações que compõem o universo escolar (Borges, 2004, p.9).

Veiga-Neto, em conjunto com Foucault, entende que a maquinaria escolar é a grande responsável pela disciplinarização na sociedade moderna:

É quase uma banalidade afirmar que a escola vem funcionando, ao longo dos últimos quatro séculos, como a mais importante instituição capaz de moldar disciplinarmente os indivíduos que ela toma para si. A imensa maioria de nós aprende a ser disciplinar (e, no limite, disciplinada), graças às ações das máquinas – como o currículo, o panóptico, as fichas simbólicas etc. – que compõem essa grande maquinaria escolar. Como detalhadamente demonstrou Michel Foucault, a escola constitui-se, enfim, como uma instituição crucial para a instauração da sociedade disciplinar que hoje conhecemos (Veiga-Neto, 2008, pp.145).

No entanto, apesar desta maquinaria estar centrada na disciplinarização dos corpos, a escola é um espaço de possibilidades, um campo de disputa. Se o corpo é marcado pelo poder e, através desta marcação, é individualizado, é justamente uma nova gama de relações de poder que poderá marcar novos corpos e possibilitar práticas de liberdade.

Corpo consciente é uma condição de existência de homens e mulheres, portanto, é descrição do caráter criativo e social da própria existência humana em sociedade, uma descrição que demonstra que a vida é local, inserida numa rede de comunicação imediata que qualifica a existência do humano em ser social. Desta forma, o corpo consciente não é um corpo liberado de relações de opressão, mas inserido nessas relações de tal maneira que os atos de falar, interpretar e modificar a realidade são impreterivelmente sociais.

Já o poder disciplinar é aquele que normatiza o corpo consciente de tal maneira que ele se desloca de uma experiência local para uma experiência abstrata, baseada na própria norma inculcada pelas técnicas disciplinares. O corpo dócil é um corpo necessariamente retirado de seu local e inserido numa rede de relações que favorecem a produtividade, o isolamento e a completa perda de esperança no coletivo. O poder disciplinar elimina a comunhão entre as pessoas de um horizonte de socialização, pois satura a fala, a interpretação e a ação sobre o mundo por meio da constituição de corpos conscientes em corpos dóceis. A educação bancária, como entendida por Paulo Freire (1987), é parte integrante dos processos de docilização disciplinares ao retirar dos alunos a possibilidade da construção do conhecimento a partir de suas vidas ou de participação ativa.

Sob uma perspectiva foucaultiana, o corpo é aquilo que é marcado pelo poder, seja negativamente ou positivamente, seja através da repressão ou da constituição. A estratégia disciplinar do poder mina a possibilidade da realização coletiva local, marcando o corpo por meio de técnicas que são sociais e coletivas, mas que atendem ao desígnio disciplinar do poder.

O corpo consciente que é adequado ao seu contexto social, político e econômico é um corpo marcado por relações de poder que promovem justamente a congregação na produção do sentido. Um tipo de amorosidade que promove a construção coletiva de conhecimento. A dinâmica da amorosidade é uma dinâmica de exaltação do aluno enquanto corpo criativo, digno de ser ouvido e respeitado em seu ato criador.

"No ambiente escolar, o efeito do poder disciplinar sobre o corpo se apresenta de forma perfeita em sua faceta de vigilância e punição" (p.48)



Círculos de cultura como gretas à remarcação dos corpos

Como exemplo concreto da transformação das relações de poder disciplinares em relações de poder de liberdade, é possível citar o trabalho de Vasconcelos e Albarado (2021), que construíram um currículo em conjunto com as comunidades rurais de Parintins, no Amazonas:

A dinâmica das rodas de conversa e do diálogo evidencia não apenas os saberes culturais, sociais, agroecológicos e ambientais como importantes para a prática curricular, mas também a dimensão dos conflitos (Vasconcelos e Albarado, p. 13).

A necessidade da construção de um currículo adequado às comunidades rurais de Parintins tornou possível, numa brecha do sistema educacional brasileiro, realizar tal trabalho coletivamente, fazendo emergir saberes cotidianos das comunidades locais e conflitos que são presentes no dia a dia.

Também ficou patente a experiência das populações locais com as dinâmicas das águas, “caminho de relações sociais, de trocas, de comunicação e de lutas por identidade e relações de pertencimento” (Vasconcelos e Albarado, 2021, p. 13). O que faz emergir a necessidade de investimento em formação docente e discente que abarque o significado das águas para as populações ribeirinhas, importante para a vida no contexto amazônico e, portanto, para uma educação amazônica plena.

O resultado desta ação foi a contribuição coletiva para a construção de um novo currículo específico para regiões rurais, que ainda precisa passar por diálogo com a secretaria da educação do município de Parintins para aprovação.

Esta participação a partir de rodas de conversa afasta o corpo de uma abstração de conhecimento e o coloca como agente criativo, como corpo criativo e decisor em seu próprio contexto social, econômico e político. No contexto urbano baiano, os círculos de cultura se mostraram importantes para:

resgatar as experiências ausentes e negadas por uma escola composta, na maioria das vezes, por uma estrutura rígida, subordinada a uma cultura dominante que não reconhece outros modos culturais de pensar, agir e sentir (Vieira e Silva, 2018, p. 616).

Os autores realizam o uso desta estratégia pedagógica para valorizar os conhecimentos e as experiências do dia a dia de alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA de um quilombo urbano de Salvador, na Bahia. Tais conhecimentos tendem a ser negados pelas práticas pedagógicas conservadoras (Vieira e Silva, 2018). Novamente, apesar de não alterarem uma maquinaria central na reprodução do poder disciplinar na escola que é o currículo, os círculos foram ferramentas de contrapor a instituição escolar tradicional a partir do espaço social que ela própria possibilita e estabelecer uma denúncia em conjunto, compartilhada, dos efeitos desta própria maquinaria.

Os círculos de cultura são uma possibilidade pedagógica que retira a hierarquia presente na relação entre educandos e educadores por meio de um diálogo guiado pelos próprios participantes. A partir do diálogo estabelecido nos círculos de cultura, é possível construir em conjunto um conhecimento baseado na experiência de cada participante que, com liberdade para falar e garantia de ser ouvido, pode se colocar enquanto corpo criativo, enquanto corpo real justamente na exposição de ideias e experiências que seriam negligenciadas no processo tradicional de ensino na instituição escolar.

Nesta experiência, os alunos puderam expressar a insatisfação com as aulas tradicionais, com os conhecimentos tradicionais e com a relação tradicional entre educador e educando, compartilhando a experiência da vida fora da sala de aula e, de maneira crítica, estabelecendo uma distância entre seus corpos e a maquinaria disciplinar escolar.

Ambos os exemplos concretos são duas formas de abrir gretas para transformações locais, situadas, em que desaprender a pensar “a partir do universo da totalidade e aprender a pensar e atuar em seu exterior” (Walsh, 2019, p. 106) promove uma chance de ação pelas bordas, em que o corpo, enquanto elemento de uma maquinaria disciplinar, possa ser justamente consciente e atuante enquanto um corpo que se situa na linha tênue que separa a marcação de um poder instituído e a abertura para a criação de um tipo de poder inédito-viável.

Considerações finais

Veiga-Neto (2008) salienta um processo de entrada de mecanismos de controle na escola, mecanismo que tem como função modular o desejo e não necessariamente prezam pela ordem através do isolamento e da individualização. Tais mecanismos não atuam excluindo os mecanismos disciplinares vigentes, atuam de maneira concomitante. Embora o objetivo deste artigo não seja o de descrever a noção de sociedade do controle conforme elaborada por Gilles Deleuze, nem discutir a articulação entre mecanismos de controle com mecanismos disciplinares, tal conjunção entre diferentes estratégias de poder demonstram que “a maquinaria escolar está instituindo novos processos de subjetivação e fabricando novos sujeitos” (Veiga-Neto, 2008, p.147). A escola, portanto, não é estanque, não é alheia à atividade humana.

Acredito que este é o ponto que pode ajudar a unir a visão foucaultiana do corpo enquanto aquilo que está submetido a processos de subjetivação, que é marcado pelo poder não só para repressão, mas também para a produção de condutas. A fabricação de novos sujeitos pode e deve ser entendida como um mecanismo que existe na escola enquanto uma condição: a escola fabrica sujeitos através de seus processos sociais de subjetivação instituídos.

Cabe aos educadores, ao compreender este diagnóstico disciplinar da escola, moverem as relações de poder existentes na instituição para contribuírem com novas formas de subjetivação, novas formas de ser e novas formas de atribuir ao corpo uma função criativa, ativa e consciente. O corpo consciente é um corpo apto à transformação e apto a transformar, desta forma, a fé na educação passa pela fé da transformação da realidade através do estabelecimento de novas formas de constituição dos sujeitos alunos.

Referências

- Bezerra, H. P. de O. (2021). O corpo em Paulo Freire: compreensões necessárias à educação física escolar. *XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2021. Disponível em <<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14808/7798>>>.
- Brito, A. P. G., Oliveira, G. S. & Silva, B. A. (2021). A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), 1-15.
- Foucault, Michel (1999). *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (20ª ed.). Vozes.
- Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. Em P. Rabinow & H. Dreyfus (1995). *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Forense Universitária.
- Foucault, M. (2003). Diálogo sobre o poder. Em _____. *Estratégia, poder-saber* (pp. 253-266). Forense Universitária.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* (7ª ed). Paz e Terra.
- Freire, P. & Nogueira, A. (1983). *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (4ª ed). Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed). Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed). Atlas.
- Minayo (Org.), M. C. S. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (6ª ed). Vozes.
- Martins, R. M. & Nogueira, P. H. S (2021). A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. *Revista de Educação Popular*, 259–276. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61769>.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. (2ª ed). Martins Fontes.
- Silva, A. M. (2015). *Metodologia da pesquisa* (2ª ed). EDUECE.
- Vasconcelos, M. E. O. & Albarado, E. C. (2021). Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazôniaas. *Revista Espaço do Currículo*. 14(2), 1-16.
- Veiga-Neto, Alfredo (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. Síifo - *Revista de Ciências da Educação*. 7, 141-150.
- Vieira, J. L., & Silva, M. C. de P. (2019). Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no proeja de uma escola pública de Salvador - BA, Brasil. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(2), 601–619.
- Walsh, C. (2019). Gritos e gretas e sementeiras de vida: entretences do pedagógico e do colonial. Em Souza, S. R. M. & Santos, L. C (Orgs). *Entre-linhas: educação, fenomenologia e insurgência popular* (pp. 93-120). EDUFBA.

Como citar este texto

Lima, V. S. (2024) O corpo em Paulo Freire e Michel Foucault como forma de repensar relações de poder intraescolares. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 38-53. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137ocorpo>

RECEBIDO EM:29/05/2024
APROVADO EM: 11/06/2024

Relações da infância com a escola e os adultos na atualidade

Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos

douglas.pestana@unifesp.br

É Psicanalista, Pedagogo, Bacharel em Administração. É especialista em tecnologias educacionais USP. Atualmente é Membro da Cátedra Otavio Frias Filho de Estudos em Comunicação, Democracia e Diversidade USP/IEA. Sócio(a) da SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Membro da Rede Nacional da Ciência para a Educação- CPe.

Karina Silva Santos Cunha

karina.santos@unifesp.br

Mestranda em Educação e Saúde na Infância e Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo. Atuou na educação básica, lecionando no apoio pedagógico a alunos de educação especial do ensino fundamental, cooperando diretamente com a coordenação pedagógica para a criação, planejamento e desenvolvimento de projetos paralelos na sala de leitura para atender a educação infantil e fundamental I e II

Wagner Antunes da Silva

wagner.silva9@metodista.br

Especialista em Docência no Ensino Técnico pelo Centro Universitário Senac, Mestre em Educação, Subjetividade e Psicanálise pela Universidade Ibirapuera

RELAÇÕES DA INFÂNCIA COM A ESCOLA E OS ADULTOS NA ATUALIDADE

CHILDHOOD RELATIONSHIPS WITH SCHOOL AND ADULTS TODAY

RELACIONES DE LA INFANCIA CON LA ESCUELA Y LOS ADULTOS EN LA ACTUALIDAD

Resumo

Neste artigo pretendemos refletir sobre as complexas relações que a infância mantém com a escola e os adultos na contemporaneidade. Por meio de uma análise interdisciplinar que abrange áreas como psicologia, psicanálise, antropologia e educação, fitamos ainda, as transformações das dinâmicas educacionais e as interações entre crianças, educadores e responsáveis nos últimos anos. Destacamos as influências da cultura, a evolução das abordagens pedagógicas e o impacto das mudanças sociais nas experiências infantis dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Infância, Escola, Relações, Cultura Digital, Educação.

Abstract

In this article we intend to reflect on the complex relationships that children have with schools and adults in contemporary times. Through an interdisciplinary analysis covering areas such as psychology, psychoanalysis, anthropology and education, I also focus on the transformations in educational dynamics and interactions between children, educators and guardians in recent years. I highlight the influences of culture, the evolution of pedagogical approaches and the impact of social changes on children's experiences in the classroom.

Keywords: Childhood, School, Relationships, Digital Culture, Education.

Resumen

En este artículo pretendemos reflexionar sobre las complejas relaciones que la infancia mantiene con la escuela y los adultos en la contemporaneidad. A través de un análisis interdisciplinario que abarca áreas como la psicología, el psicoanálisis, la antropología y la educación, también busco examinar las transformaciones de las dinámicas educativas y las interacciones entre niños, educadores y responsables en los últimos años. Destaco las influencias de la cultura, la evolución de los enfoques pedagógicos y el impacto de los cambios sociales en las experiencias infantiles dentro del aula.

Palabras clave: Infancia, Escuela, Relaciones, Cultura Digital, Educación.

Introdução

A relação entre a infância, a escola e os adultos é um tema complexo e em constante evolução, especialmente na contemporaneidade. Nos últimos anos, mudanças significativas nas dinâmicas educacionais, avanços tecnológicos e transformações sociais têm impactado a forma como as crianças interagem com o ambiente escolar e com os adultos envolvidos em sua educação. Neste texto, exploro essas relações sob uma perspectiva interdisciplinar, abrangendo campos como psicologia, psicanálise, sociologia e educação.

Hoje, crianças têm acesso a dispositivos eletrônicos desde tenra idade, o que influencia suas interações com o mundo ao seu redor. Essa exposição precoce à tecnologia afeta não apenas como as crianças aprendem, mas também como se relacionam com os adultos.

O cenário educacional passou por mudanças profundas nas últimas décadas. A tecnologia desempenhou um papel crucial nesse processo, com a ascensão da cultura digital. A aprendizagem digital oferece novas oportunidades, como acesso a uma ampla gama de recursos educacionais e a possibilidade de aprender de forma mais personalizada. No entanto, também desafia as estruturas tradicionais da escola, à medida que crianças se tornam autodidatas em muitos aspectos. Isso requer uma abordagem pedagógica que valorize a autonomia e o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que fornece orientação e supervisão adequadas.

As mudanças na educação refletem-se em novas abordagens pedagógicas. Abordagens centradas no aluno ganham destaque, onde o papel do educador se transforma de um transmissor de conhecimento para um facilitador da aprendizagem. Essa mudança é observada em diversos contextos educacionais ao redor do mundo, abrangendo desde escolas tradicionais até instituições de ensino inovadoras.

Essa abordagem mais centrada no aluno é, de fato, um aspecto real em nosso cotidiano escolar, porém, sua implementação varia de acordo com o contexto, recursos disponíveis e a visão pedagógica de cada instituição. Em muitos casos, já é aplicada na prática, com educadores adaptando seus métodos de ensino para promover o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os alunos. No entanto, ainda há desafios a superar para uma adoção mais ampla e consistente dessa abordagem, como a necessidade de formação continuada para os educadores e a superação de estruturas educacionais mais tradicionais.

Essas mudanças nas abordagens pedagógicas têm implicações nas relações entre crianças e adultos na escola. Os educadores atuam como guias, incentivando a curiosidade e a exploração. O diálogo entre crianças e adultos se torna mais horizontal, promovendo uma relação de parceria no processo educacional.

Além das mudanças na sala de aula, as relações interpessoais também estão sendo influenciadas. O mundo digital oferece novas formas de interação social, com redes sociais, jogos online e outras plataformas que conectam crianças a colegas e adultos de todo o mundo. No entanto, essa interconectividade também traz desafios, como a necessidade de desenvolver habilidades de comunicação digital segura.

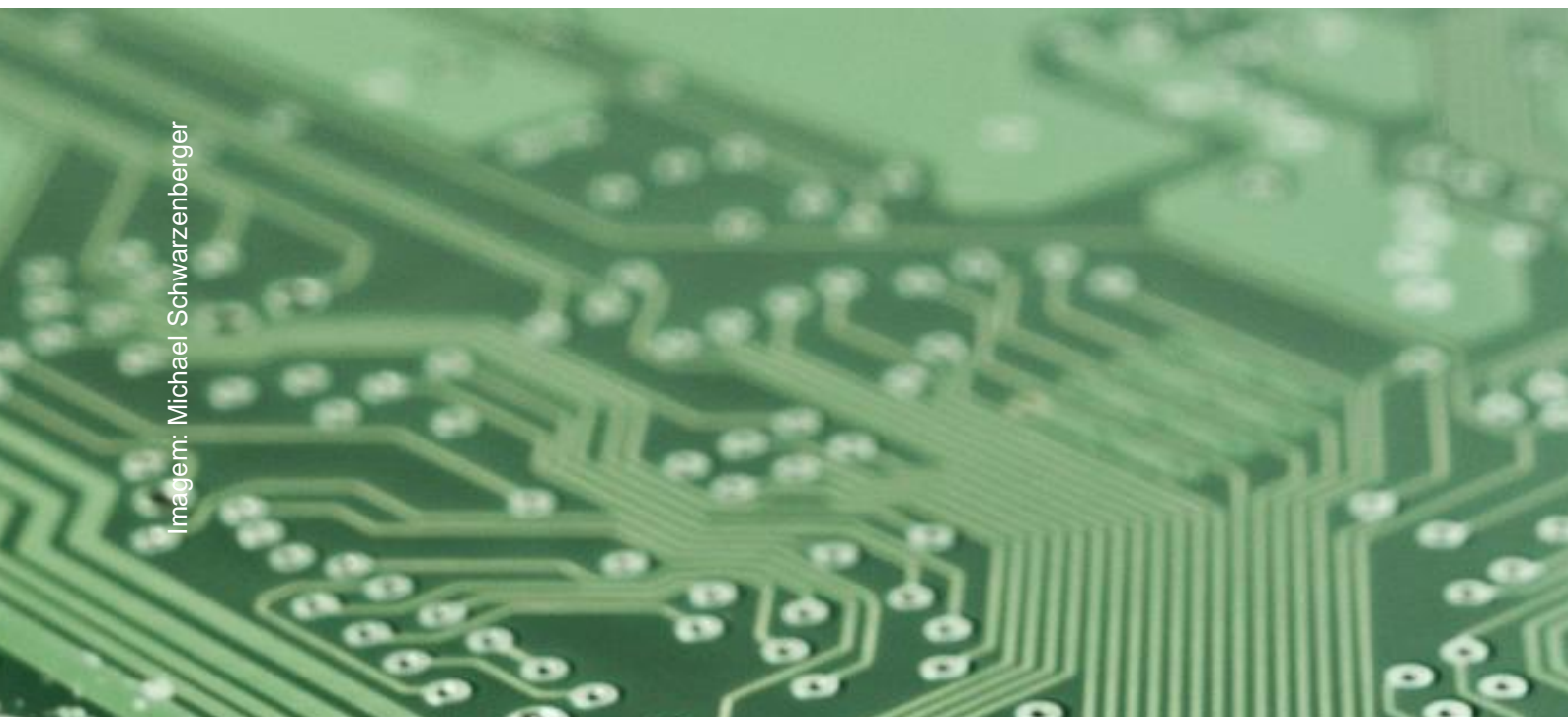
A relação entre crianças e adultos na escola também evolui à medida que se busca criar um ambiente mais inclusivo e participativo. A escuta ativa e a empatia são fundamentais para compreender as necessidades individuais das crianças. A colaboração entre educadores, pais e responsáveis torna-se essencial para apoiar o desenvolvimento integral da criança.

Objetivos

O objetivo desse artigo é refletir brevemente as influências da cultura digital, as novas abordagens pedagógicas e as implicações dessas mudanças nas experiências infantis dentro e fora da sala de aula.

Método

Esta pesquisa, de cunho qualitativo explicativo, busca explorar em profundidade os fenômenos educacionais em volta da infância.




A Infância a partir da psicanálise: um entendimento complexo

Esqueci-me no tempo. Perdido na selva de neurônios entrelaçados em pequenas fagulhas elétricas... (Santos, 2022. p. 02)

A perspectiva de Freud sobre a importância da infância na formação da psique é essencial para a psicanálise. Segundo Freud, a criança não é apenas um ser passivo na sua educação, mas um indivíduo que experimenta uma gama complexa de emoções e impulsos. Freud revela uma infância marcada por tristeza, solidão, raiva e desejos destrutivos, bem como conflitos e contradições internas. Ele também reconhece a presença da sexualidade na criança, que se manifesta de maneiras que muitas vezes escapam ao controle educativo. Além disso, afirma que a criança é capaz de expressar diversas manifestações psíquicas do amor, como ternura, dedicação e ciúme (Freud, 1907/1976a, p.139). Esse entendimento ressalta a complexidade emocional e a riqueza do mundo interno infantil, elementos cruciais para a compreensão psicanalítica do desenvolvimento humano.

Entender o infantil é considerado complexo por diversas razões que envolvem a natureza multifacetada do desenvolvimento infantil. Primeiramente, a infância é um período de intenso crescimento físico, cognitivo, emocional e social. Durante essa fase, as crianças passam por rápidas mudanças em suas capacidades e comportamentos, o que requer uma abordagem interdisciplinar para compreender completamente seu desenvolvimento.



Hoje, crianças têm acesso a dispositivos eletrônicos desde tenra idade, o que influencia suas interações com o mundo ao seu redor. Essa exposição precoce à tecnologia afeta não apenas como as crianças aprendem, mas também como se relacionam com os adultos. (p.57)

Além disso, as crianças expressam suas experiências e sentimentos de maneiras diferentes dos adultos. Sua comunicação é frequentemente não verbal, e suas percepções do mundo são moldadas por processos de pensamento que ainda estão em desenvolvimento. Isso exige métodos específicos de observação e interpretação para acessar e entender suas perspectivas. Outro aspecto da complexidade está nas influências diversas e interativas que moldam o desenvolvimento infantil, incluindo fatores biológicos, familiares, culturais, sociais e ambientais. Cada criança é única e responde de maneiras distintas a essas influências, o que torna a generalização um desafio.

Neste diapasão, do ponto de vista psicanalítico, como proposto por Freud, a infância é um período em que muitos dos conflitos e dinâmicas inconscientes que afetam o comportamento e a personalidade na vida adulta começam a se formar. Esses processos inconscientes são, por definição, difíceis de observar e medir diretamente, adicionando outra camada de complexidade à compreensão do infantil. Portanto, para nós, entender o infantil exige uma abordagem holística e sensível, capaz de integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e as particularidades de cada criança.

A relação entre a mãe e o bebê, especialmente no que diz respeito à comunicação e à formação do sujeito estão intimamente ligadas. Pensemos como ações básicas de cuidado, como trocar fraldas e alimentar, embora essenciais, não são suficientes para promover o desenvolvimento completo do bebê como um ser humano com capacidades intelectuais e subjetividade.

A mãe, desempenha um papel fundamental ao falar com o bebê em voz alta e baixa, contar histórias e inventar diálogos, mesmo que seja ela mesma quem responde às perguntas. Essa interação vai além das necessidades físicas e se torna uma maneira de transmitir capacidades intelectuais e de comunicação para a criança. Ela cria um espaço onde o bebê é reconhecido como um sujeito capaz de compreender e responder, mesmo que suas respostas sejam apenas gestos e balbucios iniciais.

Winnicott (1956/1982) nos lembra que, ao contrário do que se poderia imaginar, o conceito de "mãe suficientemente boa" não se refere a uma mãe perfeita. Em vez disso, Winnicott descreve uma mãe que atende às necessidades básicas primárias do bebê de maneira adequada, sem a exigência de perfeição. Ele argumenta que a falibilidade da mãe é essencial para o desenvolvimento saudável da criança, pois permite a construção de um ambiente em que o bebê pode aprender a lidar com frustrações e desenvolver resiliência. Dessa forma, a "mãe suficientemente boa" é aquela que equilibra cuidados e falhas de maneira a promover o crescimento emocional e psíquico do bebê.

No início da relação mãe-bebê, a mãe envolve-se ativamente no cuidado, segurando o bebê, amamentando-o ou alimentando-o com mamadeira. Durante essa fase inicial, a mãe e o bebê funcionam como uma unidade integrada. Segundo Winnicott (1963b/1983b), a maturação emocional começa através de uma comunicação silenciosa e não verbal, que é sentida antes de qualquer expressão verbal. Esse tipo de comunicação é crucial para o desenvolvimento emocional do bebê.

Dentro desse contexto, surge a questão de por que a mãe se engaja tão profundamente nesse processo de fala e interação com o bebê. A resposta a essa questão está enraizada na incerteza que a mãe sente em relação às necessidades reais da criança. Além disso, há a esperança de que, ao criar um espaço de comunicação, o bebê possa, de alguma maneira, revelar o mistério que o caracteriza como um ser recém-chegado e ainda desconhecido no mundo. Essa interação inicial não apenas atende às necessidades básicas do bebê, mas também estabelece as bases para o desenvolvimento emocional e psíquico, promovendo um ambiente em que o bebê pode começar a se expressar e a se relacionar com o mundo ao seu redor.

O enigma da diferença entre "a Mulher" e "uma mãe" é possível usar como sugestão para entender que a maternidade envolve uma transformação na identidade da mulher, que agora assume um papel específico na vida do bebê. Essa diferenciação é parte da complexidade da relação mãe-filho, onde a mãe busca compreender e se conectar com seu filho.

A importância da comunicação e da interação entre mãe e bebê é fundamental para a formação subjetiva e intelectual da criança. Essa relação inicial é complexa e multifacetada, destacando as razões pelas quais a mãe se envolve profundamente em dar voz e significado ao mundo do seu filho. A teoria do apego de John Bowlby (1969) corrobora essa perspectiva ao enfatizar que a qualidade do vínculo entre mãe e bebê é essencial para o desenvolvimento emocional e psicológico saudável. Bowlby argumenta que a segurança proporcionada por um vínculo de apego sólido permite que a criança explore o mundo com confiança, facilitando tanto o crescimento emocional quanto o intelectual. Portanto, a interação inicial não apenas satisfaz as necessidades básicas da criança, mas também estabelece as bases para seu desenvolvimento futuro, promovendo uma ligação segura que é crucial para a formação da identidade e da capacidade de relacionamento ao longo da vida (Bowlby, 1969).

O cenário contemporâneo nos leva a questionar a forma como encaramos a infância e as crianças. Há uma crença difundida de que as crianças de hoje são mais inteligentes, autônomas e expressam suas opiniões de forma mais assertiva do que as gerações anteriores. Segundo Prensky (2001), as crianças da era digital, frequentemente denominadas "nativos digitais", possuem habilidades cognitivas e tecnológicas avançadas devido à exposição precoce à tecnologia e à informação. Essa mudança nas percepções nos leva a duvidar se podemos ainda chamar esses indivíduos de "crianças" no sentido tradicional da palavra, pois suas características e comportamentos parecem distantes da ideia que tínhamos sobre a infância no passado.

Articulando essa discussão com a teoria de Philippe Ariès sobre a história social da infância, observa-se que Ariès (1960) argumenta que a concepção de infância é uma construção social que evolui ao longo do tempo. No passado, a infância era vista de forma muito diferente, com crianças sendo rapidamente integradas ao mundo dos adultos. Hoje, essa evolução parece ter alcançado um novo patamar, onde as fronteiras entre a infância e a vida adulta se tornam cada vez mais tênues. Essa transformação nos força a reconsiderar o que entendemos por infância e a adaptar nossas abordagens educacionais e sociais para responder às novas realidades das crianças contemporâneas.

Essa nova visão da infância nos faz repensar o papel dos adultos e da educação. Acreditamos que devemos nos adaptar a essa realidade em constante transformação, reformulando nossos métodos de educação. O conhecimento adquirido a partir de nossa própria experiência como crianças parece inadequado para compreender e guiar as gerações mais jovens.

Acredito que, finalmente, estamos amando e respeitando mais nossas crianças, pois buscamos suas opiniões e incentivamos sua participação em diversos aspectos da vida, incluindo a educação. A implementação de leis que reconhecem e protegem os direitos das crianças em nossa sociedade reflete essa mudança. De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989), os direitos das crianças devem ser respeitados, incluindo seu direito à participação, à expressão e à consideração de suas opiniões em todos os assuntos que as afetam. Esta perspectiva é apoiada por teóricos como Janusz Korczak, que defendia que as crianças devem ser tratadas com dignidade e respeito, sendo consideradas como sujeitos plenos de direitos. Além disso, autores como Maria Montessori argumentam que a educação deve ser centrada na criança, promovendo sua autonomia e capacidade de participação ativa em seu próprio aprendizado.

Assim, essas abordagens teóricas sustentam a ideia de que estamos progredindo em nossa maneira de amar e respeitar nossas crianças, reconhecendo sua voz e participação como essenciais para seu desenvolvimento e bem-estar.

Entretanto, devemos questionar se estamos realmente garantindo um ambiente saudável para as crianças em meio a essas mudanças. A infância parece estar encolhendo ou até mesmo desaparecendo para as crianças de hoje, conforme argumenta Neil Postman em seu livro "O Desaparecimento da Infância" (1994). A pressão para que as crianças cresçam rápido demais é uma preocupação válida, pois a infância é um período único e essencial de desenvolvimento. Nesse contexto, o conceito de "ambiente facilitador" de Donald Winnicott torna-se crucial. Winnicott (1965) enfatiza que um ambiente facilitador é aquele que proporciona segurança, estabilidade e suporte emocional, permitindo que a criança explore o mundo de forma segura e saudável.

A ideia de que os adultos, supostamente mais conscientes e esclarecidos, devem tolerar os hábitos, interesses e gostos singulares e novos das crianças é relevante. No entanto, é importante lembrar que a tolerância não deve se traduzir em uma renúncia à responsabilidade de orientar e proteger as crianças. Elas ainda precisam de orientação e limites para se desenvolverem de forma equilibrada. De acordo com Winnicott (1965), a presença de limites e a orientação adequada são partes integrantes de um ambiente facilitador, que ajuda a criança a entender o mundo ao seu redor e a construir uma identidade segura e saudável.

Portanto, ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância de respeitar e valorizar as novas formas de expressão e autonomia das crianças, devemos garantir que elas cresçam em um ambiente que lhes ofereça o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

A suposição de que estamos em uma linha evolutiva clara e positiva na forma como lidamos com a infância é questionável. Essa crença pode ser um indicativo de que algo não está funcionando bem em nossa sociedade em relação às crianças. Talvez precisemos reavaliar nossas abordagens e as pressões que colocamos sobre as gerações mais jovens em busca de um equilíbrio entre a evolução e a preservação da verdadeira essência da infância.

Duvidar da evolução de nossos hábitos e costumes não implica necessariamente a crença em uma degradação inevitável. Pelo contrário, sugere que conceitos como família, tradição e propriedade são produtos da sociedade que estão constantemente sujeitos a mudanças ao longo do tempo. Eles não apenas mudam de foco, mas também se adaptam às tendências e modas do momento. Portanto, não se trata apenas de evolução ou degradação, mas sim de diferentes formas históricas de vida que refletem nossa constante busca por identidade e significado, especialmente em relação à complexa relação entre adultos e crianças.

Articulando essa ideia com a teoria de Zygmunt Bauman sobre a sociedade moderna, podemos entender essas mudanças como parte de um processo mais amplo de "modernidade líquida". Bauman (2000) argumenta que, na modernidade líquida, as estruturas sociais e as relações humanas tornam-se mais fluidas e menos estáveis. Isso se reflete na maneira como interpretamos e nos relacionamos com conceitos tradicionais como família e infância. As constantes mudanças nas normas e valores sociais exigem uma adaptação contínua, e essa fluidez é uma característica central da modernidade contemporânea.

Assim, ao invés de uma perspectiva de evolução linear ou de degradação, podemos ver a sociedade como um campo dinâmico onde múltiplas formas de vida coexistem e se transformam. A relação entre adultos e crianças, portanto, deve ser vista através dessa lente de complexidade e adaptação contínua, reconhecendo que nossa busca por identidade e significado é um processo em constante evolução.

No entanto, isso não significa que todas as formas de vida sejam igualmente válidas. A sociedade contemporânea tende a se confortar com a ideia de que pode promulgar leis para garantir os direitos das crianças, como o direito a brincar. Essa sensação de tranquilidade é preocupante, pois nos leva a questionar até que ponto estamos dispostos a reconhecer a possibilidade de que o infanticídio ainda exista em formas simbólicas. Embora as crianças de hoje não sejam mortas por negligência como bebês em eras passadas, ainda enfrentam várias ameaças e perigos que não podem ser ignorados.

Articulando essa preocupação com o trabalho de Maria Luiza Marcílio, "A História Social da Criança Abandonada" (1998), percebemos que o tratamento das crianças abandonadas e negligenciadas é um tema persistente ao longo da história.

Marcílio destaca como, em diferentes épocas, as crianças abandonadas eram muitas vezes vítimas de negligência e infanticídio. Hoje, essas práticas podem não ser literais, mas há formas simbólicas de abandono e negligência que persistem. A exposição a ambientes violentos, a falta de acesso à educação de qualidade e o trabalho infantil são exemplos contemporâneos de como as crianças ainda enfrentam graves riscos.

Portanto, enquanto celebramos os avanços legais na proteção dos direitos das crianças, devemos estar atentos às novas formas de ameaças e negligência. É essencial que continuemos a desenvolver e implementar políticas que não só reconheçam os direitos das crianças, mas também protejam ativamente contra todas as formas de dano, sejam elas físicas ou simbólicas.

O infanticídio simbólico¹ se manifesta na omissão dos adultos em relação às crianças, que agora parecem espiritualmente abandonadas. Esta negligência vai além das aparências e reflete uma falta de envolvimento real com as gerações mais jovens. A ênfase atual na bondade democrática e no amor dos adultos não implica necessariamente que estejamos verdadeiramente comprometidos com a vida em comum com as crianças. Isso levanta a questão fundamental de como podemos ter certeza de algo e comunicá-lo a uma criança, o que muitas vezes se torna um desafio complexo.

Essa abordagem simplista da educação das crianças, muitas vezes baseada em ideias pré-concebidas e não na compreensão profunda das necessidades e realidades das crianças, reflete uma falta de reflexão crítica sobre o papel da infância na sociedade contemporânea. Segundo David Buckingham (2000), em sua obra *After the Death of Childhood*, a infância na era moderna está em constante mudança, influenciada por fatores sociais, culturais e tecnológicos. Buckingham argumenta que nossa percepção da infância precisa ser continuamente reavaliada à luz dessas mudanças.

Como diria Freud (1929), “estamos tentando educar as nossas crianças?” O problema fundamental é que, ao adotar uma visão excessivamente idealizada e simplista da infância, podemos negligenciar as complexidades reais que as crianças enfrentam hoje.

1 O termo "infanticídio simbólico" se refere a um conceito que não está relacionado diretamente ao assassinato físico de crianças, mas sim a uma forma de negligência ou descaso emocional e psicológico em relação às crianças. Esse conceito sugere que, apesar de não haver uma ameaça direta à vida física das crianças, sua saúde mental e emocional pode ser prejudicada devido à falta de atenção, compreensão e apoio adequado por parte dos adultos. Diferentemente do infanticídio literal, que envolve o assassinato físico de crianças, o infanticídio simbólico não causa danos físicos diretos às crianças. Este conceito pode ser comparado à ideia de violência simbólica discutida por Pierre Bourdieu, que abrange as formas sutis de coerção e negligência que podem impactar o desenvolvimento e o bem-estar das crianças (Bourdieu, 1991).

A suposição de que as crianças de hoje são mais inteligentes e autônomas do que as gerações anteriores pode ser um equívoco, pois ignora as pressões e desafios únicos que enfrentam em um mundo cada vez mais complexo e digital.

Articulando com o conceito de modernidade líquida de Zygmunt Bauman (2000), percebemos que a fluidez e a incerteza características da modernidade atual influenciam diretamente a experiência infantil. Na modernidade líquida, as estruturas e normas sociais são menos estáveis, o que contribui para um ambiente onde as crianças precisam navegar por pressões sociais, tecnológicas e culturais em constante mudança.

Portanto, em vez de adotar uma visão linear de progresso na relação entre adultos e crianças, é crucial manter uma perspectiva crítica e sensível às complexidades da infância contemporânea. Essas complexidades incluem a influência avassaladora da tecnologia e das mídias digitais, o aumento da pressão acadêmica e social, bem como as mudanças na estrutura familiar e nas expectativas sociais. Sonia Livingstone (2002) em sua obra *Young People and New Media* discute como as mídias digitais transformaram a experiência da infância, criando oportunidades e desafios para a socialização e o desenvolvimento cognitivo.

Além disso, autores como Neil Postman (1994) em *The Disappearance of Childhood* argumentam que a linha que separa o mundo infantil do mundo adulto está se tornando cada vez mais tênue, com crianças sendo expostas prematuramente a temas e responsabilidades adultas. Essa exposição precoce pode gerar estresse e ansiedade, impactando negativamente o desenvolvimento emocional das crianças.

Reconhecer essas complexidades envolve equilibrar tradições valiosas com adaptações necessárias, e, acima de tudo, compreender profundamente as experiências e necessidades das crianças em um mundo em constante mudança. A reflexão constante sobre como melhor nutrir, proteger e educar as crianças é essencial para garantir um futuro mais saudável e feliz para elas. Ao fazer isso, devemos nos basear em teorias e pesquisas que iluminem as realidades multifacetadas da infância contemporânea, garantindo que nossas práticas e políticas educativas sejam verdadeiramente responsivas às necessidades das crianças de hoje.

A criança – um estrangeiro no campo educativo?

Na atualidade, em meio a tantos dilemas é justo alertar o educador sobre as formas de inclusão do sujeito no campo de construção do conhecimento. Estamos tratando o infantil como um estrangeiro em terras unicamente desconhecidas? Quem os recebe? Quem os inclui?

A noção sobre o que se entende por receber uma criança como se fosse um estrangeiro, mas não um extraterrestre ou um selvagem, é um ponto de partida intrigante para entender a dinâmica das relações entre adultos e crianças. Isso nos leva a uma reflexão profunda sobre como a sociedade percebe e interage com as crianças e como essa interação molda sua jornada para a vida adulta.

Primeiramente, quando tratamos uma criança como se fosse um estrangeiro, não estamos sugerindo que ela seja completamente alienígena ou estranha, mas sim reconhecendo que ela traz consigo uma perspectiva e uma experiência únicas que são diferentes das dos adultos. Essa diferença é vista como um "estranho mistério" que tanto intriga quanto angústia adultos e crianças.

Por outro lado, a metáfora do "bom selvagem" e do "mau selvagem" nos lembra que, historicamente, os adultos têm reagido de maneiras diferentes às crianças. Philippe Ariès, em sua obra *Centuries of Childhood* (1960), demonstra como a concepção de infância evoluiu ao longo dos séculos, evidenciando que as atitudes em relação às crianças variaram significativamente. Ariès argumenta que, na Idade Média, as crianças eram muitas vezes vistas como pequenos adultos, sem uma fase de vida específica reconhecida como infância. Com o tempo, a percepção da infância como um período distinto e importante para o desenvolvimento humano começou a emergir.

Alguns têm buscado compreender profundamente essa diferença, incentivando o desenvolvimento e respeitando a individualidade das crianças. Por exemplo, o movimento da educação progressiva, liderado por teóricos como John Dewey, enfatiza a importância de respeitar as capacidades e necessidades únicas das crianças, promovendo uma educação centrada no aluno e no desenvolvimento integral.

Por outro lado, outros têm tentado suprimir essa diferença, impondo expectativas e normas adultas de maneira rígida e, muitas vezes, desrespeitosa. Ariès destaca que, durante determinados períodos históricos, as crianças foram submetidas a regimes disciplinares severos e a uma educação que não levava em conta suas necessidades e direitos específicos.

Essa dualidade nos mostra que a forma como a sociedade trata as crianças não é homogênea e pode variar desde o incentivo ao desenvolvimento até a rejeição e o desrespeito. Reconhecer essa variabilidade é crucial para entender as complexidades da infância contemporânea e para desenvolver abordagens educativas e sociais que realmente atendam às necessidades das crianças.

Lajonquière (2002) nos ensina que o cuidadoso *ato educativo* implica num fazer com os tempos, com a pluralidade dos tempos, ao ponto tal que bem poderíamos afirmar que aquilo "educativo" é a própria dialética temporal posta em ato pelo adulto no encontro desencontrado com uma criança. A chegada de uma criança implica uma mudança fundamental na dinâmica da vida, pois essa diferença entre a infância e a idade adulta é o que impulsiona o processo de amadurecimento. Os adultos têm a responsabilidade de orientar essa transição, dando tempo ao tempo e permitindo que a criança explore e aprenda. No entanto, muitas vezes, os adultos podem não compreender completamente o ponto de vista da criança e podem supor que possuem todo o conhecimento necessário para guiá-la.

É importante notar que as crianças estão sempre ansiosas para participar do mundo dos adultos, mesmo que, às vezes, isso signifique fingir saber mais do que realmente sabem. Esse desejo de fazer parte do mundo adulto é uma parte natural de seu desenvolvimento e exploração do mundo ao seu redor.

No entanto, quando as crianças crescem e se tornam adultos, muitas vezes percebem que o conhecimento suposto dos adultos na infância nem sempre era tão sábio quanto parecia. Isso nos lembra que o tempo de espera e a quarentena da infância são oportunidades preciosas para serem vividos e desfrutados, em vez de apenas um período para ser consumido com a educação declarada.

Ao utilizar a analogia de receber uma criança como um "estrangeiro" nos lembra da importância de reconhecer a singularidade das crianças como ensina Santos (2022) ao defender a ideia de que se garanta a *presença e o reconhecimento de sujeito* no campo educativo, e de permitir que elas cresçam e se desenvolvam em seu próprio ritmo. Isso também nos alerta sobre os perigos de assumir que sabemos tudo o que há para saber sobre as crianças e nos convida a abraçar o mistério e a maravilha da infância em nosso processo de educação e criação de crianças.

Onde o professor erra ao receber a criança?

Segundo Pinto (1997, p.33):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Essas discrepâncias nas concepções de infância refletem-se também nos erros comuns cometidos por professores e adultos ao interagir com crianças. Um desses erros é não reconhecer a individualidade da criança, tratando todas de forma homogênea sem considerar suas necessidades, personalidades e ritmos de desenvolvimento únicos. Além disso, a falta de atenção às preocupações, perguntas e ideias das crianças pode fazer com que se sintam ignoradas e desvalorizadas, o que destaca a importância da escuta ativa. Outro erro significativo é impor expectativas não realistas sobre o comportamento e o desempenho acadêmico das crianças. Expectativas desmedidas podem criar uma pressão indevida, levando a criança a sentir-se incapaz. Igualmente importante é a criação de um ambiente seguro e de apoio, onde as crianças se sintam à vontade para expressar suas opiniões e fazer perguntas. A ausência de um ambiente acolhedor pode inibir a participação das crianças e afetar negativamente seu engajamento e desenvolvimento.

Considerar as necessidades emocionais das crianças é também essencial. Ignorar essas necessidades pode ter impactos negativos no bem-estar emocional e, conseqüentemente, no desempenho escolar das crianças. Além disso, a flexibilidade dos adultos em responder às necessidades e interesses das crianças é crucial. Ser excessivamente rígido ou inflexível pode limitar a criatividade e a curiosidade natural das crianças.

Neste contexto, reconhecer o valor do erro é fundamental no processo de aprendizado. Permitir que as crianças cometam erros e aprendam com eles é essencial para seu desenvolvimento. Portanto, uma abordagem educativa que valorize a individualidade, a escuta ativa, expectativas realistas, um ambiente seguro, o reconhecimento das necessidades emocionais, a flexibilidade e o valor do erro podem contribuir significativamente para o bem-estar e crescimento das crianças.

À guisa de uma (in) conclusão

A eventual adaptação da educação às crianças "tão diferentes de hoje" nos leva a considerar a complexidade da infância e o papel crucial que os adultos desempenham na formação das gerações futuras. Isso nos lembra da importância de ouvir e compreender as crianças, reconhecendo que cada geração traz consigo suas próprias características e desafios. A renúncia à educação, nesse contexto, é vista como uma forma de negar às crianças seu direito fundamental de receber uma educação adequada, o que pode ter consequências profundas em sua vida e na sociedade como um todo. Portanto, a reflexão proposta aqui, nos convida a dar tempo e atenção às crianças, a fim de proporcionar-lhes um ambiente de aprendizado que respeite sua singularidade e as prepare para o futuro.

É justo acreditar na tese de Lajonquière (2002, p. 13) ao dizer que, "A educação para a realidade poderia ser pensada como uma educação além do justificacionismo pedagógico de cunho hegemônico na sua época". A ideia de adaptar a educação às crianças *tão diferentes hoje* levanta questões fundamentais sobre a natureza da infância, a evolução das práticas educacionais e o papel dos adultos na formação das novas gerações. Para compreender melhor essa reflexão, é importante desdobrar os elementos presentes nessa afirmação.

Primeiramente, a crença de que as crianças são tão diferentes hoje em razão da tecnologia sugere uma transformação nas características e comportamentos das crianças contemporâneas em comparação com gerações anteriores. Essa percepção, muitas vezes, leva à crença de que os métodos educacionais tradicionais não são mais adequados (isso exige um profundo cuidado), e é necessário adaptar a abordagem pedagógica para atender às necessidades das crianças atuais. No entanto, essa visão pode ser simplista, uma vez que as mudanças na infância podem ser influenciadas por uma série de fatores, incluindo avanços tecnológicos, mudanças culturais e sociais, entre outros.

É preciso cuidado quando permitimos que as crianças sejam deixadas à margem ao renunciarmos ao ato de educar, o que destaca a responsabilidade dos adultos na formação das crianças. Isso implica que a educação não é apenas uma questão de transmitir informações, mas também de criar um ambiente onde as crianças possam se desenvolver plenamente, expressar suas opiniões e participar ativamente de sua própria aprendizagem. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968), enfatiza a importância de uma educação dialógica e participativa, onde educadores e educandos se envolvem em um processo de aprendizado mútuo.

Freire argumenta que a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo que as crianças sejam sujeitos ativos em sua própria formação. Ele critica a educação bancária, onde os educadores apenas depositam conhecimento nos educandos, e defende uma abordagem onde o diálogo e a interação são centrais. Nesse sentido, a responsabilidade dos adultos não se limita a transmitir conhecimento, mas também a criar condições para que as crianças possam questionar, refletir e construir seu próprio entendimento do mundo.

Portanto, a teoria de Paulo Freire nos lembra que educar é um ato de amor e responsabilidade, que vai além da simples transmissão de conhecimento. Envolve a criação de um ambiente educacional que respeite e valorize a individualidade das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral. Esse processo educativo deve ser inclusivo e participativo, garantindo que as crianças não sejam deixadas à margem, mas que sejam protagonistas em sua jornada de aprendizado e crescimento.

A noção de infanticídio simbólico como vimos anteriormente no mostra que a eventual renúncia dos adultos à educação equivale a negar às crianças o direito de pleitear uma educação adequada. Isso implica que, ao não reconhecermos a importância da educação e ao negligenciarmos as necessidades das crianças, estamos comprometendo seu desenvolvimento e seu acesso a oportunidades futuras.

A ideia de que devemos dar tempo ao tempo do estrangeiro reviver o familiar, enfatiza a importância de reconhecer a singularidade das crianças e de nos esforçarmos para compreendê-las em seu próprio contexto.

Na relação entre o adulto, especialmente o professor, e as crianças, há uma dinâmica crucial que molda a educação e o desenvolvimento das gerações mais jovens. O adulto desempenha um papel fundamental nessa interação, e sua postura e abordagem podem ter um impacto profundo no processo educacional e no bem-estar das crianças.

Algumas considerações sobre o papel do adulto na relação educacional com as crianças são essenciais para uma compreensão holística desse processo. O adulto, especialmente o professor, atua como um facilitador do aprendizado, fornecendo informações, orientação e estrutura para o processo educacional. Além disso, os adultos servem como modelos de comportamento, com as crianças frequentemente imitando as ações e atitudes daqueles ao seu redor. Portanto, é imperativo que os adultos demonstrem os valores e comportamentos que desejam transmitir.

O papel do adulto também inclui a promoção da empatia e da compreensão. Professores e cuidadores podem incentivar essas qualidades nas crianças ao mostrar compaixão, ouvir atentamente suas preocupações e ensinar-lhes a considerar as perspectivas dos outros. Estabelecer limites e expectativas apropriadas é igualmente crucial, ajudando as crianças a compreenderem as normas sociais e a desenvolverem autodisciplina.

Fomentar a criatividade e a expressão das crianças é outro aspecto vital do papel do adulto. Criar um ambiente onde o pensamento criativo e a curiosidade sejam valorizados pode incentivar a inovação e o desenvolvimento cognitivo. Além disso, estimular a participação ativa das crianças no processo educacional é fundamental. Professores e cuidadores devem incentivar as crianças a fazer perguntas, compartilhar ideias e assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado.

Reconhecer a individualidade de cada criança é fundamental para uma educação eficaz. Os adultos devem estar dispostos a adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais, considerando os diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade. Construir um relacionamento de confiança é essencial, pois as crianças precisam sentir que podem confiar nos adultos ao seu redor para apoiá-las e protegê-las.

Por fim, os adultos desempenham um papel crucial na promoção da compreensão da diversidade. Ensinar as crianças a respeitarem e celebrarem as diferenças culturais, étnicas e individuais é vital para a formação de uma sociedade inclusiva e empática. É essencial que os adultos estejam cientes de seu impacto e busquem criar ambientes educacionais positivos e enriquecedores, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança.

Referências

- Ariès, P. (1960). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Plon.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I. Attachment*. Basic Books.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Polity Press.
- Freud, S. (1929). *Civilization and Its Discontents*. Hogarth Press.
- Freud, S. (1976a). O esclarecimento sexual das crianças. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 9, pp. 135-144). Imago. (Originalmente publicado em 1907).
- Freud, S. *El malestar en la cultura*. In Obras Completas, v. 3. Biblioteca Nueva, 1929.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Korczak, J. (1967). *How to Love a Child and Other Selected Works*. Teachers College Press.
- Lajonquière, L. de. A infância, os adultos e a ilusão de um futuro. In: Coloquio do LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo.
- Marcílio, M. L. (1998). *A História Social da Criança Abandonada*. Hucitec.
- Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child*. Ballantine Books.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In: M. Pinto & M. J. Sarmiento (Eds.), *As crianças: contextos e identidades* (pp. 31-73). Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Postman, N. (1994). *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Santos, D. M. A. A. P. (2022a). Fluid times with memories in a dropper. *Simbiotica*, 9(1), 126-129. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237579>
- Santos, D. M. A. A. P. dos. (2022b). *A Presença e o reconhecimento da criança autista: enlaces entre análise de discurso e psicanálise* (Mestrado). Educação e Subjetividade, Unib/Usps, São Paulo. Disponível em: <http://deposita.ibict.br/handle/deposita/361>
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development*. Hogarth Press.
- Winnicott, D. W. (1982). Preocupação materna primária. Em: D. W. Winnicott, *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise* (pp. 491-498). (J. Russo, trad.) (2ª ed.). Francisco Alves. (Original publicado em 1956).

Como citar

Santos, D. M. A. A. P.; Cunha, K.S.S.; Silva, W. A. (2024). Relações da Infância com a Escola e os Adultos na Atualidade. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 54-73. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137relacoesdainfancia>

RECEBIDO EM:11/03/2024
APROVADO EM: 11/06/2024

Com que língua?

Desafios de um tradutor intérprete na Educação de Surdos.



Peterson Simões

peterson@ufpr.br

Bacharel em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Pós-graduado no curso de especialização de Educação Especial: Educação Bilíngue para surdos Libras pela Faculdade São Braz, Curitiba-PR. Proficiente na tradução e interpretação de Libras/Língua portuguesa certificado pelo PROLIBRAS. Possui 18 anos de experiência com tradução em Libras na educação básica e no ensino superior nas modalidades presencial e na educação à distância.



COM QUE LÍNGUA? DESAFIOS DE UM TRADUTOR INTÉRPRETE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

¿CON QUÉ IDIOMA? DESAFÍOS DE UN INTÉRPRETE TRADUCTOR EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS

WITH WHAT LANGUAGE? CHALLENGES OF AN INTERPRETER TRANSLATOR IN THE EDUCATION OF DEAF PEOPLE

Atuando na área da educação básica de surdos como tradutor intérprete, função essa que vai muito além de simplesmente traduzir de uma língua para outra o meu papel é ser um facilitador da comunicação entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes, bem como entre os alunos surdos e os professores. Trabalhar como intérprete educacional significa estar profundamente envolvido no processo educacional e pedagógico, ajudando a garantir que os alunos surdos tenham acesso igualitário ao conteúdo educacional e às oportunidades de aprendizagem.

Durante as aulas, traduzo todas as explicações dos professores, as interações com os alunos e até as brincadeiras e conversas que ocorrem entre os colegas ouvintes. Fora da sala de aula, também sou responsável por acompanhar os alunos surdos em atividades extracurriculares, reuniões e eventos escolares, garantindo que estejam plenamente incluídos em todas as atividades escolares. Ser intérprete educacional exige uma compreensão profunda tanto da língua brasileira de sinais (Libras) quanto da língua portuguesa, além de um bom conhecimento das disciplinas escolares para que a tradução seja precisa e eficaz.

Atuar na educação básica traz uma série de desafios, muitas vezes somos a única ponte de comunicação entre o aluno surdo e o restante do ambiente escolar. Há também a questão das diferenças individuais dos alunos surdos. Cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem e nível de proficiência em Libras, o que exige uma abordagem personalizada. Além disso, a inclusão de alunos surdos em atividades que envolvem interação social pode ser desafiadora, pois muitas vezes os colegas ouvintes e até mesmo os professores não estão totalmente preparados para essa interação.

Nessa profissão os desafios são inúmeros, mas gostaria de ressaltar um dos aspectos mais delicados do meu trabalho que é lidar com alunos que adquiriram a Libras e o português tardiamente. Infelizmente, muitos alunos surdos não têm acesso precoce à língua de sinais devido a uma série de fatores, incluindo a falta de diagnóstico precoce e a visão clínico-médica predominante que muitas vezes ignora a importância da língua de sinais. Esses alunos chegam à escola com uma base linguística frágil, o que afeta diretamente sua capacidade de aprendizagem.

Esta visão trata a surdez como uma deficiência que precisa ser *corrigida*, focando principalmente em métodos de oralização e no uso de aparelhos auditivos, muitas vezes em detrimento da Libras. Essa abordagem pode ser extremamente prejudicial para o desenvolvimento linguístico e educacional dos alunos surdos.

Muitos pais e profissionais da saúde são levados a acreditar que o uso da Libras pode atrapalhar o desenvolvimento da fala, o que não é verdade. A falta de apoio e desvalorização da língua de sinais podem levar a uma aquisição linguística tardia, com impactos negativos no desenvolvimento cognitivo e acadêmico das crianças surdas. Como intérprete, vejo diariamente as consequências dessa visão: alunos que chegam à escola sem uma base linguística sólida, dificuldades de comunicação, baixa autoestima e, em muitos casos, frustração com o ambiente escolar.

Sou um profissional que trabalha transitando entre duas línguas, mas **com que língua** trabalhar quando uma criança surda ingressa na escola sem ter adquirido previamente a Libras ou o português? O desafio é a comunicação básica. Lembro-me de ¹Pedro, um menino de oito anos que chegou à nossa escola sem saber Libras nem português. A comunicação inicial era extremamente limitada, feita por gestos improvisados e muita frustração. Esse cenário é bastante comum e revela a lacuna na estimulação precoce da linguagem, que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social.

¹ Nome fictício utilizado para preservar a identidade dos indivíduos envolvidos e para fins ilustrativos.

A adaptação de Pedro à rotina escolar foi lenta e exigiu um esforço conjunto da equipe pedagógica, dos intérpretes de Libras e da família. A falta de uma base linguística inicial dificultava não apenas o aprendizado das disciplinas escolares, mas também a interação social com os colegas, até mesmo as atividades mais simples, como seguir instruções ou participar de brincadeiras, se tornavam desafios diários.

Para tentar minimizar essa lacuna, começamos com sessões intensivas de aulas de Libras em contraturno e sala de atendimento educacional especializado (AEE). A participação da família foi crucial nesse processo, já que a comunicação em Libras precisava ser reforçada em casa para que Pedro pudesse praticar a língua e fixar os conteúdos que aprendia na escola.

O impacto da aquisição tardia de Libras e português no aprendizado é significativo. Sem uma língua fluente, o desenvolvimento do pensamento abstrato e a compreensão de conceitos complexos ficam comprometidos. No caso de Pedro, seu desempenho em matemática, ciências e leitura era muito abaixo do esperado para sua idade.

Desenvolvemos estratégias pedagógicas específicas, como o uso de materiais didáticos visuais, jogos educativos adaptados e atividades práticas que pudessem ser compreendidas sem a necessidade de uma explicação verbal extensa. No entanto, o progresso foi lento e exigiu muita paciência e persistência tanto do aluno quanto dos educadores.

O aspecto emocional não pode ser subestimado. Crianças surdas com aquisição tardia de linguagem frequentemente enfrentam sentimentos de isolamento e baixa autoestima. Pedro, por exemplo, muitas vezes se sentia excluído e demonstrava frustração e tristeza. Trabalhar a inclusão emocional foi tão importante quanto o ensino escolar.

Promovemos atividades de integração e aprendizado da Libras com os colegas ouvintes, sensibilizando-os para as dificuldades de Pedro e incentivando a inclusão através de brincadeiras e projetos colaborativos. A presença de um psicólogo escolar também foi essencial para apoiar Pedro em sua adaptação emocional e social.

A educação de surdos na educação básica, especialmente daqueles com aquisição tardia de Libras e português, é um desafio complexo que exige uma abordagem multidisciplinar e personalizada. É fundamental que as escolas estejam preparadas com profissionais capacitados, recursos adequados e uma estrutura de apoio que envolva a família e a comunidade escolar.

A experiência com Pedro e outros alunos em situações similares reforça a importância de políticas públicas que garantam o diagnóstico precoce e a estimulação linguística desde os primeiros anos de vida. Somente assim poderemos oferecer a essas crianças a oportunidade de se desenvolverem plenamente e exercerem seu direito à educação de qualidade dentro da faixa etária esperada.

Luto para mudar essa percepção, defendendo a importância da Libras e trabalhando para que os alunos surdos tenham acesso a uma educação bilíngue, onde a Libras e o português coexistam e sejam valorizados. A verdadeira inclusão só é possível quando reconhecemos e respeitamos a língua e a cultura dos surdos, oferecendo a eles as ferramentas necessárias para uma educação plena e igualitária.

Como citar este texto

Simões, P. (2024). Com que língua? desafios de um tradutor intérprete na Educação de surdos. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 74-79. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137comquelingua>

RECEBIDO EM:12/06/2024
APROVADO EM: 30/06/2024

RELATO DE PRÁTICA

Corpo em movimento: ensinando e aprendendo





Vitória Savini Iannamico Ferreira

vitoria.savini.i.ferreira@gmail.com

Comunicadora Social habilitada em Publicidade e Propaganda. Pós-graduada (Latu Sensu) em História da Arte, ambas pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) na cidade de São Paulo. Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais - SP. Registrada profissionalmente como artista pela Delegacia Regional do Trabalho (DRT) nas funções de Atriz e Dançarina, respectivamente regulamentadas pelo Sindicato de Artistas e Técnicos da Diversão (SATED) e Sindicato de Dança dos Profissionais do Estado de São Paulo (SINDDANÇA). Atua há sete anos como professora de dança contemporânea e há três como assistente de produção teatral e professora de educação física no ensino básico público e privado.

CORPO EM MOVIMENTO: ENSINANDO E APRENDENDO
BODY IN MOVEMENT: TEACHING AND LEARNING
CUERPO EN MOVIMIENTO: ENSEÑANDO Y APRENDIENDO

Ensinar um corpo a movimentar-se não é tarefa fácil, exige do facilitador, professor, orientador, instrutor, um olhar refinado às potencialidades dos corpos, não somente porque cada indivíduo existe e se move à sua maneira, mas porque há uma urgência em nos conectarmos com a ideia de que uma das necessidades elementares do corpo é mover. Nesse sentido, Regina (2008, p. 70) cita a concepção de Rudolf Laban acerca do movimento, este que “indica aquilo que está permanentemente em transformação”.

Atuo como professora de dança contemporânea há sete anos e há três tenho desenvolvido um trabalho com estudantes do ensino básico, dentro do componente curricular de Educação Física, um ensinamento profundo sobre a relação do corpo com o espaço e do corpo consigo mesmo, possibilitando um acesso à dança que fuja dos estereótipos marcados pela valorização da imagem do corpo, ou seja, defendo aqui uma dança que está para além de técnicas que promovem poses, giros e saltos virtuosos: é para todos os corpos, é o prazer pelo movimento, a expressão dos sentimentos, a manifestação da conexão do corpo com o mundo. A dança é uma forma de honrar a existência da vida humana e valorizar a nossa relação com o planeta onde nascemos. E isso todos nós podemos fazer.

Nesse sentido, tomo a dança contemporânea como referência e a encaro como dispositivo de acionamento do movimento corporal consciente que acontece a partir da escuta disponível à orientação do enunciador, quem deve apontar e acompanhar caminhos ao invés de ditá-los.



A dança contemporânea é uma área das práticas corporais na qual o corpo reformula suas características hierárquicas verticais (cabeça, ombro, joelho e pé) e anatômicas, dando espaço à uma configuração poética do corpo, onde todas as partes possuem semelhantes oportunidades de agir: o movimento dos olhos, da nuca, da pele - esta em sua dimensão perceptiva -, pode ser tão fundador quanto o das pernas e pés, por exemplo, estes dois últimos que historicamente na dança clássica hegemônica possuem protagonismo.

A linha vertical do balé clássico foi rompida pela importância do plano médio e dos quadris na dança moderna -, hoje a dança contemporânea expressa a abertura à pesquisa e questionamento sobre si própria, sobre corpo, sobre relações e realidades, explorando composições e combinações a partir dos principais fatores do movimento: peso, fluxo, espaço e tempo. ¹

Sendo o componente curricular Arte o responsável pelo ensino de poéticas, estéticas e sensibilidades nas escolas, ele ainda não dá conta de aprofundar no estudo da presença. Por isso vejo o componente de educação física como um lugar possível de abordar o corpo não somente em sua face anatômica, mas também perceptiva.

Inicialmente, a inserção da Educação Física nas escolas tinha como intuito treinar e formar corpos fortes e saudáveis para trabalhar nas fábricas que eclodiam no processo de industrialização da economia brasileira no final do século XIX. Ou seja, existia uma necessidade para a disciplina do físico, que não era em prol do desenvolvimento pessoal e humano, mas do desenvolvimento de um operador eficiente do sistema capitalista (Impolcetto, 2009).

¹ Fatores do movimento são qualidades dinâmicas do movimento presentes na dança, teatro, ginásticas, ações, gestos cotidiano, desenvolvidas por Rudolf Laban ao longo do século XX. (1971)

Hoje, pela minha experiência, as demandas dos estudantes nas aulas de Educação Física escolar são predominantemente o jogo de futebol, vôlei e a brincadeira da queimada. Uma pista é que, por vezes, e pela cultura instaurada desse componente nas escolas, há uma resistência e falta de disponibilidade em experimentar novos saberes. É fato que os interesses que esses jovens possuem devem sim ser mantidos, mesmo porque é possível estudar a temática do esporte e jogos de maneiras não convencionais e habituais, mas também não nos limitaremos à elas. É dever do professor apresentar caminhos outros, mais uma vez nessa insistência que em mim vibra, para brotarem saberes de um corpo que não é só físico, mas também psíquico, emocional, mental e espiritual.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as unidades temáticas que devem ser trabalhadas para Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) são brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas, danças; lutas e práticas corporais de aventura. No Ensino Médio (1ª a 3ª série) a Educação Física é trabalhada mais profundamente sob habilidades associadas a Competência 5, a qual tem como função essencial “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades” (BNCC, 2018, p.495).

Com isso, tenho trabalhado com os estudantes uma dinâmica² interessante e desafiadora através de ações específicas dentro do espaço escolar estabelecendo uma relação de intimidade e conhecimento com o local onde se estuda. Ou seja, além da prática da atividade com o valor em si mesma, o estudante atua e percebe a escola de maneiras outras, além de criar e recriar espaços com suas movimentações. Dessa maneira vejo que tem sido possível insistir nessa dinâmica como uma semente que germina interesse não só pelo movimento corporal como um todo, mas pela vontade de agir colaborativamente nos espaços que ocupam, principalmente os coletivos, porquê “o espaço nunca é dado: trabalhamos com ele a cada instante, tal como ele nos trabalha. Aliás, mais do que uma construção ou uma estruturação, o espaço é uma <<produção>> da nossa consciência” (Louppe, 2012, p. 189).

² A construção dessa dinâmica bebe do conceito de Programa Performativo da performer Eleonora Fabião (2013) e do estudo do movimento do falecido artista e teórico da dança Rudolf Laban (1971)

Até que esse movimento, que se projeta com consciência de si, do outro e do espaço, seja área constituinte da vida escolar do estudante, portanto, é preciso saber a lentidão deste processo e construir estratégias para alcançá-lo. Vejamos a seguir os passos da dinâmica que propus há um ano para estudantes do Ensino Fundamental dos 8º e 9º anos do Colégio Zelinda (Caieiras – SP) e atualmente proponho para o Ensino Médio da Escola Técnica Estadual (ETEC) Vereador Paulo do Carmo Monteiro da cidade de Caieiras.



Primeiro momento: preparando o terreno

- a. Caminhar pelo espaço é um bom exercício para a arte da presença: preencher espaços vazios; atrapalhar a caminhada do colega sem encostar; um acidente trombando com alguém pode ser o aviso para trocar de direção. Conforme tudo acontece, os estudantes trazem elementos que podem ser interessantes de indicar. Exemplo: um grupo de três pessoas se aproxima e conversa enquanto caminha. Quando observo isso vejo um convite para sugerir a próxima coordenada: “Na próxima vez que você trombar com alguém, caminhe junto e no mesmo ritmo que ela”;
- b. Enrolar e desenrolar a coluna é um exercício que introduzi para pensarmos a condição de fechamento e abertura do corpo a partir da coluna, esta fundante na anatomia humana, bem como para lembrarmos desta estrutura para mobilizá-la e fortalecê-la. Quando a estrutura da coluna vertebral está pronta ainda somos fetos, depois vamos ao mundo e rastejamos, engatinhamos, até chegarmos com os dois pés apoiados no chão (quando o sujeito não possui os dois pés adaptamos o pensamento a partir da cintura pélvica).

Com isso, peço para que os estudantes se mantenham de pé e levem a cabeça em direção ao chão, soltando bem o peso desta ao mesmo tempo que flexionam levemente o joelho. Assim, a linha que se forma do quadril à cabeça é debruçada

sobre linha do quadril até os pés: aqui temos o corpo dobrado ao meio, onde podemos liberar as tensões dos braços e ombros.

Outra indicação é que quando a cabeça se encaminha em direção ao chão peço para que percebam as vértebras da coluna curvando-se, uma a uma, isso é saudável para massageá-las e criar respiração e descompressão entre elas. O desenrolar é o mesmo processo só que ao invés de iniciar pela cabeça, inicia-se pelo quadril até que as vértebras uma a uma voltem ao alinhamento natural de cada corpo.

Mobilizar a coluna com consciência é extremamente importante para jovens em formação. De longe é algo que eles acolhem e aceitam de braços abertos, na verdade causa bastante estranhamento e por vezes afastamentos de experimentar. Inclusive o deboche não é raro, ver o corpo movendo-se fora das coreografias cotidianas, é motivo de riso.

Segundo momento: construção

- a. Divido a sala em grupos de quatro ou cinco pessoas;
- b. Cada grupo deve criar sua própria sequência de movimento com essas quatro ações: caminhar, enrolar e desenrolar a coluna, pausar e imaginar (criar uma imagem com os corpos) e ordená-las à preferência.

Terceiro momento: demonstração

- a. Peço para que os os grupos realizem suas sequências simultaneamente
 - I. É uma forma de eles não se sentirem limitados pela timidez;
 - II. Aqui eles começam a se relacionar com o espaço e a cooperar com o compartilhamento deste.

Quarto momento: análise através do registro escrito

- a. Classificar cada uma das quatro ações dentro dos fatores de movimento tempo (acelerado ou desacelerado), espaço (direto ou indireto), peso (firme ou leve) e fluência (controlada ou fluida);
- b. Descrever o caminho do movimento de uma ação a outra com os fatores de movimento.

Exemplo: Caminhamos **(ação 1: caminhar)** aceleradamente **(fator tempo)**, com passos leves **(fator peso)** da porta da sala até o fim do corredor **(revelação do espaço)**. Fizemos isso de maneira indireta **(fator espaço)**, pois desenhamos espirais no chão com os pés até o objetivo **(justificativa)**. Estávamos dispostos **(estado físico)**, então nossa caminhada aconteceu de maneira fluida **(fator fluência)**. Chegando no fim do corredor construímos uma figura **(ação 2: imaginar)** abstrata rapidamente **(fator tempo)** e naturalmente fluida **(fator fluência)** de pernas e braços entrecruzados em linhas, alguns colegas num plano mais baixo e outros num plano mais alto. Como já havíamos planejado previamente o lugar de cada um a imagem foi realizada de forma leve **(fator peso)** e direta **(fator espaço)**. Cuidadosamente desfizemos a imagem e nos colocamos em círculo, figura que escolhemos para a ação de enrolar e desenrolar a coluna **(ação 3)** e **(fator espaço - direto)** logo em seguida. Decidimos ser um exercício que necessita de atenção, por isso o fizemos lentamente **(fator tempo)** e controladamente **(fator fluência)**.

Desaceleradamente **(fator tempo)** fomos até o portão de saída da escola, onde ficamos por um minuto observando o movimento da rua **(ação 4: pausar)** em um desenho aleatório e espaçado entre nós **(composição do desenho)**. Porém, demoramos para chegar lá pois precisamos conversar com a diretora **(fator espaço - indireto)** no caminho, este que foi feito de maneira leve **(fator fluência)**. Firmemente **(fator peso)** pausados, respiramos profundamente por aproximadamente cinco minutos mesmo num dia frio **(especificação da ação e do ambiente)**.

A revelação do espaço, a justificativa de escolha, estado físico, emocional..., especificações de ação e do ambiente, diferentes expressões para se referir ao fator de movimento...são elementos que naturalmente vão aparecendo nas escritas como maneira de compor e dar corpo ao texto, nutrindo-o e alimentando a consistência de atenção e presença de si próprio no, com e para o ambiente; de memória e criatividade do estudante.

Quinto momento: um desdobramento possível

Ainda que este trabalho com os estudantes da ETEC de Caieiras neste modelo vive há três meses, nem todas as aulas são sobre isso, intercalei até aqui com jogos, esportes, brincadeiras, vídeos sobre o que é o corpo, produção de texto e discussão de texto sobre experiência.

Neste desdobramento o estudante deve propor ao menos um exercício com uma ação e contendo os quatro fatores de movimento, utilizando além das sequências de movimento, referências gerais que adquiriram em aula. Exemplo:

Exercício 1: Toque a bola de vôlei para um colega e também a receba de volta (ação) de forma lenta (fator tempo) descontrolada (fator fluidez), firme (fator peso) e indireta (fator espaço) próximo ao portão de entrada da escola (local da área externa).

Pode nos parecer simples uma construção de exercício como essa, mas simplicidade não é sinônimo de facilidade, aliás, aquilo que é simples possui complexidade em sua estrutura, como exemplo a fita de Möbius. E aqui não nos é diferente: para chegarmos na construção desta aparente simples frase, tivemos que passar por processos práticos e analíticos que instrumentalizados dos fatores de movimento e suas inúmeras combinações, tornou-se possível também e inclusive o exercício da criação. De acordo com Miranda (2008), ter a complexidade como camada importante no aprofundamento dos princípios do movimento no campo labaniano, é instável para este. Contudo, pode tornar a experiência do movimento e a própria existência mais rica, pois passamos a perceber todo e qualquer movimento como complexo, interessante e, portanto, passível de ser percebido. A vida assim é vivida com menos temor e de forma mais singular.



Assim, temos um trabalho processual de ação indireta no espaço, desacelerada no tempo, fluida em seu fluxo e firme em seu peso, tendo como dois objetivos finais principais: que os próprios estudantes deparem-se com uma dança no amadurecimento máximo do trabalho (imaginem dirigir o ritmo das movimentações, acrescentar música, figurino, criar desenhos de cena...) e componham coletivamente uma cartilha de exercícios. É importante que o interesse seja constantemente e pacientemente gerado para criar corpos disponíveis a esse tipo de trabalho, que é do entendimento do tempo, da escuta do sensível, de um estudo da presença, do exercício de cooperar, da criação de possibilidades de se colocar no mundo e do aprofundamento complexo no simples, características ainda não convencionais nas escolas de ensino básico.

Referências

- Impolcetto, F. (2009). *Introdução à história e teoria da educação física*. Ação Educacional Claretiana.
- Loupe, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Orfeu Negro.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Miranda, R. (2008). *Corpo-Espaço: aspectos de uma geofilosofia do corpo em movimento*. 7 Letras.
- Laban, Rudolf. (1971). *Domínio do Movimento*. Summus. Editorial LTDA.
- Fabião, Eleonora (2013, dezembro). Programa performativo: O Corpo em Experiência. *ILNX, Revista do LUME – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais* [online], nº4, 1-11. <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276/256>

Como citar este texto

Ferreira, V.S.I. (2024). Corpo em movimento: ensinando e aprendendo. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 80-89. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137corpoemmovimento>

RECEBIDO EM: 30/04/2024
APROVADO EM: 29/05/2024

**Os movimentos de mulheres no
enfrentamento às desigualdades de gênero:
uma experiência de trabalho em grupo em Franco da Rocha.**



Erineide Souza de Oliveira

eripoeta1975@gmail.com

Assistente social; poeta; mestranda em humanidades, direitos e outras legitimidades (Diversitas-FFLCH/USP). Autora dos livros de poesia: Amores, de 1997, Palavra Muda, de 2019 e Vozes Escutadas, de 2022.



**OS MOVIMENTOS DE MULHERES NO ENFRENTAMENTO ÀS
DESIGUALDADES DE GÊNERO: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO EM
GRUPO, NA CIDADE DE FRANCO DA ROCHA.**

**WOMEN'S MOVEMENTS IN COMBATING GENDER INEQUALITIES: A
GROUP WORK EXPERIENCE IN THE CITY OF FRANCO DA ROCHA.**

**LOS MOVIMENTOS DE MUJERES EM LA LUCHA CONTRA LAS
DESIGUALDADES DE GÉNERO: UMA EXPERIENCIA DE TRABAJO
GRUPAL EM LA CIUDAD DE FRANCO DA ROCHA.**

A história social das mulheres é carregada de avanços e retrocessos, a depender do tempo histórico, do cenário político e social no qual estamos inseridos. Muitas foram as conquistas dos movimentos feministas até aqui, contudo, há ainda um sem-número de questões a serem solucionadas e buscadas no tocante aos direitos garantidos às mulheres.

É importante ressaltar que há muitas e sofisticadas leis que deveriam garantir direitos, segurança e igualdade de gênero, cujas dificuldades ainda se desdobram, na vida prática, em violências e desrespeitos vivenciados por mulheres. Diante de todos os avanços legais e de pouca repercussão prática cabe à inferência de que é possível que ainda não tenhamos alcançado os objetivos de igualdade de gênero por conta de questões culturais e estruturais, que carecem de investimentos para avançar.

Fato é que apenas introdução e estabelecimento de leis não são suficientes para eliminar as violências enfrentadas pelas mulheres. É urgente e necessários que nos coloquemos disponíveis para repensar culturas que foram se cristalizando e colocando mulheres como subalternas, como inferiores, e menos importantes do que os homens.

A despeito de tantas lutas e avanços legais e sociais, continuamos sendo acometidas e vilipendiadas por violências das mais diversas espécies, que são capazes de ceifar nossas vidas e nos calar, silenciar nossas vozes e nossos corpos. É preciso que homens também estejam disponíveis para rever seus privilégios sociais e se colocarem em comunhão com as mulheres, para que consigamos construir novas estruturas sociais que sejam capazes de inserir, de forma segura e definitiva, as mulheres como sujeitas e detentoras de direitos, usufruindo esses direitos. É justo que as estruturas patriarcais sejam revistas.

Há ainda posta a realidade cruel de meninas e mulheres que sofrem com a cultura do estupro, que faz vítimas diárias, e que ainda coloca a responsabilidade sobre as vítimas, encobrindo, protegendo e desresponsabilizando os homens. A cultura que faz homens se sobreporem às mulheres é antiga e merece novos e sensíveis olhares, a fim de que mulheres possam viver sem violência e tendo seus corpos, desejos e direitos respeitados e validados. Ter que reivindicar a própria humanidade é uma ameaça às vidas femininas.

Enquanto lutamos por mudanças substanciais e estruturais é importante que as mulheres continuem vivas e juntas, a fim de conseguir fortalecimento e orientações acerca de direitos, e amparo para e entre mulheres. Com o objetivo de juntar mulheres e impulsionar o movimento feminista foi construída uma formação popular em direitos das mulheres, em 1994, em São Paulo, conduzida pela União de Mulheres, coletivo feminista estruturado em 1981. No referido estado mais de 40 cidades desenvolvem as trocas populares em direitos para mulheres, visando a equidade de gênero e o fortalecimento feminino.

Muitas mulheres de Franco da Rocha¹ e região se envolveram na construção dos grupos de Promotoras Legais Populares (PLPs), em São Paulo, sendo multiplicadoras em suas respectivas cidades. No início de 2020 um grupo de mulheres com experiência nos grupos de Promotoras Legais Populares, se reuniu e implementou o movimento de PLPs em Franco da Rocha/SP, cidade onde resido e atuo. Assoladas pela pandemia de COVID-19, assim como a população mundial, fomos compelidas a interromper os encontros dos grupos, que se pretende presencial.

Apenas com a amenização da referida pandemia e, após a necessária vacinação indicadas pelos órgãos de saúde, retomamos aos encontros de forma presencial em maio/2022. Dessa forma, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, tivemos a conclusão da primeira turma de promotoras legais populares da bacia do Juquery em março/2023. Mesmo na condição de aluna eu fui incluída na coordenação, tendo em vista minha experiência com grupos de mulheres e já ter realizado metade da formação, no ano de 1999.

Em agosto de 2023 demos seguimento, com nova coordenação, da qual eu faço parte, à segunda turma, que teve sua certificação e formatura em março/24. A terceira turma (em andamento) teve início em abril/24. A formação da segunda turma aconteceu numa escola pública e propusemos uma atividade de conclusão de curso onde as formandas fizeram uma roda de conversa com alunos da Escola Técnica Estadual (ETEC) de Franco da Rocha, sobre violência contra mulheres, feminismo e estrutura social.

A construção dos grupos de discussão e de trocas populares em direitos para mulheres surgiu, na região, a partir da necessidade da troca de vivências entre mulheres e do desejo de atuação num cenário ainda tão nocivo ao gênero feminino. Conhecer e acessar diretos, bem como estabelecer redes de apoio, são parte fundamental do combate às desigualdades e violência de gênero.

1 Município que compõe a região metropolitana da cidade de São Paulo.

A constituição contínua dos encontros diz respeito à proposição de aulas teóricas, cujos temas versam sobre direitos, antirracismo, equipamentos públicos, e outras muitas, com intersecção de gênero, raça e classe; a formação conta com 24 aulas semanais e palestras em escolas, acerca dos direitos, bem como rodas de conversa com homens e mulheres (fora da formação, que é exclusiva para mulheres).

Os encontros de aulas expositivas e trocas acontecem numa escola pública, em Franco da Rocha, nas noites de terça-feira. Nesses três anos de início das atividades foram alcançadas mais de 90 mulheres, sendo que nem todas concluíram a formação, por motivos diversos. Não contamos com financiamento, nem recursos para custear professoras/multiplicadoras, e precisamos contar com amigas e outras mulheres que compartilham seus conhecimentos técnicos e teóricos de forma voluntária, geralmente mulheres afinadas com questões do feminismo e dispostas a dividir seus conhecimentos técnicos.

A prática de educação popular é um recurso que aproxima e coloca educadores e alunas/alunos em posição de compartilhamento, não sendo fixadas hierarquias de saber, apenas importa a troca e o saber que cada parte tem a compartilhar, não cabendo verticalização de saberes. Dessa forma, as aulas são interativas e contam com diálogos e trocas de experiência entre as mulheres.

Após cada final de ciclo de formação é possível identificar mudanças de postura das mulheres e, não raro, ouvimos relatos das formandas, acerca de como chegaram na formação carregadas de conceitos e preconceitos sobre o que circunda o mundo do feminismo, bem como sobre o modo como olhavam as outras mulheres, e a mudança de visão acerca do que é ser mulher em sociedades patriarcais. Em vídeo gravado por uma das alunas da segunda turma, a fim de mobilizar outras mulheres, uma das participantes descreveu:

Sou uma aluna das PLPs 2023. As promotoras legais populares são mulheres capacitadas para atuar como facilitadoras e têm como objetivo empoderar mulheres, fornecendo-lhes conhecimento sobre temas como direitos civis, questões familiares, violência de gênero e outros assuntos relevantes para a comunidade feminina. Essas promotoras desempenharam e desempenham um papel fundamental na minha história como mulher, me trazendo conhecimento dos mais amplos assuntos, como profundidade, amor, acolhimento. E mesmo nos assuntos pesados conseguem trazer leveza. Só tenho a agradecer por toda vivência e dizer que são pra mim um exemplo inspirador de conhecimento, trocas e afeto.

Já outra participante, também aluna da segunda turma de PLPs, disse que se encontrou com a vivência de outras mulheres, se identificou e aprendeu muito com as trocas. Esses depoimentos nos fazem inferir que a união de mulheres, numa sociedade patriarcal, é de fundamental importância, a fim de garantir amparo e fortalecimento das mulheres, e para desmontar a cultura da rivalidade feminina e de disputas que apenas servem para alimentar as assimetrias entre homens e mulheres, pois, enquanto nos dividimos e disputamos entre iguais fortalecemos as estruturas e os privilégios masculinos.

A ideia não é fazer uma virada na pirâmide social de modo que os homens despenquem e mulheres se sobreponham, mas é preciso, e necessário, que haja equiparação e justiça social para que mulheres não estejam tão diferentes e desiguais, pois as desigualdades têm se configurado como letais para as mulheres. Subverter a regra social é urgente, a fim de manter vivas e seguras as mulheres, e que possam viver com respeito e dignidade.

É preciso que caibamos todos e todas na sociedade, onde nossas especificidades e subjetividades sejam validadas e respeitadas, onde mulheres também sejam sujeitas e não mais objetificadas e desumanizadas, como a história nos conta até aqui. Nos juntemos, mulheres e homens, nessa luta ainda necessária. O projeto societário proposto por mulheres não visa excluir os homens, mas, sim, objetiva não deixar ninguém no meio da estrada. A inclusão de todas as pessoas na roda da vida é urgente, para que consigamos diminuir as distâncias que separam pessoas, que ceifam vidas e fazem grupos se sobrepor a tantos outros.

Na luta por igualdade mulheres lançam mão dos mais diversos recursos e tecnologias de sobrevivência, que incluem a arte e o desenvolvimento de atividades que contribuam no autoamparo e autocuidado. As mais diversas expressões artísticas são ferramentas preciosas nesse contexto. Cabe dizer que a mim também a arte se apresenta como caminho e, por isso, findo esse texto apresentando um poema que é um grito de liberdade:



Vozes escutadas

Quero ter autonomia
Ser livre, sem agonia
Sem assombros do machismo
Sem esconder a minha carne
Meus desejos e meu nome

Busco o que me é direito
Escolher o meu futuro
Pra vivê-lo do meu jeito
E mirar o mundo com meus olhos,
meus anseios

Encontrar outras mulheres
Abrindo as portas da vida
E estancar essa ferida
Rasgada com corte fundo
Pelos dentes afiados do mundo

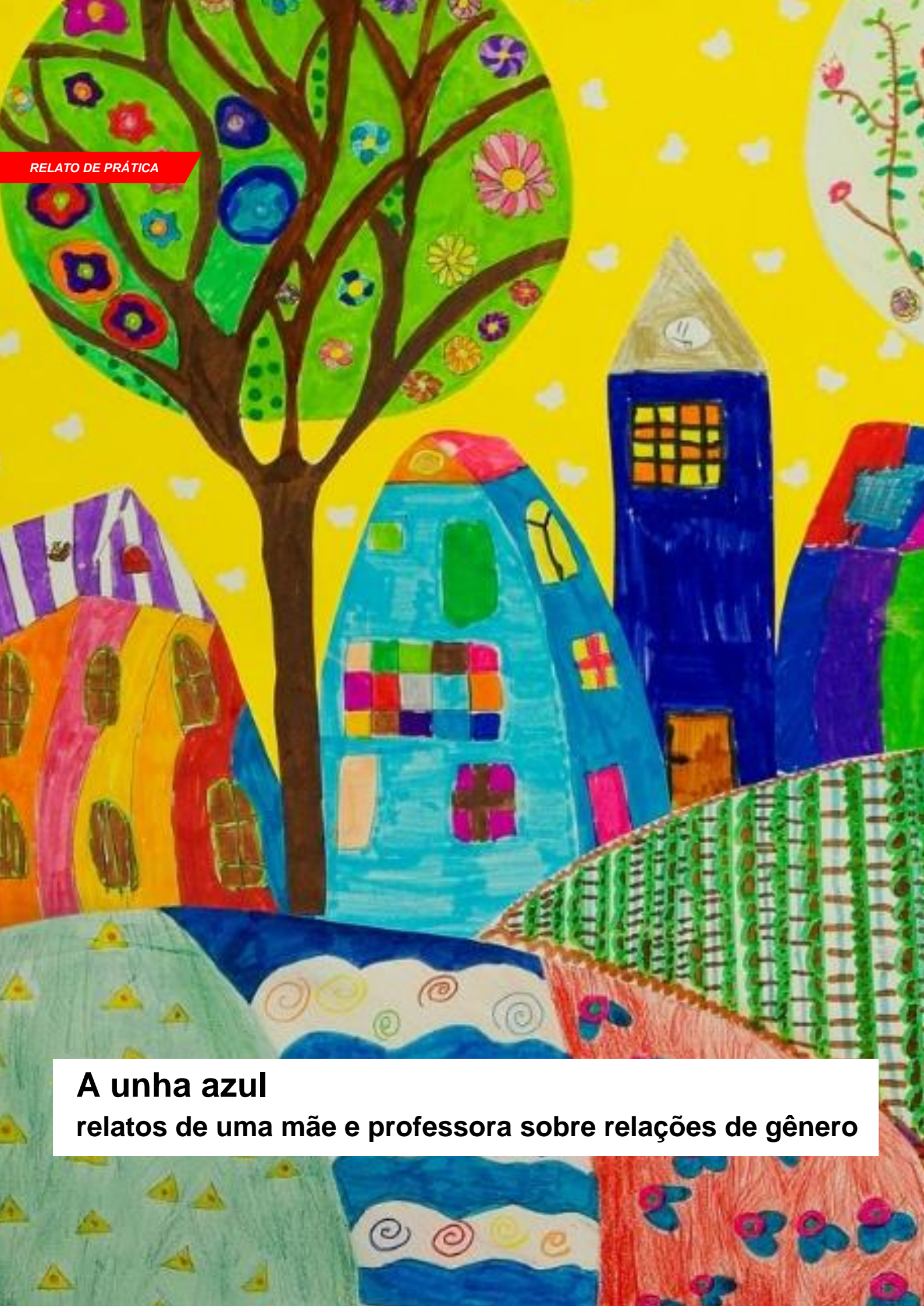
E que ninguém mais ouse
Me amarrar em seus caprichos
Me enredar em seus estorvos
Esconder minha alegria
Calar minha voz de novo

(Erineide Oliveira)

Como citar este texto

Oliveira, E.S. (2024). Os movimentos de mulheres no enfrentamento às desigualdades de gênero: uma experiência de trabalho em grupo em Franco da Rocha. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 90-97. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137osmovimentosdemulheres>

RECEBIDO EM: 04/04/2024
APROVADO EM: 23/05/2024



A unha azul

relatos de uma mãe e professora sobre relações de gênero



Patrícia de Abreu Albino Almeida
patriciaaaalmeida80@gmail.com

Pedagoga e professora de Educação infantil. Pós-graduanda em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, pela Universidade Anhembi-Morumbi.

**A UNHA AZUL:
RELATOS DE UMA MÃE E PROFESSORA SOBRE RELAÇÕES
DE GÊNERO**

**THE BLUE NAIL:
REPORTS FROM A MOTHER AND TEACHER ABOUT
GENDER RELATIONS**

**LA UÑA AZUL:
INFORMES DE UNA MADRE Y MAESTRA SOBRE LAS RELACIONES
DE GÉNERO**

Após o período de isolamento social, provocado pela pandemia do Coronavírus, estávamos em casa, retomando a organização habitual de nossa rotina. Em meio a bolsas, máscaras e álcool em gel, sentimos muita insegurança com a volta de nossos filhos às aulas presenciais.

Percebendo a preocupação de minha filha mais velha, na época com 10 anos, fiz uma proposta: "vamos pintar as unhas de azul?". Ela amou a ideia. Enquanto eu construía as camadas de esmalte sobre suas unhas, uma pequena fila foi se formando, com meus dois filhos menores, uma menina de dois anos e um menino de cinco. Nessa movimentação, escuto: "Mamãe, agora é minha vez", disse ele. A felicidade e empolgação pela nova brincadeira estavam postas. Respondi: "Tá bom filho, só uma unha tá". Rebateu: "Não mamãe, quero todas!". Prontamente, concordei.

Durante a pintura de cada uma de suas unhas, o sorriso transformou seu rosto ao ver seus dedinhos coloridos. "Agora coloca brilho, mamãe!". Quem não gosta de brilho, pensei. "Uau, parecem estrelas no céu!", vislumbrou ao olhar suas unhas coloridas e brilhantes. "Sim, parecem mesmo, filho", respondi.

Ao passo que a felicidade dele ia aumentando, em minha cabeça uma angústia se formava. Com isso, disse a ele: "Vamos ter que tirar o esmalte amanhã, antes de ir para a escola". Ao ouvir isso, seu sorriso foi embora e deu lugar ao "Por que?". Pois é, com tantas preocupações para aquele momento de pandemia, minha maior aflição era a unha azul do meu filho.

Em minha atuação enquanto professora na educação infantil já presenciei situações de preconceito vivenciadas por crianças, relacionadas à questão de gênero. Toda criança gosta de experimentar as possibilidades do brincar. Para elas, roupas, cores e brinquedos são instrumentos de criatividade e imaginação, aspectos de grande importância para o desenvolvimento infantil.

No entanto, nossa sociedade é marcada pelo gênero, e dita o que é padrão. Assim, como acontece em algumas famílias, parte dos educadores dessas crianças trazem para suas práticas uma visão de mundo preconceituosa, rebatendo de forma visceral comportamentos e expressões ditos como não aceitáveis. Como exemplo, impedir que meninos experimentem fantasias, vestidos ou perucas, ou terem suas atenções chamadas por brincarem com bonecas.

Certa vez, um menino apareceu na escola com suas unhas pintadas de vermelho. Isso provocou um verdadeiro alvoroço entre os educadores. Em meio a cochichos de corredor e de cantos de sala, circulava a questão, "Onde já se viu, pintar a unha de um menino?". Comentários atacavam a mãe da criança, dizendo o quanto aquilo era reprovável. Além das falas, olhares atravessados e sorrisos eram comumente percebidos. Em uma das reuniões pedagógicas posteriores ao ocorrido, foi pontuado sobre a importância do respeito a criança e suas vivências. No entanto, percebi a insatisfação de algumas de minhas colegas, ouvindo uma delas dizer a frase, "Depois vira *viado* e não sabem por que?".

Toda essa experiência me fez temer o que meu filho, supostamente, escutaria ao ir para a escola com suas unhas pintadas. Ele, uma criança de apenas cinco anos, brincando de colorir as unhas, poderia ouvir de adultos as coisas que presenciei em minha escola. Eu não estaria lá para brigar, para proteger ele dos olhares maldosos e línguas afiadas. Ocorre que no dia seguinte a esmaltação, ele não foi com as unhas pintadas. As meninas também não foram, como tentativa de não criar uma situação ruim com essa história. Argumentei que escola não era lugar de desfile de moda. Elas riram.

Apesar disso, angustie-me com a possível mensagem que poderia transmitir a eles, afinal, ações não valem mais do que palavras? Com aquela ação, não estava contradizendo o que acredito e, dessa forma, assentando os primeiros tijolos do machismo na vida deles? Construindo, a olhos vistos, importantes limitações em suas vidas? Só sei que no mundo colorido que vislumbro para todas as crianças, eu paralisei na unha azul.

Desde o ocorrido tenho ficado mais atenta para que minhas ações reflitam o que penso e acredito. Tenho ensinado meus filhos e alunos que nem toda menina gosta de pintar as unhas, como há meninos que gostam. Isso não está relacionado a identidade de gênero ou orientação sexual, mas as experimentações do mundo por meio de brincadeiras. Por que limitar a criança e suas fantasias? Penso que a escola deva ser espaço mais seguro para essas experimentações, onde o brincar não seja feminino ou masculino. A escola pode ser cruel, ao reproduzir aspectos da sociedade, como também pode ser renovação, ao sugerir mudanças dessa sociedade a partir de dentro dela, por meio das novas gerações.

Como citar este texto

Almeida, P.A.A (2024). A unha azul: relatos de uma mãe e professora sobre relações de gênero. *Pathos: Revista Brasileira de Práticas Públicas e Psicopatologia*, v. 10, n.1, 98-102. <https://dx.doi.org/10.59068/24476137aunhaazul>

RECEBIDO EM: 15/04/2024
APROVADO EM: 28/05/2024

Sobre Nós

A Revista Pathos é uma iniciativa independente de seus editores, com publicações semestrais e que recebe textos em português de temáticas ligadas a saúde mental numa perspectiva ampliada, ou seja, não apenas dos tradicionais espaços de atenção em saúde mental, mas também de lugares, práticas e pesquisas decorrentes de áreas ligadas à educação, assistência social e jurídica, a partir de diferentes enfoques teóricos e categorias profissionais. A Pathos surgiu do desejo de um grupo de profissionais que atuam nessas redes, tendo como objetivo oferecer espaços dedicados à publicação de práticas oriundas desses campos de atuação de modo a construir “pontes” de saberes entre profissionais. Trata-se, portanto, de um espaço que foi pensado para compartilhar a voz dos trabalhadores e permitir a circulação de suas reflexões acerca das experiências de seu dia a dia de trabalho. O escopo desta revista é a produção de saberes da práxis e, desse modo, "práticas públicas" e "psicopatologia" implicam o tensionamento em seu dinamismo ético, clínico e político.



REVISTA PATHOS

www.revistapathos.com.br