



Debates **Contemporâneos:** *Temas interdisciplinares* **Volume 8**

Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●



Debates

Contemporâneos:

Temas interdisciplinares

Volume 8

Gabriella Eldereti Machado
Ivanio Folmer
Organização

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Aline Graziele Benitez

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

Designed by canva

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prod. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas

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

Debates contemporâneos [livro eletrônico] : temas
interdisciplinares : volume 8 / organização
Gabriella Eldereti Machado, Ivanio Folmer. --
8. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,
2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-113-7

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Coronavírus
(COVID-19) - Educação 3. Educação - Finalidades e
objetivos I. Machado, Gabriella Eldereti. II. Folmer,
Ivanio.

23-157373

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Finalidades e objetivos 370.1

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-113-7

Esta obra é de acesso aberto.

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



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

Sumário

CAPÍTULO 1

ENVOLVIMENTO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SEUS EDUCANDOS.....9

Andre Camanguira Ngiraze

Luisa Santos Fabiao

doi: 10.48209/978-65-5417-113-0

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO METODOLÓGICA NO CAMINHAR PARA SI - EDUCADORA E PARA O OUTRO - CRIANÇA.....79

Lilian dos Santos Pomina de Moura

Adriana Moreira da Rocha Veiga

doi: 10.48209/978-65-5417-113-1

CAPÍTULO 3

O POÇO: UMA ANALOGIA DA SAÚDE GLOBAL E PERSPECTIVAS JURÍDICAS.....103

Gabriela De Souza Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-113-2

CAPÍTULO 4

INTERESSE NACIONAL E O TERRITÓRIO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE A GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS.....127

Caio Corsini

doi: 10.48209/978-65-5417-113-3

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS CORPORAIS: VIVÊNCIAS FORMATIVAS SENSÍVEIS COM PROFESSORAS EM TEMPOS DESEMPENHISTAS.....149

Débora Matiuzzi Pacheco

doi: 10.48209/978-65-5417-113-4

CAPÍTULO 6

INQUIETAÇÕES DO PENSAMENTO ANTIMANICOMIAL DE FRANCO BASAGLIA, UM CONFRONTO QUE ASSINALA A BUSCA POR TRANSFORMAÇÕES.....165

Bruna Alessandra Tomás Domingues

doi: 10.48209/978-65-5417-113-5

CAPÍTULO 7

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES PERANTE O ENSINO REMOTO.....180

Thales Renan Gonçalo dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-113-6

CAPÍTULO 8

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PÓS PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....199

Ludimira da Silva Duarte

Cláudia Lafaiete de Brito Freitas

Daniela Menezes de Sousa Candido

Judite Terezinha Ostrowski Fernandes

doi: 10.48209/978-65-5417-113-8

SOBRE OS ORGANIZADORES.....211

SOBRE OS AUTORES.....213

CAPÍTULO 1

ENVOLVIMENTO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS SEUS EDUCANDOS

Andre Camanguira Nguiraze

Luisa Santos Fabiao

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-0

Resumo: O presente artigo traz como reflexão o nível do envolvimento dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos nas escolas primárias 1º de Maio na cidade da Beira e Estaquinha, no distrito do Búzi – Província de Sofala em Moçambique. Em termos de métodos usou-se métodos indutivos e dedutivos e como técnica: entrevista semiestruturadas, questionários e formulários, para o efeito, privilegiou - se a abordagem quantitativa e o tratamento de dados com recurso ao SPSS 22. Recolheu – se informações sociodemográficas dos pais. pais biológicos e pais com maior nível de escolaridade evidenciaram maior envolvimento na aprendizagem dos seus educandos. Além disso, pais que vivem em contexto urbano revelaram maiores pontuações do envolvimento na aprendizagem dos seus educandos do que seus pais que vivem em contexto rural, convergindo com as evidências da literatura.

Palavras-chave: Escola; Envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação; Educandos, Família.

Introdução

A intervenção dos pais na educação dos filhos é indiscutível para o sucesso escolar dos educandos. Contudo, muitas das vezes, os pais preocupam – se e envolvem – se com outros problemas (profissionais, pessoais, económicos, financeiros) que dificultam a atenção aos seus filhos, o que leva muitas vezes a um afastamento entre pais e filhos. Considera-se fundamental nos dias de hoje, e com a constante evolução da sociedade que as escolas devem acima de tudo ser promotoras de políticas/estratégias que promovam uma maior aproximação dos pais à escola.

Nas últimas décadas, Epstein e Sheldon, (2002) constataram efeitos positivos da participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos. Por exemplo, sabe-se que o envolvimento da família na educação aumenta o rendimento académico dos alunos incluindo a autoestima, tal como sustenta Desimone (1999) e diminui o absentismo na escola e outros problemas comportamentais.

Epstein e Sheldon, (2002) enfatizam a importância da participação e envolvimento da família designando-a como componente integral na melhoria da qualidade de aprendizagem ligada ao currículo, ensino, avaliação e aos outros aspectos da gestão e administração escolar. É com base nestes pressupostos que surge o presente estudo, visando avaliar os níveis da participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação dos seus educandos, concretamente em escolas primárias localizadas em contextos urbano e rural.

Em termos estruturais a presente dissertação é constituída por quatro capítulos, designadamente: (i) a introdução, que aborda a justificativa, problemática e a relevância do estudo; (ii) revisão da literatura onde são discutidos aspectos conceptuais e empíricos que sustentam a presente investigação; (iii) a metodo-

logia, onde são descritos os procedimentos metodológicos adoptados, não só, como também, os participantes do estudo; e resultados, discussão, limitações, conclusões e sugestões tendo em conta os objectivos e resultados identificados.

A escolha do tema surgiu pessoalmente, notou – se a ausência da importância em relação à discussão da participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem Dos seus educandos. Actualmente, com a constante evolução da sociedade, considera-se fundamental, que as escolas devam acima de tudo ser promotoras de políticas e estratégias que promovam uma maior aproximação dos pais à escola.

A presente pesquisa pretendeu analisar profundamente, a questão da participação dos pais e encarregados de educação se há viabilidade dos mesmos lograr maior participação através da sua própria conscientização que evidencie serem estes pais e encarregados de educação a comparticiparem na construção da sua realidade concreta, no âmbito urbano e rural onde se encontram, entre a dimensão casa, casa- escola e dimensão comunicação. Deste modo, na maioria dos casos, o envolvimento das famílias na educação dos filhos contribui para que os educandos tenham bom aproveitamento escolar e para o bom comportamento na escola, e onde as duas partes ficam envolvidas, contribuindo para maior sentido e empenho positivo na aprendizagem.

Ao analisar – se as acções e práticas dos pais e encarregados de educação no processo educativo tem como finalidade caracterizar o nível de participação e envolvimento dos mesmos na educação dos filhos e comparar o envolvimento e participação deles na escola .Deste modo, este trabalho procurou analisar possíveis mecanismos do envolvimento dos pais e encarregados na educação e determinar as correlações entre esta participação e outras variáveis demográficas. Em termos científicos espera-se que os resultados do estudo contribuam para a área da administração e gestão escolar nas escolas estudadas, proporcionando

mais subsídios para a produção do conhecimento acerca dos envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida académica dos seus educados.

Ao longo dos tempos, o processo de ensino e aprendizagem tem-se apresentado como o maior desafio na educação. Neste contexto, o ambiente entre a família e escola representa uma descontinuidade entre ambas e considera-se, aspectos fundamentais para a problemática da falta de participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a observação directa feita na escola do 1º e 2º graus 1º de Maio onde se lecciona desde 2002 até então, e na escola do 1º e 2º graus de Estaquinha Búzi, onde se teve a oportunidade de visitar, nestas escolas o envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação consiste na deslocação à reunião de abertura, nos 1º, 2º e 3º trimestres bem como na auscultação dos resultados no final do ano, e isso constata-se que o conceito de participação no processo de ensino aprendizagem destes tem um significado diferente em relação ao mesmo conceito na óptica do Ministério de Educação, segundo o qual preconiza a participação e envolvimento em casa, na escola e comunicação casa-escola.

Há um hiato entre o que é compreendido, quando esses conceitos são concebidos e escritos e como de facto são vivenciados pelos pais e encarregados de educação nos meios urbano e rural. Muitas vezes, há o discurso de que os pais não participam não se organizam e não se mobilizam. Deste modo, questiona-se então, aos pais e EE das escolas que afirmam: “participamos sim”. Esta diferença de compreensão quanto à participação e envolvimento dos pais e EE é importante para dimensionar se as expectativas quanto à proposição desta pesquisa, pautada nos princípios do envolvimento e participação, que foi capaz de trazer contribuições gerando conhecimentos e fomentos a participação e envolvimento.

Assim, a participação ou envolvimento deve ser entendida como um processo em constante aprendizado que sensibilize, mobilize e leve o indivíduo à identificação das necessidades de seu educando e à busca de soluções que contribuam para a melhoria das suas condições de aprendizagem em casa, na escola e comunicação casa – escola (Nunes & Sousa, 2008, p.62).

Ainda há uma diferença profunda envolvendo normas e práticas e a superação desta depende em grande medida da postura das direcções das escolas da sua adesão a um modelo de gestão participativa nas escolas.

Enquadramento Teórico e Conceptual

Neste capítulo, apresenta-se a abordagem teórica que foi adoptada nesta dissertação. Com efeito, para a realização do trabalho, recorreu – se a livros, dissertações, revistas e artigos desenvolvidos por diferentes autores e onde se compreendeu a relação que existe entre a família e a escola, cientes de que a relação entre ambas é indispensável, mas também está comprometida em virtude da falta de tempo dos pais e, muitas vezes, da sua responsabilização da tarefa de educar, delegando toda a sua responsabilidade à escola. Deste modo, é imperioso salientar – se que se consultou obras de pesquisadores a partir de literaturas teóricas e empíricas. As literaturas teóricas, trouxeram questões teóricas relacionadas com a temática em análise, na opinião de vários autores, enquanto as literaturas empíricas abordaram sobre estudos científicos já desenvolvidos, acerca do tema e que de uma forma geral, foram importantes para compreensão do fenómeno pesquisado.

Enquadramentos Conceptuais

Esta secção dedica-se a definição dos conceitos chaves que orientaram a pesquisa em questão, que são: Escola, Encarregado de Educação. Envolvimento e participação e Família.

A escola

Muitas escolas têm procurado desenvolver uma cultura de participação das famílias e da comunidade envolvente, exigindo novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino e as escolas em estudo, não se distanciam da regra.

Para Campos, a escola vem do grego, que significa *scholé*, que deu origem ao termo escola que se refere “*locus* de formação humana ou ainda espaço de diálogo, de trocas de vidas”. Entretanto, a escola pode-se considerar como sendo lugar de formação do Homem, assim como lugar onde se desenvolve o espírito de diálogo e de troca de experiências (Campos, 2010, p.73).

Segundo Alves (1996) aborda a escola como um espaço onde há troca de experiências, onde se aprende e se constroem conhecimentos, se adquirem habilidades e desenvolvem atitudes e valores, mas também possibilita ao indivíduo o desenvolvimento intelectual que lhe permite ocupar um lugar na comunidade à que pertence. A escola é uma organização indispensável ao indivíduo dos tempos modernos como forma de enriquecimento das experiências de socialização e da dinâmica das relações interpessoais. É uma instituição social onde se realiza por excelência o acto educativo na sua forma mais formal. É um espaço de interacção orientado por normas próprias (quer as definidas pelo sistema central, quer as definidas em nível de cada escola), que permite a cada actor ou conjunto de actores um certo grau de autonomia para que possa delinear estratégias de actuação em função dos objectivos organizacionais, de acordo com os projectos pessoais.

Segundo Formosinho (1986) A escola é uma instituição privilegiada da sociedade que lhe é confiada o cuidado de transmitir às crianças os valores culturais, sociais e morais, consideradas indispensáveis à formação de um adulto

ou da própria comunidade e a integração do meio social. Pode-se dizer que a escola apresenta como um espaço em que deve construir certa dinâmica de forma que constrói conhecimentos e que se adquirem habilidades.

Pais ou Encarregado de Educação

Segundo Dissen e Polónia (2007) entende-se que ser encarregado de educação, nem sempre se exige que sejam os pais biológicos ou que sejam da mesma linhagem familiar da criança do ponto de vista de parentesco. O encarregado de educação é, pois, aquela pessoa, que exerce uma função orientadora/concelheiros da criança que o acompanham na sua educação. Deste modo, o encarregado de educação pode ser:

O pai, o irmão, mas velho, tio, o primo o amigo da família da criança, os responsáveis de instituições (empresa, lares de infância, orfanatos e residências estudantis), que perante a escola e a sociedade respondem pela criança em termos de apoio escolar, compra de uniforme escolar, entre outras questões no processo educativo.

Contudo, urge ainda a necessidade de clarificar - se o conceito de encarregado de educação. Como se constata, esta é uma designação utilizada vulgarmente no contexto escolar, para fazer referência ao indivíduo que, no acto da matrícula de um aluno menor de idade, responsabiliza – se , perante a escola, pelo acompanhamento da vida escolar da criança, independentemente do vínculo familiar que os possa unir e de ser ou não atribuído o poder paternal. Corresponde, por conseguinte, à pessoa que mantém uma relação privilegiada com a escola. Na maior parte dos casos, o encarregado de educação é um dos progenitores, geralmente a mãe. Entretanto, em muitas situações, esta função é assumida por outros familiares como os avós ou irmãos mais velhos. A figura do encarregado de educação coincide, na maioria das vezes, com o papel dos

pais e das famílias, pelo que, com o avançar do tempo, ambos os termos acabam por se coincidir e muitas das vezes são utilizados com o mesmo significado.

Envolvimento e Participação

Brandão (citado por Pereira, 2008, p.71) “define envolvimento como um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores”.

Continuando ainda na mesma linha de pensamento de Marques (2001, p.15), este considera que ainda que existam práticas de envolvimento família que tragam benefícios diretos à aprendizagem dos alunos e que outras práticas que são irrelevantes em termos da melhoria do rendimento escolar.

Por outro lado, segundo Diogo (1996, p.23), “o envolvimento na educação escolar é uma prática de participação indirecta, que se actualiza através do acompanhamento, por parte dos pais/encarregados de educação, das aprendizagens escolares dos educandos e da realização dos trabalhos de casa”.

Santos (2000, p.37) aborda o conceito envolvimento como

um relacionamento geral e global dos pais e encarregados de educação na educação dos alunos. Para esse autor, o envolvimento da família na escola não é perspectivado pelos professores como uma necessidade, pois estes consideram suficientes os contactos que estabelecem com os pais/encarregados, apesar de muitos pais e encarregados manifestarem vontade de ter uma relação mais próxima e continuada com a escola.

Segundo Brandão (2007), podemos perceber que sempre o envolvimento dos pais na escola traz benefícios concretamente na aprendizagem, por exemplo, no nível superior, mas é importante embora possam ter efeitos positivos e por outro lado as práticas de comunicação, o envolvimento dos pais no apoio educativo aos filhos e a sua participação em grupos de consulta traz mais benefícios para aprendizagem dos alunos do que a própria tomada de decisão.

A Família

Segundo Skinner, 1983. Citado por skills (2003), a família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se concentram e convive, a família é também o espaço histórico e simbólico no qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências e dos valores.

Breve contextualização sobre a abordagem histórica: família e escola

O termo família é derivado do latim *famulus*, que significa “escravo doméstico”. Este termo foi criado na Roma Antiga para designar um novo grupo social que surgiu entre as tribos latinas, ao serem introduzidas à agricultura e também escravidão legalizada. No direito romano clássico a “família natural” cresce de importância, esta família é baseada no casamento e no vínculo de sangue (Ariès, 2006).

A família natural é o agrupamento constituído apenas dos cônjuges e dos seus filhos. A família natural tem por base o casamento e as relações jurídicas deles resultantes, entre os cônjuges, pais e filhos. Se nesta época predominava “uma estrutura familiar patriarcal em que um vasto leque de pessoas se encontrava sob a autoridade do mesmo chefe, nos tempos medievais (Idade Média), as pessoas começaram a estar ligadas por vínculos matrimoniais, formando novas famílias” (Ariès, 2006, p.156).

Dessas novas famílias fazia também parte a descendência gerada que, assim, tinha duas famílias, a paterna e a materna. Com a Revolução Francesa

surgiram os casamentos laicos no Ocidente e com a Revolução Industrial, tornaram-se frequentes os movimentos migratórios para cidades maiores, construídas em redor dos complexos *industriais*. “Estas mudanças demográficas originaram o estreitamento dos laços familiares e as pequenas famílias, num cenário similar ao que existe hoje em dia”, (Leandro, 2001, p.92).

À semelhança do que se passa nas outras sociedades ocidentais, embora mais tardiamente, a família tem sido, em Portugal, objeto de profundas transformações, mercê de aspetos tão variados que decorrem do económico, do social, do político, da organização do trabalho e do emprego, do jurídico, da cultura, da religião e das mentalidades (Leandro, 2001).

A família tem vindo a ser transformada através do tempo, acompanhando as mudanças religiosas, económicas e sócio-culturais do contexto em que se encontram inseridas. Esta é um espaço sócio-cultural que deve ser continuamente renovado e reconstruído. Por outro lado, nas palavras de (Sacareno, 1992):

Defende que a afetividade é um forte elemento na base de trocas familiar e constitui talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal que se baseia agora a continuidade das gerações de pertença a uma parentela comum. Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, é fundamental encorajá-las a verem-se, a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade (p.73).

Philips (citado por Hohmann & Weikart, 2003), “define um sistema ou uma cultura familiar como algo que envolve todas as coisas que as famílias fazem para levar as suas crianças a conhecer e compreender as ideias partilhadas pelo grupo familiar quanto a valores, crenças e comportamentos” (p. 46-47).

A oportunidade e atualidade desta noção são apoiadas por Swap (citado por Pereira, 2008, p.38), que considera ser necessário que os pais e os pro-

fessores se ajudem mutuamente: por um lado, o professor pelas dificuldades acrescidas com o ensino de massas e com o aumento do ensino obrigatório, e por verem pouco reconhecidos o seu estatuto profissional bem como o apoio da comunidade e por outro lado, os pais por se confrontarem cada vez mais, com situações de divórcio, desemprego, isolamento e problemas com os filhos.

Diogo (1998), A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado. (p.37)

De acordo com Walters (citado por Diogo, 1998, p.38), “a heterogeneidade das propostas apresentadas em torno do conceito leva-nos a pensar que a definição de família deve assumir um carácter operativo tendo em vista os problemas de investigação a que está associada”.

De acordo com Nogueira (2006, p. 161): “Tendo-se tornado quase impossível a transmissão direta dos ofícios dos pais aos filhos, o processo de profissionalização passa cada vez mais por agências específicas, dentre as quais a mais importante é, sem dúvida, a escola”. A escola se torna o meio social mais considerável para a instrução educacional das crianças, deixando a família de ser a única instituição responsável por esta obrigação.

Áries citado por Nogueira (2006) aponta que a forma com que os pais deviam educar seus filhos foi sendo modificada com o surgimento do sentimento de infância, e desta forma no século XV a estrutura das escolas também começam a ser alteradas, deixando de ser asilo para estudantes pobres, para

buscar aumentar o número de atendimento das famílias populares, pois somente uma minoria que era composta por letrados, ricos e burgueses a que tinha acesso ao ensino.

Com uma nova estrutura social familiar e não fica mais soba responsabilidade da família a educação escolar da criança, sendo esta transferida para a escola, esta transformação não ocorre sem resistências, sendo de maneira gradativa. De acordo com Rego (2003, p.37), a família e a escola dividem funções sociais, políticas e educacionais, conforme colaboram e influenciam a formação do indivíduo.

Segundo Dessen e Polónia (2007) “Na instituição escolar, os conteúdos curriculares certificam o ensino e aprendizagem do conhecimento onde há uma maior preocupação por parte da escola. Na família, as preocupações principais já são outras, entre elas o processo de socialização da criança, como também a proteção, as condições básicas e também o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo de seus componentes” (p.36).

Ambas as instituições realizam um trabalho educacional com a criança, porém um pouco diferenciado, mas com o mesmo nível de importância. Dessen e Polónia (2007) afirmam que a escola e a família são encarregadas de transmitir o conhecimento para a criança, mas a diferença acontece de acordo com o ambiente em que essa criança está inserida. No ambiente escolar essa transmissão ocorre de uma maneira diferenciada do que ocorre no ambiente familiar, sendo a escola e a família essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo para incentivar ou até mesmo bloquear o crescimento físico, intelectual, emocional e social da mesma.

De acordo com Dessen (2007), a instituição família se encontra presente em todas as sociedades, e é neste ambiente em que a criança tem o seu primeiro

contato social, funcionando como intercessor dos padrões, modelos e influências culturais presentes na sociedade na qual esse indivíduo está inserido.

Diante disso, Dessen (2007), conclui que:

“Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (p.22).

É através destas relações que a família exerce grande influência na criança, sendo a maneira de se comportar a mais evidente. A criança é dessa forma diretamente influenciada pelos seus familiares na forma de pensar e de agir.

Ciclos vitais da Família

Sendo a família uma instituição dinâmica, complexa e em contínua evolução, é muito importante identificar os ciclos que promovem o desenvolvimento e a interação inerentes à família. Torres (2002) refere que existem «tempos» diferentes na conjugalidade que estão associados a distintas situações: o número e a idade dos filhos, a duração da relação conjugal, a forma como se está inserido na actividade profissional, etc.

O sociólogo Duvall (cit.por Relvas, 2006), apresentou a primeira classificação de estádios do ciclo vital da família, tendo introduzido a noção de “tarefas de desenvolvimento da família”. Identifica oito estádios e caracteriza-os a partir da tarefa dominante desempenhada em cada um deles.

Estádios do ciclo vital da família

1º Estádio- Casais sem filhos; Tarefas – Estabelecimento de uma relação conjugal mutuamente satisfatória, preparação para a gravidez e para a parentalidade.

2º Estádio- Família com recém-nascido; Tarefa-Ajustamento às exigências de desenvolvimento de uma criança dependente.

3º Estádio- Família com crianças, em idade pré-escolar; Tarefas-- Adaptação às necessidades e interesses das crianças no sentido da sua estimulação e promoção do seu desenvolvimento.

4º Estádio- Família com criança em idade escolar; Tarefas -Assumir responsabilidades com crianças em meio escolar, relacionamento com outras famílias na mesma fase.

5º Estádio- Família com filhos adolescentes; Tarefas- Facilitar o equilíbrio entre liberdade e responsabilidade, partindo desta tarefa com a comunidade, estabelecimento de interesses pós-parentais.

6º Estádio- Família com jovens, adultos, (saida do 1º filho), até saída do último filho- Tarefas- permitir a separação e o” lançamento “dos filhos no exterior com rituais e assistências adequada, 1º emprego ou educação superior manutenção de uma base de suporte familiar.

7º Estádio- casal na meia idade “ninho vazio” reforma- Tarefas- Reconstituição da relação de casal, redefinição das relações com as gerações mais velhas e mais novas.

8º Estádio- Família com reforma, morte de um ou ambos os cônjuges- Tarefas- Ajustamento à reforma, aprender a lidar com as perdas (luto) e a viver sozinho, adaptação ao envelhecimento. Relvas, 2006.

Segundo Relvas (2006), a entrada das crianças na escola e o período da adolescência dos filhos, colocam à família questões e desafios complexos não necessariamente no sentido da mudança, mas sim em função da qualidade e dos efeitos que essa mudança pressupõe.

Assim, a autora sugere cinco etapas do ciclo vital da família. Na sua argumentação há que ter em conta que, na abordagem da família, existem dois factores permanentemente implícitos: o tempo e a mudança (Relvas, 2006).

1ª Etapa: Formação do casal -Com a formação do casal, inicia-se o ciclo vital da família que coincide com o seu nascimento. Esta etapa implica alguma perda na individualidade, embora seja reconhecido pela autora que existe um ganho resultante do sentimento de pertença e de complementaridade.

Caillé (citado por Relvas, 2006) refere-se a esta primeira etapa com uma proposição paradoxal no casal: em seu entender “um e um são três”, visto que cada membro é parceiro e cúmplice do outro, ficando, desta forma enriquecido. Esta fase pressupõe a criação de um sentimento de pertença, embrião da família em construção (p. 73).

2ª Etapa: Família com filhos pequenos -Nesta fase, com o nascimento do primeiro filho até este entrar na escola, o sentido de mudança também é o mesmo: trata-se de reorganização familiar, através da definição de papéis parentais e filiais e de nova redefinição de limites face ao exterior, visando uma maior abertura às famílias de origem e à comunidade” (Relvas, 2006: p. 75 - 76).

É realmente nesta fase que começa o grande desafio da família: o casal enfrenta algumas mudanças, como a dinâmica nova que surge com o nascimento do primeiro filho, tendo, por isso, de criar novas rotinas, de criar uma maior abertura à família de origem e à comunidade, com vista a promover o bem-estar da criança.

Brazelton citado por Relvas (2006) considera que é só com o nascimento do primeiro filho que se dá verdadeiramente início à família; em seu entender, é neste momento que realmente se assiste ao nascimento da família. Por fim, “esta etapa designada por família com filhos pequenos, caracteriza-se pela

transição do acento tónico da vida familiar, que se move da função conjugal para a família” (Brazelton, 2006, p. 83).

3ª Etapa: Família com filhos na Escola

Brazelton (2006: 114) identifica esta terceira etapa como correspondendo ao “primeiro teste à capacidade familiar relativa ao cumprimento da função externa”. Nesta etapa, a escola surge não só como instituição que complementa o papel educativo da família, mas também como instrumento social de avaliação do desempenho das funções das famílias, embora de modo não explícito (idem: 114).

Nesta etapa surgem com frequência novas rotinas, novos horários, novos compromissos com a escola e tem de existir uma complementaridade com a instituição escolar.

A partir da entrada dos filhos na escola, segundo Relvas (2006, p. 129), as duas instituições ficam irremediavelmente “ligadas”: a criança leva o seu mundo e o da sua família para a escola e traz para casa o mundo da escola”. Assim, a criança fica integrada nos dois sistemas e terá que aprender a lidar com situações em que a autoridade parental é contestada com base noutra autoridade reconhecida e surge o triângulo relacional entre pais, criança e professor.

4ª Etapa: Família com filhos adolescentes-É nesta etapa que, segundo a autora (Relvas, 2006), tem lugar o famoso conflito de gerações.

Para além do conflito geracional que pressupõe uma dificuldade acrescida nesta quarta etapa, “o corpo transforma-se e o adolescente ora se sente «grande», seguro e atraente, ora não se reconhece: tem dificuldades de relação com o corpo próprio, não sabe o que vestir por isso ora avança ora recua, no caminho da autonomia ” (Relvas, 2006, p. 150. A família encontra-se então, perante um duplo desafio: em primeiro lugar, terá de lidar com as transformações e desafios inerentes à adolescência e, em segundo lugar, terá que saber lidar

com o confronto geracional, com as diferentes modas, costumes e hábitos dos filhos, que estão à procura de si mesmos e do mundo.

Todavia, para a família e para o adolescente, a “escola como instituição assume um valor que permite ultrapassar o conflito de gerações: representa o obrigatório, o não voluntário e respectivo sistema” (Relvas, 2006, p.178).

5ª Etapa: Família com filhos adultos – Segundo a autora, (Relvas, 2006, p.188), a quinta etapa “apresenta-nos um problema novo, universal e fundamental”. Nesta etapa os filhos saem de casa, começando eles próprios a construir o ciclo vital de uma nova família. Os pais, que têm que aprender a lidar com o chamado «síndrome do ninho vazio», quando os filhos começam a sair de casa, têm ao mesmo tempo de aprender a lidar “com aspectos relativos ao seu envelhecimento e necessitam de alguma protecção por parte dos seus próprios filhos” (Relvas, 2006, p.190).

O termo “ninho vazio” surgiu em 1937, para designar a situação da mulher que, vendo os filhos saírem de casa, ficou “vazia de função” e refere-se também à re adaptação dos membros do casal, decorrente de se encontrarem apenas os dois, no seu ninho “vazio de filhos” (Relvas, 2006).

Existe então uma necessidade de reencontro conjugal, como forma de responder a esse vazio sentido pelo casal. Com o propósito de prosseguir com a sua evolução, a família terá que construir uma nova dinâmica relacional que contemple as necessidades próprias das gerações em interacção. Assim, a autora refere que os pais terão de se confrontar com três tarefas de reestruturação: “1) facilitar a saída dos filhos de casa, com vista à construção autónoma das suas próprias vidas; 2) renegociar a relação de casal, agora centrado na meia-idade; 3) aprender a lidar com o envelhecimento, primeiramente face às gerações mais idosas e posteriormente face ao próprio” (Relvas, 2006, pp. 195 - 196).

A autora sugere ainda que, com o aumento da esperança média de vida, assistimos a um curioso fenómeno dominante: aumento da família multigeracional. Segundo Relvas (2006), esta novidade é reforçada pela complexidade nas chamadas «novas formas» de família.

Segundo Alarcão (2006, p.26), durante o desenvolvimento, as famílias passam por alterações ou mudanças no seu ciclo de vida que podem ser normativas ou não-normativas:

As primeiras são mudanças decorrentes das várias etapas pelas quais a família vai passando ao longo do seu ciclo de vida, desde a formação do casal até à saída dos filhos, e estão relacionadas com o aparecimento de novos elementos e de nova, tarefas de desenvolvimento a realizar e consequentes mudanças e estruturais a operar saída de elementos do núcleo familiar. (p. 26).

Benefícios de uma Boa Relação entre a Escola e a Família

A família, como primeiro meio de socialização, assume um papel ímpar na educação dos filhos, e deve colaborar com a escola de forma positiva para que o aluno beneficie duplamente da educação.

Becher citado por Musite, Jiménez e Provedano (2009) apresenta uma lista de benefícios que podem obter-se quando existe um envolvimento familiar positivo. Becher menciona os benefícios para as crianças, para os pais e para os professores, como podemos ver no quadro seguinte:

Benefícios ou efeitos positivos do envolvimento e participação familiar na escola.

Para as crianças o envolvimento parental cria maior progresso académico, menos comportamento problemático aumento da autoestima menor absentismo escolar melhores hábitos de estudo, atitudes mais positivas perante a escola.

Para os pais, promove atitudes mais positivas em relação à escola bem como com todas as pessoas que fazem parte do meio escolar; aumento da autoconfiança e atitudes mais positivas em relação aos próprios, percepção mais satisfatória da relação pais e filhos, aumento do número de contactos escolares-família, desenvolvimento de habilidades e formas de paternidade mais positiva.

Para os professores, o envolvimento dos pais melhora o desempenho nas actividades, impulsiona maior dedicação à educação, maior envolvimento com os pais e encarregados, e compromisso com o currículo, bem como mais centrados os professores nas crianças (Becher, 1986).

Como melhorar a relação Escola- Família?

A relação estabelecida entre a família e a escola traz múltiplos benefícios não só para o aluno, mas também para os pais e professores. Neste sentido, os efeitos provenientes de um envolvimento parental positivo devem ser levados em consideração, de tal modo que sejam desenvolvidas estratégias que melhorem a relação entre a família e escola. Para melhorar a relação entre a família e a escola, é necessário:

1) É necessário informar os pais dos projectos desenvolvidos na escola. Os autores referem que se devem privilegiar projectos de prevenção de álcool, drogas e de violência, bem como incentivar os Pais a intervir na definição dos objectivos;

2) Os pais devem perceber que têm um papel significativo neste tipo de projectos e que o seu ponto de vista será tido em conta;

3) A escola não deve transmitir a ideia de que pode resolver tudo, mas também não deve entregar toda a responsabilidade aos pais;

4) Por vezes, torna-se difícil para os pais discutirem em casa algumas questões relacionadas com álcool, droga, questões de saúde, qualidade de vida, entre outras; nesse sentido é importante que os pais vejam na escola uma ajuda importante. (Amengual, 1999).

Cervera (1996), recorrendo alguns exemplos práticos e reais no seu livro, sugere que a Associação de Pais eleja um casal por turma para que seja o “casal encarregado”. O casal deve reunir-se com o professor, pelo menos duas vezes por mês e falarem sobre pontos fortes e fracos e sobre estratégias de melhoria, ajudar o professor na organização de algumas actividades, incentivar os pais acolaborarem e participarem nas mesmas e ajudar outros pais que estejam a passar por circunstâncias difíceis, promovendo assim a solidariedade entre eles.

A existência de um “casal encarregado” tem duas vantagens: em primeiro lugar, tratando-se de pais empenhados que colaboram com os professores, ambas as partes (escola e família) conseguem ser mais compreensivas quanto ao papel de cada um, compreendendo e combatendo as respectivas limitações. A existência de um mediador entre os pais e os professores apresentam enormes vantagens, incentivando os outros pais a relacionarem-se mais e melhor com a escola.

Fernández (2011) apresentam uma lista de propostas que podem ser úteis enquanto estratégias promotoras do envolvimento parental:

1) A escola deveria criar oportunidades de comunicação com as famílias e não se limitar apenas a dar informações trimestrais;

2) Utilizar as novas tecnologias como forma de comunicação: e-mails, blogs, redes-sociais da internet, sms’, etc.;

3) Pais e professores devem ser incentivados a comunicarem uns com os outros sobre a aprendizagem dos alunos;

4) No início de cada ano as reuniões devem servir para reconhecer e assumir as responsabilidades inerentes à escola e à família;

5) Promover a formação de pais e professores como forma de melhorar a capacidade de trabalho conjunto e melhorar a intervenção das famílias junto dos filhos;

Os autores concluem, dizendo que é importante manter sempre o respeito mútuo, não responsabilizar ninguém pelo insucesso dos alunos, mas sim arranjar, em conjunto, estratégias que promovam o sucesso.

Os Factores que Promovem o Sucesso Escolar

Fernández Garcia (2011) referem que não existe apenas uma causa para o insucesso escolar: o insucesso escolar é influenciado por inúmeros factores, pelo que se deve reconhecer que tanto o sucesso como o insucesso são fenómenos multidimensionais. O mesmo autor considera ainda que o sucesso ou insucesso escolar dependem de factores que dizem respeito ao aluno, à escola e às influências familiares. Ainda, o autor defende que o sucesso escolar depende de factores como: o próprio aluno e a sua motivação, a sociedade, a escola e a família. Mais adiante, acrescenta ainda que nas escolas onde existe uma boa relação com as famílias, os alunos não só obtêm maior sucesso académico como também se verificam benefícios e melhorias para os professores, para os pais e para a escola.

Garcias destaca ainda a ideia de que embora muitos pais já se esforcem diariamente em ajudar os seus filhos nos trabalhos de casa e na aprendizagem, é desejável que haja uma maior participação e envolvimento das famílias na edu-

cação, de tal modo que a colaboração entre a família e a escola e a cooperação de ambos na educação seja mais estreita.

Moreno (cit.por Fernández, 2011) refere que podem encontrar-se algumas limitações ao envolvimento e participação da família como:

1) A convicção de alguns professores de que nas famílias de nível socio-económicos baixo, os pais não estão preparados para apoiar e orientar os filhos;

2) Muitas vezes o envolvimento parental é entendido tanto por pais como por professores de uma forma muito limitada: para alguns o envolvimento da família consiste apenas em participar nas reuniões e nalgumas actividades pontuais;

3) Muitos pais inibem-se de participar ou de se envolver nas actividades por vergonha de falar em público e por acharem que existem pais melhor preparados do que eles para fazê-lo;

4) A percepção dos professores é que muitas vezes os pais preferem fazer os trabalhos de casa dos filhos como forma de poupar tempo e de “ajudar” os filhos. Desta forma, não só não promovem o sucesso escolar dos filhos, como também não existe um autêntico envolvimento familiar;

5) Devido à profissão / falta de tempo, muitos pais não estão disponíveis para contactar os professores nos horários que estes têm disponíveis;

6) Por último, a tendência a culpabilizar e responsabilizar o outro do insucesso dos alunos.

Fernández Garcias (2011, p. 143), realçam a ideia de que um ambiente familiar harmonioso, permite “à criança desenvolver-se e aprender melhor, promovendo assim o sucesso escolar. Nesta linha de pensamento, os autores sugerem uma triangulação (perfeita) para que possa existir sucesso escolar:

criação de vínculos afectivos e de um ambiente familiar favorável, estabelecer objectivos para o ano lectivo e a própria personalidade da criança”.

Os benefícios do Envolvimento da família no Sucesso Escolar

Na nossa sociedade moçambicana a relação escola – família geralmente tem sido apenas em contactos no início do ano lectivo (no momento das matrículas, primeiras reuniões na escola) e outro no final do ano ou trimestre para divulgação de notas. Esta é uma das razões que levou a autora desse trabalho averiguar a influência do envolvimento dos pais/encarregados na educação dos educandos (Garcias, 2011).

Segundo Nunes (2004, p. 28), para que haja uma participação mais activa é necessário:

- 1) Indicar um espaço na escola para o contacto com os pais;
- 2) A concertação entre pais e a escola no que refere aos horários para que a participação destes seja em maior número;
- 3) É pertinente uma presença dos pais como parceiros, na elaboração dos projectos educativos da escola.

Os professores são os profissionais que estão durante mais tempo e de forma mais intensa em contacto com os alunos; é a eles que cabe, por sua vez, mediar a relação existente entre a escola e a família, tendo em conta que a sua percepção de envolvimento familiar tanto pode inibir como promover este envolvimento (Prego & Mata, 2012).

Antes de se mencionar as vantagens do envolvimento familiar, importa reflectir sobre as barreiras que muitas vezes são encontradas quer pela escola quer pela família, ainda que haja envolvimento familiar. Assim, um estudo so-

bre o envolvimento familiar realizado por Davies (1989) em escolas portuguesas destacou algumas barreiras que podem surgir entre a escola e a família:

a) Uma primeira barreira tem origem no facto de a escola e a família serem estruturas diferentes quanto à sua natureza bem como relativamente à algumas funções, concretamente as que se referem à interacção pessoal que é estabelecida com a criança;

b) Existência de diferenças relativamente ao nível sócio-económico ou à raça apresenta-se também como uma barreira porque, nessas circunstâncias tende a existir maior desconfiança entre a família e a escola;

c) A escola e a família apresentam características específicas na sua organização que podem chegar a distanciá-las; destacam os factores que se prendem com a rotina, a necessidade de estabilidade, a existência de objectivos pouco claros, entre outros.

Uma vez ultrapassadas estas barreiras e quando existe envolvimento familiar, podem encontrar-se vantagens como menciona (Davies, 1989):

1) O envolvimento dos pais está directamente relacionado com o desenvolvimento da criança, bem como com o seu sucesso académico e social. Considera-se que as crianças de famílias de nível sócio-económico mais baixo são as que mais podem beneficiar com o envolvimento dos pais. Os pais, por sua vez, devem ser devidamente preparados para o mesmo;

2) Quando existe um maior envolvimento familiar, podem-se verificar múltiplos benefícios para os pais, nomeadamente: (i) Aumento da sua influência; (ii) Maior estima pelo seu papel; (iii) Fortalecimento das redes sociais; (iv) Maior informação adquirida; (v) Aumento da auto-estima, que por sua vez conduz a um aumento da motivação para darem continuidade à sua própria educação.

O trabalho dos professores também regista melhorias se houver um envolvimento familiar, concretamente através de uma atitude mais optimista dos pais em relação aos professores que conduz a um aumento da confiança em relação à escola (Ribes citado por Musite, 2009).

Os modelos de Envolvimento Familiar

Depois de salientar-se a importância do envolvimento familiar, importa referir as tipologias do envolvimento familiar mais frequentemente utilizadas.

O envolvimento familiar em crianças e adolescentes pode ser medido através de eventos promovidos na escola Baker citado por Perreira (2005), nas actividades culturais realizadas em família e no apoio aos trabalhos de casa (Walberg citado por Perreira, 2005). O envolvimento familiar não pode ser visto como um fenómeno unitário, sendo assim necessário uma perspectiva alargada e multidimensional que inclua aspectos emocionais e pessoais

A literatura sugere vários modelos do envolvimento familiar nas actividades escolares dos educandos. De entre os diferentes modelos de envolvimento familiar destaca-se na presente pesquisa três modelos, nomeadamente: (i) o modelo de Don Davies (1989), que enfatiza a tomada de decisões; a co-produção; a escolha da escola por parte dos pais; e os pontos de vista; (ii) o modelo de Joyce Epstein (1995) que sublinha as obrigações básicas da família; refere-se às acções relacionadas com as obrigações de ajuda por parte da família no bem-estar da criança nas áreas da saúde, segurança, alimentação, disciplina e desenvolvimento, bem como proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem e comportamentos adequados ao processo de escolarização. As obrigações básicas da Escola; a Escola tem como obrigação comunicar às famílias dos alunos o que se refere ao progresso escolar do aluno, aos programas curriculares bem como aos projectos educativos.

A participação dos pais em actividades na escola; esta tipologia contempla actividades voluntárias praticadas pelas famílias no meio escolar. Abrange-se a participação voluntária na sala de aula e em actividades ou eventos que sejam realizados em espaço escolar. O envolvimento dos pais em actividades de aprendizagem dos filhos em casa o empenhamento dos pais em situações de aprendizagem em casa de monitorização e incentivo ao trabalho escolar, bem como a participação dos pais na tomada de decisão e gestão da escola. Nesta tipologia, contemplam-se a participação das famílias e dos representantes nos órgãos e grupos de gestão da escola, assim como as práticas que promovam a colaboração da escola com os parceiros da comunidade. E a elaboração e intercâmbio com as organizações da comunidade; esta última tipologia refere-se à partilha de responsabilidades de educação bem como à mobilização dos recursos e serviços que estão disponíveis na comunidade nas diversas áreas, saúde, cultura e (iii) o modelo de Marques (1999), o qual acentua o papel da comunicação entre a escola - família, a interação escola – família.

O Papel do Conselho de Escola na Gestão Democrática Participativa em Moçambique

Segundo Libânio (1986 p.86), as concepções da organização e de gestão escolar podem assumir diferentes formas em função da orientação que se tenha das finalidades sócias e política da educação em relação a formação dos alunos. Nesse contexto destaca duas concepções, a saber: técnico-científica e a associativistas.

Em Moçambique, as modalidades de administração e gestão do Sistema Nacional de Educação (SNE) estratégia da sua aprovação em 1995, através da Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto. Esse documento reconhece que a administração e a gestão escolar do sistema nacional de educação estão organizadas numa perspectiva vertical, tornando-o extremamente centralizado.

Embora se preveja descentralização das acções referentes a planificação e administração do sistema nacional de educação (PNE), para que o ministro se ocupe da coordenação e regulamentação, a verdade é que volvido mais de uma década após aprovação da PNE, a administração e gestão do sistema educativo, parece-se ainda centralizado. São exemplos do carácter centralizador do sistema educativo a indicação dos corpos directivos da escola, o funcionamento do programa de apoio directo as escolas. O apoio directo as escolas e um programa de financiamento em que o MINEDH envia directamente às escolas o dinheiro para estas realizarem pequenas despesas previstas no manual de procedimento.

Gestão participativa da escola

Segundo Monteiro (2009 p.62), a gestão democrática de educação, surge no mundo moderno no contexto da inclusão dos pais na decisão dos programas da escola. Na perspectiva do autor, “o estado ao exercer a sua actividade de governação, realiza também a função educativa de adequar os indivíduos das exigências da produção e as condições de uma época e de uma sociedade”.

Então, é neste sentido que a gestão democrática ganha destaque nos debates educacionais, voltando-se para defesa de uma administração escolar democrática participativa, dinâmica, visando com isso, superar os constrangimentos existentes, da administração centralizadora e hierarquizada.

Para Drabach (2010, p.41), “as relações que se estabelecem no interior das escolas devem actualmente no sentido de coordenar os esforços de todos os intervenientes na tentativa de alcançar os objectivos previamente estabelecidos”.

De acordo com Luck (2006, p. 35) lembra que “a gestão democrática, enquanto processo de decisão, baseado na participação e na deliberação colec-

tiva, para se construir a partir do funcionamento democrático, deve ter como princípios básicos; participação e autonomia”.

Assim sendo, enfatiza a importância do funcionamento do conselho de escola e da transparência do processo de escolha do Director da escola. Para o mesmo autor, as formas de escolha dos directores de escola são importantes, pois elas podem favorecer ou não a participação dos diferentes segmentos na gestão democrática.

Na gestão escolar democrática, o conselho de escola constitui um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão de uma escola. Neste sentido, quanto mais activa e ampla for a participação dos membros do conselho de escola e dos encarregados na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisões colectivas.

Em Moçambique, apesar da garantia expressa nos documentos oficiais, por exemplo; Manual da apoio ao conselho de escola (MEC, 2005, p. 10) apelando para a gestão democrática a sua implementação ainda não é totalmente compreendida e incorporada a prática social e educacional por exemplo, nos termos da Resolução 8/2005, que aprova os qualificadores dos directores da escola, o acesso ao cargo de direcção da escola do ensino e por indicação, pelos poderes públicos, caso reúna os requisitos exigidos para o exercício da função.

O Papel da Família na Escola

Segundo Lima (1992, p. 148) "o papel das famílias na escola tem sido limitado, porque muitas famílias desconhecem o seu papel na vida da escola. Neste sentido, é necessária uma intervenção da escola para que possa responder mais eficientemente às suas pretensões e melhorar a qualidade da sua gestão”.

A presença dos pais na escola pode ser muito interessante, no que se refere ao relacionamento entre pais e professores, porque muitas vezes, os pais não sabem o que fazer diante das diversas situações que aparece na escola (Lima, 1992).

Existem dúvidas e esclarecimentos que cabe a escola pelo que deve ter uma equipa com condições de promover debates e orientar sobre os mais diversos assuntos de interesse à comunidade escolar (Julian, 1984).

É importante que as famílias se sintam integradas nas actividades que a escola promove. Alguns pais sabem o que acontece na escola, através daquilo que os filhos dizem em casa nas suas conversas, através dos deveres de casa e dos desenhos. Mas para que exista uma boa relação entre escola e família, é essencial que os filhos vejam seus pais a participarem e interessar-se pelo estudo do seu educando, conversar sobre seus trabalhos e sobre as pequenas coisas que aprendem na escola (Julian, 1984).

Os pais desempenham o seus papeis participando nas actividades da escola, tais como reuniões, apresentações de teatro, eventos desportivos ou participar como voluntário quando a escola solícita, responder aos apelos da escola participando activamente na gestão escolar, por iniciativa própria compartilhando experiências, troca de conhecimentos e diálogo permanente, uma maior intervenção nos projectos que a escola desenvolve e colaborando com os professores no âmbito do ensino aprendizagem do seu aluno (Diogo, 2002).

Família e escola são elementos que apoiam ao aluno, quanto melhor for a parceria entre ambos, mais positivos e significativos serão os resultados da sua formação. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser permanente. É crucial que os pais, professores compartilhem experiências, entendam

e trabalhem as questões que os envolvam sem cair no julgamento “culpado e inocente”, mas buscando compreender as nuances de cada situação.

Tanto quanto a convivência e o relacionamento dos alunos no universo colectivo, a mediação entre eles, o mundo e o conhecimento, as suas adaptações ao ambiente escolar, o relacionamento com os professores e os funcionários a convivência com os colegas, são factores decisivos para o seu desenvolvimento social. (Diogo, 2002).

Segundo Lima (1992) existem cinco (5) Factores e expectativas no desempenho e relação da escola – Família que são:

1) A primeira enfatiza a influência dos factores sociais da família no desempenho escolar dos filhos, refere-se à classe social dos pais e sua relação com o desempenho escolar dos filhos, indicando que a existência de um grande número de pais analfabetos, o que dificulta em ajudar os seus educandos nas tarefas de casa;

2) A segunda perspectiva aborda a influência do contexto pedagógico da família na sua relação com a escola;

3) A terceira perspectiva refere - se à participação dos pais na escola, indicando que as presenças dos pais na vida escolar dos filhos constituem um factor indispensável para desempenho escolar e enfatizando a importância da presença dos pais principalmente nas reuniões realizadas nas escolas;

4) A quarta perspectiva discute a importância dos pais para o desempenho escolar dos filhos num sentido mais direccionado aos aspectos do desenvolvimento da aprendizagem. As aproximações entre a escola e a família, revelando que a mãe, com maior frequência, é quem acompanha as actividades escolares dos filhos;

5) A quinta perspectiva enfatiza a importância dos pais sobre o sucesso ou insucesso escolar dos filhos. Chama atenção para que os pais estejam melhor informados sobre as actividades e obrigações escolares dos filhos, permitindo um compromisso maior com o sucesso escolar.

Quanto ao relacionamento da mesma, na escola em estudo, tem-se resumido a um contacto pais e encarregados de educação e o professor do aluno, no início do ano lectivo e no fim de cada trimestre, com algumas palavras gentis, o suficiente como relacionamento efectivo entre a escola e a família (Lima, 1992).

Na perspectiva de Nunes (2004, p.28), para que haja uma participação mais activa é necessário:

- 1) Indicar um espaço na escola para o contacto com os pais;
- 2) A concertação entre pais e a escola no que refere aos horários para que a participação destes seja em maior número; e
- 3) É pertinente uma presença dos pais como parceiros, na elaboração dos projectos educativos da escola.

De acordo com Nunes (2004: p.39), *“nos primeiros anos de vida, a família torna-se um factor muito importante no processo de ensino aprendizagem (PEA) da criança. A educação das crianças e a família é um pressuposto social de grande significado para a sua vida e é uma condição importante para o desenvolvimento durante todo tempo escolar”*.

A família é constituída por um meio social complexo onde a criança vive. Esse meio tem características económicas, afectivas, e motivos sociais e culturais que condicionam necessariamente o desenvolvimento das crianças. Dai a

grande importância de que se reveste na tarefa de educação e ensino a contínua participação da família na vida das escolas. Esta participação é essencialmente realizada através da acção dos pais / encarregados de educação.

Para o mesmo autor Nunes, (2004, p.52) “a família, espaço educativo por excelência é considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo, afectivo, no qual se criam e se educam as crianças. Revela-se, portanto um espaço de construção social da realidade em que através dos quais estabelecem relações amigáveis no quotidiano”.

Assim o papel da família na escola tem sido limitado, porque muitas famílias desconhecem o seu papel na vida da escola. A presença dos pais e encarregados de educação na escola pode ser muito interessante, no que se refere ao relacionamento entre pais e professores.

É importante que as famílias se sintam integradas nas actividades que a escola promove. Contudo para que exista uma boa relação entre escola família, é essencial que os filhos vejam seus pais a participarem e interessarem-se pela formação dos seus filhos, conversar sobre seus trabalhos e sobre as pequenas coisas que se aprendem na escola.

Os pais desempenham seu papel participando nas actividades da escola, tais como: reuniões, apresentação de teatro, eventos desportivos ou participar como voluntario quando a escola solicita, responder aos apelos da escola participando activamente na gestão escolar compartilhando experiência e diálogo permanentes.

Família e escola são pontos que apoiam ao aluno, quando melhor for à parceria entre ambas, mais positivo e significativo serão os resultados da formação do aluno.

Na nossa sociedade moçambicana a relação escola – família geralmente tem sido apenas em contactos no início do ano lectivo (no momento das matrículas, primeiras reuniões na escola) e outro no final do ano ou trimestre para divulgação de notas (Nunes, 2004).

Segundo Cardoso e Charlot (2005) esta relação faz parte da participação do pai na escola, O conhecimento da escola é desse mundo profissional tem conduzido a identificação de problemas e ao questionamento dos contextos organizacionais na sua relação com os posicionamentos da família em relação à escola. Considera-se importante que as interacções entre a escola e encarregados de educação não sejam transformados apenas por razões de cumprimento formal da lei.

Segundo Silva (2005) o diálogo entre a família e a escola assume grande importância, mas nem sempre os contextos sociais e as dinâmicas educativas são propiciadores de condições favoráveis ao envolvimento das famílias no processo educativo.

O conceito família tem sofrido alterações profundas, uma vez que a família tradicional está a ser substituídas por alterações profundas, existindo actualmente muitas famílias monoparentais. A estes factores crescem a limitação do tempo disponível para o acompanhamento dos filhos e o baixo nível de escolaridade dos pais, dificultam ainda mais as tarefas que a família tem de desempenhar.

Por estas razões, torna-se necessário o apoio da escola, aproximando a família da escola, e dos seus objectivos, criando hábitos de colaboração e desenvolvendo atitudes de envolvimento .Contudo, cabe a escola encontrar estratégias para responderem às necessidades das famílias e as exigências que estão submetidas. Assim, para que as crianças se desenvolvam na escola, os

encarregados de educação têm necessidades de serem considerados membros activos da instituição.

Os professores consideram importante o apoio dos encarregados de educação no comportamento escolar dos educandos e quando tal não acontece referem a sua falta de interesse na educação dos filhos. Neste sentido, importa analisar os contextos e oportunidades de participação entre a escola e a família, nomeadamente nas reuniões gerais de encarregados de educação e nos atendimentos individuais (Silva, 2005).

Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Vida Escolar dos Filhos

Segundo Fraga (2003), a participação de pais na vida escolar dos filhos é reconhecida por muitos professores como um factor importante para o rendimento do aluno em sala de aula, influenciando, portanto no desempenho das actividades educativas.

A participação na vida escolar dos filhos é de suma importância para o desempenho do aluno, pois quando os pais acompanham a criança em todo o seu processo de desenvolvimento educacional, esta sente - se valorizada e importante na vida de seus pais. Tais sentimentos, somente contribuem para o seu aprendizado.

Existem muitas maneiras dos pais participarem deste processo, sendo que algumas contribuições se tornam muito relevantes como o auxílio nas tarefas escolares, o incentivo a leitura, e o seu envolvimento nos eventos pedagógicos ocorridos na escola.

De acordo com Rocha e Macedo (2002), a participação ou envolvimento dos pais nas escolas gera efeitos positivos nos pais, nos professores, nas escolas

e na sociedade. Os pais que contribuem frequentemente com a escola permanecem motivados e possuem autoestima como pais.

Envolvimento dos pais e Encarregados de Educação na Escola

Segundo Stern (1984) a escola, especialmente ao longo do Ensino Básico, deixou de visar apenas à transmissão de conhecimentos para privilegiar o desenvolvimento de: Capacidades e aptidões dos alunos atitudes de autonomia pessoal de cidadania; Mas, para que essa finalidade se cumpra, é necessário aproximar a escola ao meio familiar e social em que a criança e o adolescente vivem, já que aos pais e encarregados de educação cabe um papel decisivo nesse desenvolvimento. É-lhes pedido que acompanhassem regularmente as actividades dos seus educandos, incentivando-os na realização das tarefas escolares, consultando com eles cadernos e livros.

Ainda, o mesmo autor diz que a participação dos pais na escola, ajuda os alunos a desenvolverem hábitos de trabalho e atitudes de cooperação nomeadamente, assiduidade, pontualidade e cumprimento atempado das suas obrigações escolares, respeito pelo trabalho dos colegas e disponibilidade para a entreaajuda. Sigam atentamente as informações fornecidas pela escola, no que se refere a actividades desenvolvidas por ela, faltas dos educandos, resultados da avaliação contínua e outras comunicações.

Santos, (2016) diz que o pai encarregado deve contactar os professores, para trocar opiniões sobre aspectos relacionados com: A integração na vida escolar dos seus educandos, o processo de aprendizagem, facilitar contactos e pesquisa de informações, quando os alunos forem solicitados pelos professores, manifestem o desejo de o fazer. Que os pais conheçam os planos de estudo e sua organização, de modo a poderem orientar os seus filhos na tomada de

decisões sobre as alternativas que o percurso escolar vai oferecendo, nas suas diferentes etapas.

Monteiro (2009), diz que os pais devem colaborar na vida da escola, conhecendo e participando na elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades. A todos os pais e encarregados de educação reserva-se ao direito de participarem no processo educativo dos seus filhos; esta participação pode assumir duas formas distintas, a saber : Individualmente, enquanto encarregado de educação de um aluno de determinada escola e enquanto membro de uma associação de pais e encarregados de educação o que se denomina conselho de escola. No 1º caso, os pais e encarregados de educação podem intervir diretamente, estabelecendo contacto com o professor, no período reservado ao atendimento de pais e encarregados de educação, em qualquer momento do ano lectivo; participando em actividades promovidas pela escola, no âmbito da turma, ou nas actividades de complemento curricular.

Colaborando com os técnicos de orientação escolar e profissional, em acções de informação e sensibilização, nomeadamente contribuindo com o relato da sua experiência profissional. Acompanhando e participando activamente no percurso escolar do seu educando, designadamente quanto ao processo de avaliação. Interagindo com os representantes dos encarregados de educação de turma.

No 2º caso e segundo Diogo, (2008) os pais e encarregados de educação, através da sua representação institucional (Associação de Pais), podem manter contactos com a escola e a comunidade educativa em diversas modalidades e momentos assim estabelecidos.

Através da integração nos seguintes órgãos: Conselho Geral e Conselho Pedagógico. Em reuniões com o órgão de gestão/Director para tratar assuntos relacionados com o processo educativo dos alunos e a vida da escola; aos pais

e encarregados de educação de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), são reconhecidos os seguintes direitos: autorizar expressamente que o seu filho seja sujeito a uma avaliação com vista à aplicação das medidas do regime educativo especial participar na elaboração, revisão e avaliação do Plano e do Programa Educativo Individual, conforme dispõe a lei Moçambicana, Número 1 do Artigo 88, da Constituição da República "Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. Facilmente percebe-se que, cada vez mais os pais e os encarregados de educação individualmente ou em associações são chamados a intervir no processo educativo dos seus filhos ou educandos em nível da escola. Esta mudança de atitude da escola, antes tradicionalmente fechada sobre si e sobre os seus métodos e programas, reclama que os pais e os encarregados de educação tenham também uma nova postura perante a escola. Neste processo de envolvimento dos pais na escola assumem particular importância as associações de Pais.

Barreiras à colaboração entre a família e a escola

Segundo Krasnow, (1990), uma das principais razões por que escolas e pais tão raramente colaboram uns com os outros é a falsa crença entre muitos educadores de que a escola é impotente para afetar de maneira positiva as famílias dos alunos. Muitos acreditam que crianças que vem de famílias “disfuncionais” ou “carentes” são incapazes ou desmotivadas, e destinadas a falhar na sua escolaridade, tendo o seu futuro já predeterminado na sociedade. O mesmo Autor Krasnow diz, além disso, muitos educadores assumem que pais que são pobres, que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, ou são culturalmente diferentes da classe média, são incapazes ou desmotivados a se envolverem na formação dos seus filhos.

Ribes (1989), diz que estas crenças, além de serem inadequadas, são oriundas de uma perspectiva que encara escola e família como duas institui-

ções separadas e não interativas. De acordo com esta visão, toda interação da criança dentro da escola esta também conectada com suas vivências no grupo familiar.

Para o autor, não existem relacionamentos estritamente individuais entre educadores e alunos porque as famílias estão sempre representadas na interação, senão objectivamente, no mundo subjectivo da criança.

Doherty e Peskay (1992) e Epstein, (1987) afirmam que as experiências infantis são partes de um contínuo do qual a escola e a família, são partes fundamentais e das quais depende grande parte do desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Pesquisa desenvolvida por Fantini, (1983) também demonstra que o aprendizado escolar é estimulado quando as experiências em casa e na escola são conectadas e coordenadas de forma a virem ao encontro das necessidades dos alunos. A crença de que a escola não pode afetar as famílias dos seus alunos, e vice-versa, é contraditória, portanto, a esta visão do aluno como um ser complexo e holístico. Na realidade, a escola não só tem a capacidade de influenciar positivamente seus alunos e famílias, como tem o dever de assim fazê-lo. Outro factor que contribui para a falta de interação entre pais e escola é a expectativa de que cabe aos pais dos alunos iniciarem o contacto e a interação com a escola. No entanto, à escola deve tomar a liderança para que a colaboração possa se estabelecer. De seguida, Fantini apresenta as razões da boa colaboração entre a escola e a família, que são:

1) Primeiro, porque desenvolvendo a colaboração com os pais, a escola estará mais capacitada em sua missão e trabalho frente aos seus alunos;

2) A segunda razão é que a falta de recursos económicos, analfabetismo ou semi- analfabetismo, e outros factores limitantes, tendem a inibir muitos pais de tomarem a iniciativa de se envolverem na vida escolar de seus filhos;

3) Finalmente porque a escola como instituição que historicamente tem sido usada para preservar as diferenças sociais, deve ser a responsável por destruir as barreiras que existem nos pais EE e que impedem a participação mais efetiva dos pais.

Segundo Cavalcant (1998), a primeira barreira à colaboração está relacionada com dificuldades de comunicação com a escola, insensibilidade de alguns profissionais pela situação familiar dos alunos, dificuldades a compreensão da linguagem, são fatores que intimidam muitos pais e bloqueiam a comunicação efetiva.

Cavalcante diz ainda que alguns pais também sentem dificuldade em entender o funcionamento e a organização escolar. Escolas como instituições educacionais que são regras e estruturas complexas, factores estes que podem intimidar certos pais, exercendo seu sentimento de inferioridade com relação a professores e directores e causando alienação; apatia apresentada por muitos pais com relação à escolaridade de seus filhos.

Além da falta de tempo, a comunicação com os familiares geralmente não é vista entre os professores como uma prioridade na sua tarefa de ensinar. Por último, colaboração com famílias requer treinamento por parte daqueles que a programam. Infelizmente, esta área tem sido deixada de lado pelos cursos de preparação de professores, criando insegurança entre estes profissionais para lidarem com problemas que envolvam as famílias dos seus estudantes.

Segundo Epstein (1988 p.97) existe algumas áreas nas quais pais podem e devem ser envolvidas na escola, estas áreas são: Programas educacionais direcionados aos pais de alunos; Comunicação consistente com professores e outros profissionais da escola; Envolvimento direto dos pais nas atividades

escolares; Envolvimento dos pais em atividades educativas desenvolvidas em casa e envolvimento dos pais nas decisões.

Krasnow (1990) afirma que planejar é uma atividade, a escola deve se certificar de que os pais e os alunos sejam ouvidos, dando-lhes oportunidades de expressarem seus desejos e percepções. Além disso, a escola deve se acautelar para não tomar decisões sem a participação dos pais. Para tanto escola deve ter uma mentalidade aberta procurando conhecer e entender as necessidades e interesses reais de seus alunos e suas famílias. O estabelecimento de um sistema de comunicação claro com os pais é outra maneira de se promover parcerias (Swap, 1992). Por exemplo, uma precaução simples seria certificar-se de que os pais conseguem ler as mensagens mandadas pelos professores. Muitas vezes, o grande número de pais analfabetos ou semianalfabetos pode limitar consideravelmente a comunicação.

Neste caso, cabe aos professores acharem uma maneira mais efetiva de se comunicar, segundo Swap (1992), professores devem não somente mandar informações para casa frequentemente, como também devem encorajar os pais a darem sugestões que ajudem a escola a servir melhor seus alunos.

Swap (1992) afirma que informações mandadas frequentemente e de maneira informal são normalmente bastante efetivas no sentido de estabelecerem um bom relacionamento entre os pais e a escola. Além disso, interações informais entre pais e professores e que sejam baseadas no respeito mútuo, são também chaves para o estabelecimento de interações colaborativas mais formais e consistentes.

Importância da Parceriados Pais e Professores na Educação dos Alunos

Segundo Correia e Serrano, (2002), A importância da participação dos pais na vida escolar dos seus educandos é de adquirem um papel importante no desempenho escolar. Este envolvimento com a escola deve favorecer a reflexão de diferentes aspectos pedagógicos e psicológicos relacionados com os seus filhos e, nesse sentido, melhorar o seu desempenho escolar. A importância da participação activa da família com a escola tem como factores o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação.

Platone, (1979) e Lima (1991), debruçam-se sobre a interdependência dos pais na adaptação dos filhos à escola, revelando que não é possível analisar a criança e jovem com adaptação ineficaz fora do contexto familiar e dando ênfase ao distanciamento entre pais e filhos como factor de dificuldade no desempenho e na adaptação.

Com esta mudança de perspectiva começa a ser concebido um conjunto de actividades educativas e de suporte de modo a ajudar os pais a compreenderem as suas próprias necessidades sociais, emocionais, psicológicas e físicas e as dos seus filhos. De um modo geral, o grande objectivo é a qualidade destas relações entre pais e filhos (Gaspar, 2003).

Assim, para os professores, a principal importância é a melhor compreensão das necessidades da criança e da família, a aquisição de dados mais completos em relação aos comportamentos da criança de forma a estabelecer com maior rigor e pertinência os objectivos comportamentais fundamentais para a vida da criança fora da escola, bem como a possibilidade de reforçar os comportamentos adequados, tanto na escola, como em casa.

Em relação à importância para as famílias, estas podem ser variadas, nomeadamente, podem ter uma compreensão mais aprofundada das necessidades da criança e dos objectivos dos professores, uma maior informação relativamente aos seus direitos e aos direitos da criança, assim como mais informação relativa à forma como o trabalho realizado na escola pode ser continuado em casa e vice-versa.

Segundo Turnbull, (1986), é também fundamental levar os pais à escola, criar oportunidades para que estes possam tomar conhecimento da realidade vivenciada pelo seu educando. Desta forma, há possibilidade de haver uma troca de experiências e uma melhor compreensão do funcionamento do meio escolar.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, do autor Turnbull (1986), pode-se então reforçar que o envolvimento dos pais na escola é bastante importante. É fulcral a comunicação entre casa/escola - escola/casa, ou seja, é importante existir uma grande cooperação ao nível do corpo docente e da comunidade escolar para que desta forma possa haver um trabalho de equipa que só trará benefícios para a criança, sendo um factor decisivo para o sucesso na aprendizagem.

A escola deve ter sempre presente que a família tem um papel crucial na educação do aluno.

Correia (1999) apresenta três modelos teóricos acerca da importância do envolvimento parental:

1) Abordagem Sistémica da Família – A família constitui uma unidade onde acontecem interacções, acontecendo alguma coisa a um membro da família reflecte-se em todos os seus membros;

2) Modelo Transaccional de Chandler citados por Correia, (1999) - Considera a família como elemento essencial do ambiente de crescimento, que influencia a criança e é influenciada por ela, num processo contínuo e dinâmico;

3) Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner- Este modelo apresenta as experiências individuais como subsistemas que se inserem noutros sistemas, que se inserem ainda noutros mais gerais.

Segundo Correia, (1998) devemos ter em conta que para a família se sentir bem tem que se sentir bem em todos os contextos em que se encontra. O recurso que podem mobilizar para o trabalho com a família não se resume à escola e à família, a comunidade possui também vários recursos que podem ser mobilizados. Como diz Marque (2001) não existe um modelo ideal para envolver os pais. A escola deve tentar ser criativa e oferecer um cardápio variado que vá ao encontro das características e necessidades da comunidade educativa.

Se os professores encararem a resolução de cada um dos problemas como uma possibilidade de melhorar o seu desempenho profissional, o problema tornar-se-á então um fardo menos pesado. Numa boa comunicação entre pais e profissionais, as estratégias são de facto a confiança e o respeito. Deste modo, o papel que os pais e EE desempenham no processo educacional do aluno constitui um factor imprescindível para o seu adequado desenvolvimento e adaptação ao contexto onde se encontra inserida, Marchesi, (1995) e Nielsen, (1999) é de opinião que, para que os alunos tenham uma boa experiência educativa, é necessário que os pais sejam envolvidos no processo educativo.

Nesta linha de pensamento, segundo Marujo (1997), o envolvimento e integração dos pais e EE na escola está efectivamente associado a resultados escolares significativamente mais positivos. Porém para o autor supracitado, a importância da interacção entre os pais e a escola, não se resume só ao domínio cognitivo, sendo também evidente a sua importância no domínio comportamental e afectivo. Assim, uma maior consistência entre a família e a escola, no que concerne a objectivos e às normas comportamentais, está significativamente associada a menores problemas comportamentais e de indisciplina do aluno.

Por outro lado, quando existe um maior envolvimento familiar na escola, é notório que os pais acabam, conseqüentemente, por transmitir aos seus filhos a importância que a escola tem para si, facilitando, desta forma, o desenvolvimento de uma atitude mais positiva face à escola por parte do aluno.

Os pais, que conhecem os seus filhos são as pessoas com melhores condições para, juntamente com os profissionais de educação, ajudarem as crianças a resolverem os seus Problemas. Ambos devem complementar-se e devem estar interessados em se informarem reciprocamente e constantemente (Polonia, 2007 & Dessen, 2005).

Marques (2001) considera que, quando os pais ou os EE se envolvem na educação e com a escola, os seus filhos sentirão mais motivação. Por outro lado, terão melhores resultados e, desta forma, os pais tendem a compreender melhor o trabalho do professor a imagem da escola será enaltecida.

É importante que os pais dos alunos percebam o trabalho dos professores e as estratégias adoptadas pelos mesmos, que abracem uma postura de simpatia e sejam prestáveis e cooperativos sobretudo para comunicar, o que não se verifica muitas das vezes e que, de tal forma, contribui para o aparecimento de determinados conflitos e limitações em relação ao contexto escolar (Dessen & Polonia, 2005), estando por vezes, estes conflitos, associados à imagem negativa que os pais têm de si próprios e da sua própria experiência escolar, posteriormente projectada na vida escolar dos seus filhos (Polonia & Dessen, 2007).

Como se constatou, o envolvimento parental traz também inúmeras importâncias aos professores que procuram agradar aos pais e encarregados de educação através da prestação de um serviço de qualidade, esforçando-se para que a insatisfação dos alunos diminua progressivamente.

A interacção entre professor, os pais e EE e aluno é algo essencial e de extrema importância, que deve ter tido em conta pelas famílias, de forma a proporcionar um ambiente que conduza a comunicação de um modo eficaz e propicie oportunidades adequadas, pois os professores mostram-se muito mais interessados e participativos na educação dos alunos, quando entram em contacto com pais interessados na educação dos seus filhos e com vontade de comunicar (Cavalcante, 1998).

Porém, noutras circunstâncias, também é verificável o surgimento de limitações por parte das instituições educativas, em que, por vezes, conceitos como os valores, crenças, vivências, concessões e informações adquiridas pelo aluno são postos de parte (Piva, 2005).

É importante referir que há profissionais de educação que não valorizam a estreita e essencial ligação que a escola e a família devem ter, não vem qualquer influência na optimização de processos como a aprendizagem, a socialização e desenvolvimento do indivíduo, o que está incorrecto e limita o progredir de cada aluno e sujeito a um nível de maior mestria, tornando-se por vezes uma limitação, ou até mesmo um conflito possível de vários contextos (Costa, 2003).

Parece essencial acentuar que as relações funcionais e necessárias acrescentadas de ambos os contextos (família - escola) não se resumem apenas numa afirmação/aceitação da sua própria relevância, há necessidade, tanto por parte dos professores como dos pais/EE, em tirar prazer dessa relação, em sentir envolvidos em determinados objectivos.

E paralelamente adquirir um resultado de uma autoestima acrescida, sentindo-se úteis e desenvolvendo uma interligação, em que potencialize o crescimento e desenvolvimento da criança ao seu melhor nível, suscitando repercussões tais como o aumento da sua autoestima, melhoria do rendimento escolar,

melhoria das relações pais - filhos e atitudes mais positivas dos pais para com a escola (Alarcão, 2006).

Polonia e Dessen (2005) referem cinco aspectos fundamentais associados à promoção de uma integração fundamental e positiva entre a escola e a família, nomeadamente: uma boa interacção verbal, um relacionamento afectivo positivo entre pais e as crianças; o tipo de crenças e influências dos pais sobre os filhos; as estratégias disciplinares e de controlo adoptadas pelos pais e as expectativas dos mesmos, em relação aos seus próprios filhos.

Ainda relativamente à importância da colaboração dos pais na escola, Davies, (1989) considera que o envolvimento dos pais na vida escolar proporciona múltiplos e diversa importância, destacando: o aproveitamento escolar das crianças e o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Assim, afirma que, quando os pais participam na vida escolar, os filhos obtêm melhores resultados; o trabalho do professor torna-se mais fácil, porque recebe apoio da parte da família; os pais, quando cooperam, assumem atitudes mais favoráveis e passam a encarar os professores de outra forma e a ter um sentimento de pertença à escola.

Desta forma, o envolvimento dos pais nos assuntos escolares pode conferir conhecimentos, experiências e confiança nas suas capacidades. Por outro lado, podemos mencionar que a conquista na participação dos pais e EE nas escolas, representa uma meta que todos os pais e EE e professores devem ambicionar, para o bem de todos os agentes que integram a escola.

Segundo Marques (1997), todos os pais e EE podem e devem participar activamente na Educação dos seus filhos e na sua vida escolar. Cabe à escola incentivá-los e, para isso, definir um conjunto de estratégias para fomentar o envolvimento e a participação dos pais na escola. Estas estratégias devem ser

adoptadas consoante o tipo de famílias e o tipo de objectivo que pretendem atingir.

Porém, Marques (1997) menciona algumas estratégias, para maior inclusão e participação dos pais na escola, destacando:

- 1) A formação para pais;
- 2) Criação de um espaço apropriado para recebê-los, onde podem promover o convívio e a troca de informação;
- 3) Envolver os pais na tomada de decisão da escola, visto que os mesmos podem efectivamente apresentar propostas de grande qualidade no que concerne à gestão;
- 4) Desenvolver programas de apoio ao envolvimento dos pais;
- 5) Contactar frequentemente os pais;
- 6) Convidar os pais e EE a assistir às aulas;
- 7) Criar serviços de apoio aos alunos e famílias mais carenciadas.

Para Diogo (1998) a parceria entre a escola e a família faz com que a relação entre ambos seja feita numa ideologia de partilha e de reciprocidade. A comunicação deixa de ser unilateral para dar lugar a uma comunicação bilateral.

Procedimentos Metodológicos

Este capítulo apresenta – se as opções metodológicas bem como as técnicas usadas no processo de recolha de dados. Conforme se fez menção anteriormente, a metodologia utilizada diz respeito às recomendações científicas e onde foi feita a consulta bibliográfica de artigos, livros e trabalhos já desenvolvidos que se encontram referenciados na pesquisa. E tem como objectivo

geral analisar o nível de participação e envolvimento dos pais e encarregados na educação dos filhos nas três dimensões: em casa, na escola, e comunicação casa-escola. E de seguida os objectivos Específicos; **1)** Descrever o nível de participação e envolvimento dos pais e encarregados na educação dos filhos por dimensão (casa, escola, comunicação casa-escola); **2)** Verificar influência do género, localização da escola, grau de parentesco, do encarregado, número de agregado familiar e nível académico na participação e envolvimento dos pais e encarregados na educação dos seus filhos; e **3)** Comparar o envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação na escola Urbana e Rural.

Resultados

No presente capítulo, reportam-se os principais resultados da pesquisa vinculados aos objectivos. Inicialmente, recorrendo ao *Software* estatístico SPSS 22, realizou – se a análise descritiva dos níveis do envolvimento parental, tendo em conta as dimensões da escala do envolvimento parental avaliadas no presente estudo. De seguida, testou – se as associações entre os níveis do envolvimento parental e as restantes variáveis do estudo com base no coeficiente de correlação de *Pearson*. Finalmente analisou – se as diferenças do envolvimento parental em função dos contextos rural e urbano, aplicando o test *t* para a comparação de amostras independentes.

Resultados Descritivos dos Níveis do Envolvimento Parental

Inicialmente efectuou – se a análise descritiva dos níveis do envolvimento parental tendo em conta as dimensões da escala de Envolvimento Parental aplicada no presente estudo. No que concerne aos valores de cada uma das dimensões, obteve-se a média de 2.61 (*DP*=.48; Mínimo-Máximo=1-3.71) na dimensão casa; a média de 2.05(*DP*=.45; Mínimo-Máximo=1.10-3.50) na di-

menção escola; uma média de 2.33($DP=.51$; Mínimo-Máximo=1.22-3.56) na dimensão comunicação; e uma média global de 2.33($DP=.39$; Mínimo-Máximo=1.18-3.30), em toda a escala, tal como ilustra a tabela 1.

Tabela 1: Resultados Descritivos dos Níveis do Envolvimento Parental

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Casa	2,61	,48	1,00	3,71
Escola	2,05	,45	1,10	3,50
Comunicação	2,33	,51	1,22	3,56
Envolvimento Total	2,33	,39	1,18	3,30

Fonte: Autores, 2023

Nota: Adaptado pela autora com recurso ao SPSS 22.

Relações Entre os Níveis do Envolvimento Parental e as Restantes Variáveis

Testou – se as associações entre os níveis do envolvimento parental e as variáveis género, localização da escola, grau do parentesco, número do agregado familiar e a escolaridade do pai e/ou encarregado de educação.

De acordo com os resultados do teste de correlação de *Pearson*, identificou – se associações significativas positivas fracas entre a dimensão casa e o parentesco, $r=.19$; $p=.023$; e associações significativas positivas moderadas entre a dimensão casa e a escolaridade dos pais e/ou encarregados de educação, $r=.27$, $p=.001$. Esses resultados revelam que há maior envolvimento parental quando a criança vive com os seus pais. Por outro lado, os resultados sugerem que quanto maior escolaridade tiverem os pais, maior é o seu envolvimento na vida escolar do/a seu/a filho/a. Além do que se fez menção, constatou – se que havia ainda associações significativas negativas fracas entre a dimensão escola e a localização da escola, $r=-.18$, $p=.031$, sugerindo menor envolvimento parental quanto mais a escola se localiza no contexto rural.

Deste modo, identificou também, associações significativas entre a comunicação e o número do agregado familiar. Esse resultado sugere menor comunicação quanto maior for o número de educandos no agregado familiar. Finalmente constatou – se relações significativas negativas fracas entre o nível global do envolvimento parental e a localização da escola, $r=-.17$, $p=.040$; associações positivas com o parentesco, $r=.16$, $p=.050$ e associações positivas fracas com a escolaridade parental, $r=.20$, $p=.013$, tal como ilustra a Tabela 2

Globalmente, esses resultados sugerem menor envolvimento parental quando as escolas estão localizadas no contexto rural, maior envolvimento parental quando a criança vive com os seus pais e maior envolvimento parental quando maior for a escolaridade parental. Não se identificou outras associações significativas.

Tabela 2: Relação entre níveis do envolvimento parental e as variáveis género, localização, parentesco, agregado e escolaridade dos pais

Dimensão	Género	Localização	Parentesco	Agregado	Escolaridade
Casa	.04	-.08	.19*	-.10	.27**
Escola	-.00	-.18*	.06	-.13	.10
Comunicação	.13	-.14	.14	-.17*	.14
Envolvimento Total	.07	-.17*	.16*	-.17*	.20*

Fonte: Autores, 2023

Nota: $p<.05$; $p<.01$.

Diferenças dos Níveis do Envolvimento Parental em Função dos Contextos (Rural e Urbano)

Finalmente testou – se as diferenças dos níveis do envolvimento parental em função da localização da escola, de acordo com os contextos rural e urbano.

Os resultados do teste t para amostras independentes, revelou diferenças significativas entre os níveis de envolvimento na dimensão Escola $t(2,148)=2.26$, $p=.025$ e bem como diferenças significativas no envolvimento parental global $t(2,148)=2.15$, $p=.034$. Esses resultados sugerem maior envolvimento parental quando a escola está localizada no contexto urbano do que no contexto rural, tal como mostra a (Tabela 3), não foram verificadas outras diferenças significativas.

Tabela 3: Diferenças dos Níveis de Envolvimento Parental em Função do Contexto Urbano e Rural

Dimensão	Urbano		Rural		t	p
	M	DP	M	DP		
Casa	2.65	.43	2.57	.54	1.01	.314
Escola	2.13	.40	1.97	.48	2.26	.025
Comunicação	2.40	.45	2.26	.56	1.74	.085
Envolvimento Total	2.39	.31	2.26	.45	2.15	.034

Fonte: Autores, 2023

Nota: Adaptado da autora com recurso ao SPSS.22

Discussão de Resultado

A discussão dos resultados na presente investigação focou-se nos seguintes pontos: (i) análise descritiva; (ii) relações entre níveis do envolvimento parental e restantes variáveis do estudo; e (iii) diferenças do envolvimento parental em função dos contextos rural e urbano.

No tocante à participação dos pais e encarregados de educação, os resultados da pesquisa mostraram que os pais e EE não participavam activamente na vida da escola, o que se traduz na falta de comprometimento dos pais e en-

carregados de educação perante os seus educandos, facto que se levou a supor que mesmo os pais e encarregados de educação instruídos pouco se importam com o acompanhamento de seus educandos na escola e os resultados revelam que a pouca participação que tem acontecido é dos pais que vivem com os seus próprios filhos em relação aos simples encarregados de educação, que participam menos ainda, quanto maior for o grau de escolaridade dos pais, maior é o envolvimento e quanto menor for o número de educando no agregado familiar maior é a participação. Em relação aos membros do conselho da escola, como elo de ligação entre a escola e a comunidade no geral, observou – se que havia algum desfasamento na articulação de tarefas concretas no exercício das suas actividades, junto da escola.

Deste modo, entende – se que a estrutura do conselho da escola, se apresenta pouco operante, tanto na coesão dos planos internos da escola e do próprio conselho da escola, sob o ponto de vista da sua execução, como também na articulação dos problemas que afligem a escola, com a comunidade e governo local, pese embora o presidente do conselho de escola acredite nas boas relações entre a escola e o governo local. Uma das causas de não envolvimento dos pais e EE, como afirmaram os inquiridos, tem a ver com a falta de conhecimentos destes processos de participação em casa, na escola e comunicação casa-escola.

Então, deve – se reflectir também sobre o papel do Ministério de tutela, em relação às políticas de educação emanadas pelo governo, sob ponto de vista de infraestruturas e equipamento escolar, formação de professores para o ensino primário e secundário que continua aquém das expectativas (em apenas um ano, dificilmente se pode formar o professor que tenha ingressado na formação com o décimo ano de escolaridade, para professores do ensino primário, situação que deve merecer uma especial atenção dos gestores ao mais alto nível).

De uma forma geral, a qualidade da formação de professores em todos níveis, apresenta algumas lacunas. Em alguns casos, para formação de professores ao nível de licenciatura, por exemplo, esta tem sido garantida por outros licenciados, o que é preocupante para os pais e EE., dada a limitação de capacidades técnico - metodológicas e de conhecimentos, razão pela qual os professores e a toda a comunidade escolar não têm iniciativas para orientar os pais encarregados de educação no processo de participação em casa, na escola e comunicação casa escola

Com a concretização dos inquéritos, identificou - se nas respostas obtidas pontos convergentes ou divergentes, cruzando-os com o referencial bibliográfico, assim como com as observações realizadas nos diferentes contextos de estágio.

No que diz respeito ao nível de envolvimento parental, existem vários estudos realizados sobre a temática, que comprovam os benefícios desta relação. Silva (2007, p.202), afirma que “as famílias são e devem continuar a ser o contexto, primeiro e primordial responsável pela educação das crianças às condições de vida das famílias na actualidade requerem apoios que têm de ser aceites numa comunidade escolar”.

Para os entrevistados (na escola Rural e Urbana), todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem saem beneficiados do envolvimento e participação na escola.

A criança é educada no seio da família, quando ela vem para o jardim de infância, ela já traz muitas informações, muitos conhecimentos, muitas vivências, que lhes são dadas pela família. A escola funciona como uma continuidade. (Encarregado da escola Urbana)

Quanto mais envolvimento houver da parte da família em conjunto com a escola, melhor será para o crescimento e evolução das crianças (Encarregado da escola Rural).

Muñiz (1993, p.69) corrobora as afirmações dos entrevistados, afirmando que, “a família, com as suas atitudes, influencia o rendimento escolar com a sua participação em casa, na escola. Estar consciente do modo como ocorre essa influência facilita a compreensão de muitos aspectos, positivos ou negativos, relacionados com os objectos da escolar”.

Os encarregados de educação dos dois contextos Rural e Urbano de ensino, consideram importante ir à escola do seu educando, afirmando que a relação família-escola é muito importante e que está assente numa base de confiança. Todos os encarregados de educação concordam que para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do seu educando, é importante manter uma relação de confiança com a escola. Esta associação que é gerada entre famílias e escolas, é fundamental para a implementação de uma boa prática pedagógica. Segundo (Levine, 1999).

Relativamente ao envolvimento parental, baseando – se nos inquéritos, pode – se afirmar que no geral os pais têm pouca disponibilidade e participam com pouca frequência na realização dos trabalhos escolares, na procura de informações para trabalhos escolares. Todos os pais assumem ter disponibilidade, no entanto uns com maior frequência do que outros entre os pais da cidade e os pais do campo, segundo o estudo, os pais que vivem na zona urbana participam mais.

Davies (1989, p.38) vem corroborar esta situação, afirmando que o envolvimento parental corresponde a “todas as actividades desenvolvidas pelos pais para que os filhos obtenham sucesso educativo. Estas actividades tanto podem ser desenvolvidas em casa como na escola”.

A entrevistada (do contexto rural) refere que a grande maioria dos pais e mães participam principalmente em dias comemorativos, como o dia 1 de junho, facto que permite concordar com o estudo.

Perrenoud (1987,p.150, citado por Silva 2003, p.66) referência que pais e mães devem assumir um novo papel social, o de pais de alunos, tal como a comunidade e a escola o prescrevem. Ao considerá-los como interlocutores responsáveis, a escola contribui para especificar a sua identidade social ser pai de aluno é antes de tudo fazer o seu dever, satisfazer a expectativas da escola.

O inquirido (do contexto urbano) compreende a importância do seu papel para trazer as famílias à escola. Refere que por vezes não é fácil, muitas vezes devido aos empregos e respectivos horários.

Também Vasconcelos (2008 citado por Miguéns, 2009, p.147), apoia a importância de “encorajar o envolvimento das famílias e das comunidades nos serviços para o envolvimento e participação, através da partilha de informação, escuta dos pais por parte dos profissionais, incentivando-os a participar com os seus saberes e criando parcerias com outros pais”. Aatravés das reflexões realizadas permitem corroborar – se com a afirmação acima.

Silva (2007) e Miguéns (2008, p.121), corroboram as informações referindo que “são sempre os mesmos pais que tendem a aparecer na escola aquela cuja presença os professores mais solicitam são os que menos comparecem”.

Os encarregados de educação concordam que é importante conhecerem os projectos que são desenvolvidos na sala do seu educando ao longo do ano lectivo ,assim como consideram que devem estar envolvidos e serem participativos em actividades dinamizadas pela escola.

Os pais têm necessidade de informação e conhecimento a fim de serem capazes de desenvolver capacidades. (Marques, citado por Costa, 2015, p.118)

Através das observações realizadas diariamente, verificou – se facilmente que a relação família-escola é muito mais próxima na educação a 1ª e 2ª classes do que nas outras classes do ensino primário. Pode - se referir que os pais das crianças que frequentam 1º ciclo (1ª e 2ª classes) beneficiam de uma relação mais próxima com a escola, em comparação com os encarregados de educação de outras classes. Os resultados são fáceis de compreender, uma vez que a grande maioria das crianças da 1ª classe é entregues directamente pelos pais/ EE à escola. Através da realização de reuniões, de momentos de comunicação e de partilha entre educadores/ professores e famílias são possíveis trazer as famílias para a escola (Silva, 2003, p.28).

Também Marques (2001, p.12) concorda que “devem existir momentos de comunicação, afirmando que não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos”.

Os professores devem se consciencializar que os pais são todos diferentes e que cada um pode seguir uma tipologia de envolvimento e de participação diferente. Dizia um pai da escola (Urbana). Costa (2015, p.125) refere que “atendendo à grande variedade de tipologias familiares existentes, cabe à escola criar programas diversificados de envolvimento dos pais”.

Tanto o envolvimento parental individual como o colectivo de escola constituem práticas democráticas imprescindíveis ao desenvolvimento harmonioso do aluno. Os resultados apresentados no Capítulo IV põem em evidência a natureza das interacções entre escola e encarregados de educação ao nível das escolas básicas e em torno das diferenças de localização das escolas no contexto Urbana e Rural. Os resultados do estudo revelaram que havia maior

envolvimento e participação dos pais e EE nas escolas do contexto Urbano do que no contexto Rural.

Por outro lado, a relação de proximidade dos pais nas escolas Urbana e Rural que emerge dos resultados se prende com a disponibilidade que a escola apresenta para receber os encarregados de educação e a preocupação em mantê-los informados. Mas, ainda não existe uma aproximação da relação desejada. Parece que tem a ver com as razões que a escola imputa à família, entre as quais o desinteresse dos encarregados de educação e os factores ligados às suas vidas profissionais. Concluiu-se, assim, em sintonia com os estudos realizados por Villas-Boas (2002), que as escolas (Urbana e Rural) e a família se encontram ainda distanciados no que diz respeito às actividades conjuntas e a momentos de encontro, e que a “tradição e os hábitos” das famílias e dos professores não favorecem novos termos dessa relação.

Com efeito, os resultados confirmam que, nas Escolas Urbanas e Rurais, não existem estratégias para dinamizar a participação dos encarregados de educação, uma conclusão convergente também com o estudo de Cardoso (2004). Verificou-se, por outro lado, que a iniciativa tem de partir da escola, da sua liderança em termos de estratégias de envolvimento. Importa salientar que a iniciativa de envolver os encarregados de educação na vida escolar dos educandos parta da escola e mais concretamente, dos professores, embora estes só o façam se estiverem convictos da sua importância. Esta perspectiva é também reforçada pelas conclusões de outros estudos (Marques, 1997), sugere-se, assim, que a política de gestão das Escolas Urbanas e Rurais consiga vencer uma mudança organizacional que envolva todos intervenientes do processo de ensino aprendizagem que são: pais, professores e toda a comunidade escolar. Importa ainda salientar-se, para esta mudança, que a escola incentive a capacidade de acreditar na eficácia da criação de iniciativas, estratégias pedagógicas,

organizacionais e de interacção conducentes ao envolvimento individual e colectivo dos encarregados de educação.

De acordo com as respostas fornecidas pelos pais dos contextos Urbanos e Rurais aos questionários apoiam a ideia de que os pais se podem envolver de forma diferente no que diz respeito aos aspectos seguintes: envolvimento mais pró-activo em actividades na escola e voluntariado, ao envolvimento da família em actividades de aprendizagem em casa, à iniciativa para comunicar com o professor e à assiduidade e participação em actividades no espaço escolar.

No que diz respeito à diferenciação entre envolvimento parental das escolas Urbanas e Rurais este trabalho com estudos realizados por (Epstein, 1991; Baker, 1987); que reportam um efeito positivo do envolvimento parental nas escolas no envolvimento dos pais e EE. Contudo, tal como no estudo de Reynolds (1992), foi encontrada alguma variabilidade do efeito do envolvimento parental dos pais em função do contexto escolar Urbano e Rural.

De uma maneira geral, pode considerar-se face às opiniões expressas pelos pais, tanto da escola Urbana como da escola Rural, aspectos positivos da relação escola-família, sendo referidos entre outros, “que a troca de informação é muito útil”, “que se discutem opiniões e ideias”, que “uma boa comunicação facilita o conhecimento dos alunos”. Da mesma forma, foram ainda considerados pelos encarregados de educação (Urbanos e Rurais) alguns obstáculos ou condicionalismos ao bom desenrolar de um bom envolvimento parental tendo sido enunciadas “as dificuldades na organização em conjunto”, “horários incompatíveis entre pais e professores”, “a falta de interesse para resolver problemas de ambas as partes”, “o pouco tempo para estar com os filhos”, entre outras razões.

No presente estudo, globalmente foram observados níveis razoáveis de participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos, o que converge com resultados de outros estudos (Dempsey, 1997; Sheldon, 2002; Siva, 2011).

No que concerne às associações neste estudo, pais e encarregados de educação com maior escolaridade, pais biológicos e, pais e encarregados de educação em contexto urbano evidenciaram maiores pontuações de participação e envolvimento na aprendizagem dos seus educandos em comparação com seus pares. Na verdade, a literatura tem reportado igualmente maior envolvimento parental em escolas urbanas em comparação com escolas em contexto rural (e.g., Lima, 1992; Silva, 2011). Desta forma, parece que a sensibilidade parental para com a vida escolar do filho é mais acentuada quando se trata de filhos legítimos, ainda quando estes apresentam um nível considerável de escolaridade, que se entende que permite maior percepção do significado e contributo para o desempenho escolar do filho. Por outro lado, o número elevado dos educandos no agregado familiar, segundo a pesquisa emerge como um distrador ao um bom exercício parental, no envolvimento académico dos filhos.

Estes resultados confirmam os pensamentos de alguns autores (Krasnow, 1990), que afirmou que uma das principais razões por que escolas e pais tão raramente colaboram uns com os outros é a falsa crença entre muitos educadores de que muitos acreditam que crianças que vem de famílias “disfuncionais” ou “carentes” são incapazes ou desmotivadas, e destinadas a falhar na sua escolaridade, tendo o seu futuro já pre determinado na sociedade.

Krasnow (1990) observou que muitos pais pobres, com pouca ou nenhuma escolaridade, ou culturalmente diferentes da classe média, eram incapazes ou desmotivados a se envolverem na formação dos seus filhos. Fantini (1983)

demonstrou que o aprendizado escolar era estimulante quando as experiências em casa e na escola fossem conectadas e coordenadas e especialmente quando respondessem as necessidades dos alunos.

A primeira razão, destacada pelos autores (Fantini, 1983; Krasnow, 1990) está relacionada com a falta de recursos econômicos, analfabetismo ou semi-analfabetismo, dos pais encarregados e outros factores limitantes, que na sua óptica tendem a inibir as motivação e iniciativa do envolvimento parental na vida escolar de seus filhos.

Lima (1992) acentua o desconhecimento do papel das famílias na escola, como um dos factores que limita o envolvimento parental na aprendizagem dos filhos. Neste sentido, é necessária uma intervenção da escola para que possa responder mais eficientemente às suas pretensões e melhorar a qualidade da sua gestão. Por exemplo, Lima (1992) realça a necessidade de conectar o envolvimento parental ao papel do pai e encarregado de educação para a melhoria do desempenho escolar dos filhos num mecanismo de aproximação entre a escola e a família. Para tal, o mesmo autor chamou atenção para que pais e encarregados de educação conheçam e tenham informações sobre as actividades e obrigações escolares dos filhos, o que permite maior compromisso e sucesso escolar (Lima, 1992).

Quanto as diferenças verificadas em função da localização da escola, Lima (1992), distinguiu cinco factores e expectativas no desempenho e relação da escola e família, designadamente: (i) factores sociais da família no desempenho escolar dos filhos, referentes à classe social dos pais e sua relação com o desempenho escolar dos filhos (e.g., pais analfabetos, tem dificuldades em ajudar os seus educandos nas tarefas de casa); (ii) a influência do contexto pedagógico da família na sua relação com a escola; (iii) a participação dos pais na

escola (e.g., nas reuniões) como factor indispensável para desempenho escolar; (iv) a mãe como elemento fundamental que mais acompanha as actividades escolares do filho; e (v) informação e conhecimento das actividades e obrigações escolares dos filhos (Lima, 1992).

Fernandez (2011) sugere o uso de plataformas digitais para a promoção da participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos educandos, bem como o treinamento e intervenção comunitária em matérias sobre a importância do envolvimento parental no sucesso escolar dos filhos (Fernandez, 2011).

Limitações do estudo

O envolvimento dos pais e encarregados de educação em actividades sócio-económicas dificultou de algum modo o processo de recolha de dados, facto que contribuiu para a reduzida amostra. Além disso, a reduzida amostra, não permite formular conclusões generalizadas, para populações com as características do presente estudo (Baptista et al., 2013; Cowan & Cowan, 2006; Goodman, 2001; Martins, 2011).

Por fim, o presente estudo foi exploratório transversal, o que não permite examinar a estabilidade e continuidade dos resultados identificados.

Próximos Estudos

Nos próximos estudos seria interessante explorar relações entre envolvimento parental e dificuldades sócio-económica dos pais encarregados de educação e desempenho escolar dos seus educandos, para confirmar e/ou rejeitar evidências da literatura tendo em conta o contexto moçambicano.

Conclusão

O presente estudo pretendeu avaliar a participação e envolvimento dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos. Para o efeito, levou – se a cabo um conjunto de procedimentos de análise.

Em termos globais, os resultados do presente estudo, sugeriram níveis relativamente fracos do envolvimento dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos. Em particular, a menor escolaridade, o contexto rural e o facto de não ser pai biológico do educando, parece acentuar o menor envolvimento parental dos pais e encarregados de educação. Esses resultados confirmam evidências da literatura. Em conclusão, pais e encarregados de educação com menor ou quase nenhuma escolaridade, tendem a não perceber e valorizar o seu envolvimento na vida escolar dos seus filhos, piorando com o facto de experienciarem dificuldades sócio-económicas e em contexto rural. Essas evidências reforçam a necessidade de implementação de medidas preventivas e interventivas junto desse grupo-alvo com vista a promover maior participação e envolvimento parental visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Sugestões

Os resultados do presente estudo revelaram-se desfavoráveis para o envolvimento dos pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus educandos. No entanto, para que haja um envolvimento mais activo e com base na literatura consultada, sugere-se as escolas alvo deste estudo:

- 1) A identificação de um espaço na escola para o contacto com os pais;
- 2) A consertação entre pais e a escola no que refere aos horários para que a participação destes seja em maior número;

3) A pertinência da presença dos pais como parceiros, na elaboração dos projectos educativos da escola;

4) Desenvolvimento de programas de apoio ao envolvimento dos pais;

5) Envolvimento dos pais na tomada de decisão da escola;

6) O contacto frequente com os pais;

7) Convidar os pais e EE a assistir às aulas;

8) Criar serviços de apoio aos alunos e famílias mais carenciadas.

E no que concerne aos pais e encarregados de educação, sugere-se:

1) Em casa a indicação do lugar para cada filho ou educando para pôr a conservação do material escolar e a realização das actividades escolares;

2) Exigir sempre que possível as escolas e aos educandos sobre as actividades e obrigações escolares dos educandos; e

3) A sensibilidade responsabilidade na interação com o seu educando no momento de apoio nas actividades escola.

Referência

ALARCÃO, S.(2006). *Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto

ALVES- PINTO, C. E.,&TEIXEIRA, M .(1996). *Organização pais e escola: parceria para o sucesso*. Porto: ISET

ARIES LEONARDO S.ET.AL (2006) Ensino-aprendizagem recuperação dos alunos com baixo desempenho, Braga: Didaxis.

BAKER, C. M. (1987). *Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido*. Livros Olizante.

BRANDÃO, D.A. (2007) *Relação a família e escola no ensino básico*, Porto Alegre: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI.

BRAZELTON B.G. (2006) *Representação parental da escolarização, relação com a escola primária, classes sociais e dinâmica familiar*, Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

BRABACH J.L. (2010) *Colaboração dos pais e encarregados de educação e a escola*, Lisboa, Livros Horizonte.

BRADOA, R. (2008). *A direção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa: Texto.Edito.UCP-Braga

BECHER, S.(1986). *A construção social da educação escolar*. Porto Edições .Asa.

CAMPOS M.K. (2010) *Envolvimento Parental dos pais na comunidade escolar, Educação um tesouro a descobrir- Educação para o século XXI 3ª Edição* São Paulo, Brasília.

CAVALCANTE, E.C.(1998). *A colaboração entre pais e escola: educação abrangente*. Psicologia Escolar e Educacional.

CALAFAT, A.M. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio d'Água.

CARDOSO, E&CHARLOT. C.(2005). *Educação Multicultural-Percursos para Prática Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARMO, E., &FERREIRA, A. (1998). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.

CERVEJA, R. (1998). *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente*. Psicologia Escolar e Educacional. 4ª ed. A cidade do Pensamento único. Rio de Janeiro. Vozes.

CEROYJA, C. (1996). *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora.

CORREIA, J. A., & Serrano, A. (2002). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.

COSTA, J. O.(2003). *Parceria escola família*. Porto editora.

CHIZZOTTL, P.A. (2006). Desafios contemporâneos para a sociedade e a família. *porto Alegre:UFRGS*.

DAVIES, R.(1989). *A colaboração escola-família-comunidade: uma perspectiva Americana*.2^a ed.Lisboa:editorialcaminho,SA.

DAVIES, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livro Horizonte.

DESSEN, M., & POLONIA, A. (2007). *A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*.Editorial Paidéia.

DEMPSEY W.B.(1997) Barreiras na relação escola familia na melhoria do ensino., 3^a edição Livros horizonte.

Desimone, G.Z., &EPOLONIA U.P.(2005).*A família e a escola como contextos de desenvolvimento*. Porto Editora.

DIOGO, A. (2005). *Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências*. Lisboa: Instituto de Educação.

DIOGO, J.(2002).*O Envolvimento das famílias na escola . Será o diálogo possível?* Lisboa.

DIOGO, J. M. L., & Oliveira, M. (2001). *Parceria escola-família. A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora .

DOHETY. O. (1992).*Contributo da escola para a actividade parental, numa perspectiva de cidadania*. Lisboa : EPTENEE, F,L .

DUVAL, C. B.(2006). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed .

EPTENEE, F. L., &CHELDON, D. J.(2002). *Investimento das Famílias na Escola . Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Porto: Editora Celta.

EPSTEIN, W. (19925). *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*”. Lisboa: Publicações Dom Quachote.

FANTINI, L. M. (1983). *A Importância da participação dos pais na educação escolar*. **São Paulo: Instituto de Psicologia.**

FERNADEZE, V. (20011). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Milho.

FORMOSINHO J. (1986). “*A regionalização do sistema de ensino*”. In Cader-
nos Municipais. Rio de Janeiro: Editora imago.

FRANGO, P.O (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GASPAR, R. (2003) *A relação escola-família e Comunidade inserida na problemática da formação de professores*.Sao Paulo PUC-SP.

GUERRA, A. L. B.(2014). *A relação entre escola e família*.Organizacional
Braga Universidade do Milho.

GILL, F.M. (2007). *Participação organizacional e educativa dos pais na escola do 1º. Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades e limite*Educacional 3ª
ed.preseis. Recife UFPE..

JULIAN,X.N., &STERN, P.C. (1984).*Envolvimento dos pais no processo educacional*.1ª ed. Paris: Maspero.

KRAS.E.N.(1990). *Pais, professores e associações de pais – uma relação em que uns são mais iguais do que os outros*. Porto Editira Celta.

KRASON, A. M. (1990). *Investimento das famílias na escola – dinâmicas familiares e contexto escolar local*. Porto: Editora Celta.

LEANDRO, O F.M.(2001). *Participação organizacional e educativa dos pais na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico: Potencialidades e limite*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho: Braga-Portugal

LIBANIO, S. L. (1986). *Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos*. Revista Portuguesa de Educação.. 2ª ed. Dg Autor Vol II Cp XX. P.341-450. porto Afrontamento.

LIMA, R.H.(1992) *A escola como organização e a participação na organização escola*. Universidade do Minho: Braga-Portugal.

LIMA, J. (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA

LIMA, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar – um estudo da escola secundária em Portugal* .Universidade do Minho: Braga-Portugal.

LIMA, L.S. A. V. (2002). *A participação na governação democrática das escolas*. Porto: Edições Asa.

LUCH, Z. P.(2006). *Colaboração escola - famílias: um conceito para melhorar a Educação*. Revista ESES. Vol. III. P.172.

MARQUES, R. A.(2001). *A escola e os pais – Como colaborar?*Texto editora LDA; Lisboa.

MARQUES, D.(1997). *A escola as famílias a comunidade e o sucesso educativo*.Texto. Editora LDA.

MARCHESI, A.(1995). *Desenvolvimento Psicológico e educação: Necessidades Educativas Especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARQUES, P. (2010). *O aluno na relação escola/família: Perspectivas de directores de turma do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Em educação.

MARQUES, R. (1994). *A direcção de turma: integração escolar e ligação ao meio*. Lisboa

MARUGO, V. A. (1997). O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. Estudos de Psicologia.ed.Anais. UFBA-PAF.V

MARUJO, H. (1997). *As práticas parentais e o desenvolvimento socio-emocional: Propostas para uma otimização de recursos e de resultados*. Pinto das Ciências da Educação. Lisboa.

MANZETALL, P. (2004). *Entre a família e a escola, a criança mensageira e mensagem. Entre pais e professores, um diálogo impossível?* Oeiras: Celta Editora.

MONTEIRO, A. (2009). *O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais*. Portugal: Edições Pedago.

MORENO, X. E FERNADES G. (2011).*ColaboraçãoeEscola - famílias: um conceito para melhorar a educação*. Revista ESES.Vol.II12a ed,P91.

Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. (2010). *Agenda do professor*. Maputo-Moçambique.Livraria Universitaria da UEM.

Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. (2004). *Programa do Ensino Básico –3º Ciclo (6ª e 7ª classes)*. Maputo-Moçambique.2ª ed,Namacura: Editora BS.

Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo-Moçambique.estudos e documentos 4 Lisboa:IntitutoPiaget.

NOGUEIRA, J.M. . (2006). *Diferenças entre o envolvimento parental em escolas do 1º e do 2º ciclo*. Porto Editora.

NUNES, M. Y. (2004). *Análise de dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS. (5ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

PEREIRA, M. E Maturano, E. (2008). *Ambiente familiar e os problemas de comportamento*.

PREGO e MATA N.E.(2012) A colabolação escola familia para uma escola culturalmente heterogénia, Porto: 4ª Edição.

PIVA, J. (2010). Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo ensino–aprendizagem.*Revista de Educação do Ideau.*

PIVA, J. (2010). *Psicopedagogia e a influência da afetividade no processo ensino.Aprendizagem.* Edição Madeira .

POLONIA, A. &DESSEN, M. (2005). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.* Psicologia Escolar. Porto Editora .

POLONIA A., Dessen,M. (2000). *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.* Psicologia Escolar e Educacional.

PLATONE, N. (1993). *A Participação dos Encarregados de Educação na Direção das Escolas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PRIBES. F. (2002). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes.* Vila Nova de Gaia-Porto.

PROVEDANO R.F. (2009) A participação dos pais e encarregados de educação no conselho pedagógico e na assembleia da escola, Lisboa:Universidade de Lisboa.

PHILIPS, S.W.(2003). Era uma vez a reforma educativa dos adultos. *Conferência apresentada no III Colóquio DCE-Uma, subordinado ao tema Educação em Tempo de Mudança.* Funchal, Madeira: Tecnopolo.

REGO. M. (2003). *Agrupamento de Escolas: indução política e participação.* Coimbra:Almedina.

REGO, A. (1997). *Liderança nas organizações: teoria e prática.* Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.

RELVA, P. (2006). *O Aluno na relação escola/família: perspectivas de directores de turma do Ensino Básico.*

RIBES E MUSITE,Z.C.(2009) Importância da ligação escola comunidade. Contribuição da família na aprendizagem dos educandos.psicologia educacional, perspectiva Americana.

ROCHA, H.R., & MACEDO, W. E. (2002). *Relação escola-família – da inevitabilidade implícita à inevitabilidade da sua explicitação*.

SANTOS, V., M. (2009). *A Influência da Família na Aprendizagem da Criança*. Trabalho de Graduação Apresentado ao Centro Universitário Leonardo da Vinci.

SANTOS, J. (2002). *Pais e professores – um desafio à cooperação*. Porto: ASA

SACARENO, V. (1992). *A participação na governação democrática das escolas*. In *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.

SILVA, M. (2005). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editor.

SILVA, E. (2011). *Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política*. Unhiversidade do Milho-Portugal.

SKILL, L.B. (2003). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para Professores*. Porto: Porto Editora

SWAP, E. (1992). *O diretor de turma nas escolas portuguesas*. O desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Editora. Cai

SHELDON, A.P. (2002) *Participação dos pais e encarregados de educação para o sucesso escolar*, Porto: Acime, Editor.

TORRES, J. (2002). *Problemas do comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto

WALTER, M. C. (2007). *O diretor de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

WALBERG, T.B., & PERREIRA, I.Q. (1984). *A construção social da Educação Escolar* Porto Edições Asa.

WOLCOTTE, R., & VALE, A. (2004). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspetivas*. Lisboa: Livro Horizonte.

CAPÍTULO 2

A PRODUÇÃO METODOLÓGICA NO CAMINHAR PARA SI – EDUCADORA E PARA O OUTRO – CRIANÇA

Lilian dos Santos Pomina de Moura

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-1

Resumo: Este artigo decorre do aporte teórico-metodológico da pesquisa de mestrado da autora, articulando o Modelo Bioecológico Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, ou Modelo PPCT e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 2011; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) com a Narrativa (Auto)biográfica da educadora infantil. Constituiu-se potente para compreender o desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem da criança de zero a seis anos. Foi possível evidenciar os atributos crianciais, ou sejam, as características de disposições, recursos e demandas que favorecem/dificultam as interações e o conhecimento interambiental, destacando o protagonismo lúdico da criança. O caminhar e a produção metodológica transcorreu no caminhar da educadora para si e para o outro, bebê e criança.

Palavras-Chave: Berçário. Maternal. Ambiência Bioecológica Exploratória. Estudos Bioecológicos.

Abstract: This article stems from the theoretical-methodological contribution of the author's master's research, articulating the Bioecological Model Process-Person-Context-Time, or PPCT Model and the Bioecological Theory of Human Development (BRONFENBRENNER, 2011; BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998) with the (Auto)biographical narrative of the kindergarten teacher. It was powerful to understand child development and the learning processes of children from zero to six years old. It was possible to highlight the child attributes, that is, the characteristics of dispositions, resources and demands that favor/hinder interactions and inter-environmental knowledge, highlighting the playful protagonism of the child. The walk and the methodological production took place in the walk of the educator for herself and for the other, baby and child.

Keywords: Nursery. Maternal. Exploratory Bioecological Ambience. Bioecological Studies.

Primeiros apontamentos

Sob a perspectiva epistemológica e teórico-metodológico, ao estudar o legado de Urie Bronfenbrenner (1917-2005), compreendemos a proposição do Paradigma Bioecológico para os estudos que envolvem a pessoa e o seu desenvolvimento, desde o nascimento e ao longo da vida (BRONFENBRENNER, 1974, 1992, 1996, 2011). Nós, educadores/as e as crianças, portanto, somos pessoas em permanente processo de desenvolvimento; influenciando-nos mutuamente nesse processo relacional e dialógico.

É sobre isto, notadamente, que tratamos neste artigo, como recorte da dissertação de mestrado da autora, intitulada “Entre Afetos, Cognições e Cuidados: Ambiências Bioecológicas na Educação Infantil (0-3 anos)”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisa representa um segmento da pesquisa coordenada pela orientadora, denominada “Estudos Bioecológicos na Formação e na Docência: Movimento, Cognição e Afetividade em Contexto”.

Pensar e refletir sobre a educação, exige sempre que se pense e reflita sobre o ser humano, sendo que neste reside o cerne do processo educativo. Convoca-nos e esclarece-nos Paulo Freire:

[...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem (FREIRE, 2020, p. 27).

Compreendemos a (trans) formação no exercício da docência, do qual nos detalha Maciel (1995), como processo imbricado na reflexividade docente, consequência da decisão em compreendermos os movimentos protagonizados como instâncias relacionais: com a criança, seus pais/cuidadores e os pares/gestores. Por isso, a importância da aproximação do Paradigma Bioecológico à Pesquisa (Auto) Biográfica.

Esse entretecimento foi acontecendo à medida em que a autora revisita as suas memórias de formação, cotejando eventos para ressignificá-los na experiência de si. Ela tomou a própria prática como um dos fios de tecedura, o qual foi entretecendo aos fios do Modelo Bioecológico, fluindo, na memória (trans)formativa, a ressignificação dos seus três primeiros anos de docência, exercidos com as mesmas crianças, inicialmente bebês, dos quais testemunhei os primeiros afetos e cognições, ao tempo de uma educação cuidadosa – na atenção integral ao ser em desenvolvimento e aprendizagem.

O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1998) abarca o processo desenvolvimental a partir de três referentes, Processo-Pessoa-Contexto-Tempo, assim nos permitindo compreender o desenvolvimento humano a partir do ambiente físico, social e cultural no qual a criança se encontra inserida. O aporte desta investigação se alicerçou, especialmente Bronfenbrenner (1979, 1992, 1995, 1998, 1999, 2005, 2011), Bronfenbrenner e Morris (1998, 1999); Bron-

fenbrenner e Evans (2000), Cecconello (2003) e, Cecconello e Köhler (2003), os quais defendem que o desenvolvimento humano deve ser compreendido numa visão bioecológica organismo-ambiente, em que se estabelece a rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente.

Para consolidar esta intenção, foi delineado um caminho teórico-metodológico que possibilitasse a conversa entre o aporte teórico e as informações colecionadas ao longo da experiência investigativa, permitindo-nos ouvir as vozes dos protagonistas envolvidos nesse processo. A exemplo de Cruz (2022), buscamos em Gaston Pineau (1988, 2006), a importância dos muitos “não-eus” geográficos (ecoformação) e “não-eus” interpessoais (heteroformação) que me constituem humana (autoformação).

A visão desse autor permitiu a saída do isolamento e o ingresso no processo de compartilhamento, profissional e social, sem relegar a um segundo plano à singularidade da educadora infantil em formação. Singularidade descrita por Josso (2002), ao afirmar:

Esta singularidade apresenta-se simultaneamente como uma necessidade vital, como um dado biológico e como uma tensão a viver no reconhecimento de uma ligação social incontornável. Assim, não se trata de procurar a originalidade a qualquer preço, mas antes de encontrar essa via do meio que permite escolher entre preferências que expressem a dificuldade em viver ‘egocentrado’ ou alheado das suas raízes. É sobre este fio que se efectua o itinerário do caminhar para si com os outros e do caminhar consigo para os outros (p. 126).

Estas vivências foram marcadas pela Pandemia COVID-19, decorrendo o período de isolamento social e o pós-pandemia com os desafios readaptativos. Ao retomar o ritmo presencial da docência na Educação Infantil, seguindo com o mesmo grupo de alunos e estimulada a vivenciar os desafios de reinventar-se e ao mesmo tempo compreender os meandros do seu contexto profissional, a autora continuou a sua trajetória bio [trans] formativa.

Memórias de (trans) formação e prática docente no traçado (auto) biográfico

As palavras de Maffioletti (2016, p.53) dão início à reflexão:

No centro da reflexividade está o pesquisador aceitando sua autenticidade e o esforço consciencioso de “dizer a verdade” em seus relatos de pesquisa. Ao mesmo tempo, a pesquisa qualitativa é reconhecida como o método mais fiel do que os métodos quantitativos para abordar a experiência humana.

Com a mesma autora e obra, compreendemos a reflexividade na pesquisa qualitativa, incluindo a voz do pesquisador, a situação histórica, cultural e pessoal como superação da validade científica pela realidade vivida. Aqui, no confronto contínuo do pesquisador com o seu próprio eu já deixa de existir o binômio sujeito/objeto ao qual a pesquisa em educação é instigada a superar.

Ainda com Maffioletti (2016, p. 60) compreendemos as características da narrativa.

A principal característica da narrativa é a sua sequencialidade composta por uma sequência de eventos e estados mentais, em que os seres humanos são os personagens ou atores principais. O significado da narrativa tem a ver com o lugar que ele ocupa na configuração geral da estrutura sequencial, juntamente com enredo que se forma. Portanto, compreender uma narrativa supõe o duplo trabalho de entender a estrutura como um todo a partir da qual a narrativa se forma, ao mesmo tempo compreender o modo como seus elementos constituintes se relacionam na produção da trama ou enredo.

A segunda característica da narrativa é que “o significado da história que é narrada não está na verdade ou falsidade do seu enredo, mas na sequencialidade e na organização mental que o narrador tece. Quando se trata de narrativas, tanto faz ser um fato real como uma ficção, a sua forma é a mesma” (Idem). A terceira característica da narrativa encontra-se na sua especialidade em “forjar laços entre o excepcional e o vulgar”, tornando-se compreensível e

ressignificando o conteúdo acessado, daí que “os dilemas que parecem insolúveis se resolvem” (Ibidem).

Concordando com Bruner (2001), a narrativa pode ser interpretada como um narrar de mim com/para o outro. Na busca dos significados, o/a narrador/a é movido/a pela compreensão das vivências que organizam a sua experiência, de um modo geral ou com foco em determinada área. Nesta pesquisa, tratou-se dos primeiros anos de docência da autora com bebês e crianças bem pequenas, nos três primeiros anos da vida. Daí cotejamos as ideias, reflexões e pressupostos para que o nosso dito se transformasse em compreensão entre o que desejamos dizer e o que realmente diremos. Nesse processo produzimos o pensamento narrativo, com bons relatos da docência, “regulados pela condição humana e pelas vicissitudes da vida”.

Ainda Bruner (2001), ao analisar a importância que a narrativa adquiriu numa sociedade eminentemente narrativa, afirma: “Na última metade de nosso século (XX), o drama tornou-se epistemológico, preso não apenas ‘por aquilo que acontece’, mas pelo enigma de como, em um mundo turbulento, passamos a conhecer ou a construir nossas realidades” (p.43). O autor enfatiza que a narrativa é um dos meios pelos quais é possível desenvolver o pensamento metacognitivo. Para ele é por meio das histórias que o indivíduo se conhece e conhece o outro, sendo assim, as escolas deveriam adotar a narrativa como ferramenta para o ensino das mais diversas disciplinas. Ele mesmo descreve como seu interesse pela ciência fora despertado por um professor de seu colégio ao narrar experiências científicas ao invés de usar somente fórmulas.

Cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. [...] ambos podem ser usados como meio de convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas

formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança (BRUNER, 2001, p. 140).

Finalmente, apreciamos a analogia deste autor (BRUNER, 2001, p.140):

Vivemos em um mar de histórias, e como os peixes que (de acordo com o provérbio) são os últimos a enxergar a água, temos nossas próprias dificuldades em compreender o que significa nadar em histórias. Não que não tenhamos competência em criar nossos relatos narrativos da realidade longe disso -, somos, isso sim, demasiadamente versados. Nosso problema, ao contrário, é atingir uma consciência do que fazemos facilmente de forma tão automática, o antigo problema do conhecimento.

E nisto consistiu o nosso grande desafio. Contar histórias é uma tarefa fácil, porém contar as “próprias histórias” foi percebido como grande desafio, não somente de narrativa, mas de narrativa (auto)biográfica. Leda de Albuquerque Maffioletti (2016) argumenta que a pesquisa (auto) biográfica e a pesquisa narrativa comum são distintas.

Sua especificidade está no próprio conceito e importância da narrativa como objeto de estudo. A dimensão ontológica da pesquisa (auto)biográfica questiona o eu e sua posição no mundo, problematiza a experiência como uma abertura que permite a produção de sentidos na contemporaneidade. Seu recorte hermenêutico ao abordar a subjetividade e o conhecimento definem sua posição ética e epistemológica. A expressividade e legitimidade do singular e do plural no modo como concebe as narrativas, torna viva a relação dialética entre o tempo das lembranças, tempo presente e as projeções do tempo futuro. (p. 62).

Os objetivos da pesquisa foram buscados a partir de uma abordagem empírica e qualitativa, inscrevendo-se na abrangência da pesquisa (auto) biográfica (ABRAHÃO, 2004; JOSSO, 2006; OLIVEIRA; PASSEGGI, 2015; PASSEGUI, 2011; MAFFIOLETTI, 2016) e do Modelo Bioecológico (PPCT) proposto por Bronfenbrenner (1992, 1996, 2011).

A pesquisa (auto) biográfica se preocupa em investigar, pela atividade biográfica, que relações os indivíduos estabelecem com o mundo histórico e social, por meio das experiências que vivenciam nele. O ser humano não se constitui sozinho, como também a sociedade, esta se constitui com e pelos indivíduos, e essa relação social/individual interessa à pesquisa (auto) biográfica. (OLIVEIRA; PASSEGUI, 2015, p. 4532).

O conceito de experiência nos é muito cara para compreender o processo relacional entre a educadora e as crianças, considerando cada indivíduo e o grupo de crianças. Jorge Larrosa (2002, p. 21) em suas notas sobre a experiência e o saber de experiência, explica:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Maria da Conceição Passeggi (2011, p. 149) contextualiza historicamente o termo experiência e mediante este percurso conceitual e etimológico da palavra experiência, a autora sugere:

Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

A perspectiva trabalhada por Delory-Momberger (2012), entende que a pesquisa (auto)biográfica não estudará toda a vida de uma pessoa, mas sim instantes da vida; histórias desses instantes, horas ou dias. Assim, centramos a narrativa (auto)biográfica, materializando esse tempo de iniciação à docência vivenciada em uma escola particular de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, iniciada paralelamente à formatura na Licenciatura em Pedagogia da UFSM, na mesma cidade.

As memórias da formação e práticas pedagógicas protagonizadas pela autora instigaram à postura reflexiva na abordagem das experiências - como educadora e com os educandos, imbricadas nas vivências de aprendizagem nos cenários sempre surpreendentes das ambiências bioecológicas, às quais passou a substituir “sustentáveis” (AVINIO, 2019), por “exploratórias”, a partir do diálogo com a realidade vivenciada.

As ambiências bioecológicas exploratórias de fato vêm encorajando os bebês e as crianças bem pequenas, organizando com/para eles as condições materiais, emocionais e sociais, compatíveis com suas necessidades e capacidades no tempo inicial de suas vidas, em que os estímulos sensório-motores e as atividades lúdicas adquirem amplo significado para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

As Ambiências Bioecológicas Exploratórias são constituídas em espaços pedagógicos não estruturados, preferencialmente ao ar livre, ou amplos e arejados, em que a educadora disponibiliza a estrutura necessária e os materiais naturais, dando as condições objetivas para a produção da ambiência pelas crianças. Na escuta das crianças, em círculo, trabalha com as ideias que elas trazem e as desafia à criação livre da ambiência. Esta organização irá durar até que as crianças apresentem novos interesses que se integram à mesma ambiência ou gerem novas ambiências.

Os espaços e materiais naturais seguem a inspiração bioecológica, agregando outros referenciais, como a BNCC – Base Nacional Curricular Comum, a abordagem de Reggio Emilia, a abordagem Pikler e outros referenciais. Porém, em síntese, requerem o espaço escolar modificado para acolher grupos de crianças e também estará à disposição os materiais naturais. Essencial na Reggio Emilia, o espaço ali é denominado de “terceiro mestre”, representando mais um elemento para as aprendizagens. Os ambientes são fluidos, podendo ser modificados pelas crianças, vivenciados intensamente por elas.

O Relato (Auto) Biográfico como Investigação-Formação

A autoconvocação à memória representou, ao mesmo tempo, um convite ao conhecimento de si mesma. No excerto a seguir, Marie-Christine Josso

(2004, p.58) explica esse processo.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiência, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais o menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surjam um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.

Ao re-viver as próprias experiências formadoras, a autora contou a sua própria história, as qualidades pessoais e socioculturais, o valor que atribuí ao “vivido” na continuidade temporal do aeu ser, sempre aprendente. Neste continuum de memórias e ressignificações, algumas vivências causaram maior intensidade emocional, impondo-se à consciência e trazendo informações úteis ao conjunto dos eventos que foram e continuam sendo importantes na minha trajetória.

Nesse contexto, teve o propósito de mostrar outros protagonistas interagindo, os bebês e crianças bem pequenas que me foram confiadas e com as quais fui aprendendo a me relacionar de modos bem peculiares, reconhecendo às diferenças individuais e às diversas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem.

Em um artigo de Josso (1999) a autora traz a necessidade de diferenciação e clarificação dos projetos e práticas de relatos autobiográficos, das abordagens de histórias de vida, nomeando as práticas fundadoras do projeto educativo subjacente ao formativo - versus o prescritivo, “ao reunirem e esclarecerem no que elas (práticas e opções) questionam e se situam em ruptura com a concepção e as práticas escolares ainda dominantes na formação inicial e contínua,

geral ou profissional” (p.21). Muito instigante para esta tarefa de relatar o percurso inicial na docência, entretecido ao percurso inicial dos bebês e crianças bem pequenas na escola de educação infantil.

A perspectiva bioecológica na pesquisa (auto)biográfica, agregou a coleta sistemática das informações e destacou-se pela singularidade da observação naturalística. O portfólio de imagens e anotações foi trazido à narrativa (auto)biográfica, como narrativas visuais, esclarecendo as observações com as materialidades produzidas pelas crianças. A observação foi muito importante, desenvolvendo o olhar atento e sensível da educadora infantil, identificando, descrevendo, registrando, de diversas formas, as interações e percepções que as crianças vão verbalizando os pensamentos em construção, frente às artesanias e ambiências.

Outro aspecto foi a observação do contexto vivenciado junto às crianças.

A observação, é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhada vão construir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente por intermédio da intensa formação. (VIANNA, 2007, p.12).

Para registrar a observação foi utilizado o diário de campo, as ambiências foram filmadas e fotografadas, sendo catalogadas, codificadas e arquivadas para posterior análise e decodificação. Os registros foram arquivados para as análises dos resultados e posteriores publicações.

A diretora da escola, ciente da proposta da pesquisa, solicitou que firmássemos o compromisso em fornecer um relatório final impresso com os dados obtidos na pesquisa, bem como formalmente apresentá-los à equipe diretiva. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi adaptado para os pais ou responsáveis com as informações básicas sobre o estudo e destacando

o seu direito de desistência na pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Paralelo aos procedimentos éticos, a busca de dados foi constituindo o corpus metodológico da pesquisa em diferentes buscas de informações para serem analisadas e consideradas no conjunto informacional sobre o estudo.

O Paradigma Bioecológico e o Modelo de Estudo P-P-C-T

O desenho investigativo retomou o Modelo Bioecológico, de Urie Bronfenbrenner, permitindo-nos compreender a inserção ecológica da escola e seu entorno, pois Bronfenbrenner (1979; 1996) afirmava que a análise da influência destes aspectos sobre o desenvolvimento humano só é possível quando se emprega um modelo teórico-metodológico que permite a sua observação. Assim, a proposta bioecológica de investigação por observação naturalística permitiu a nossa inserção ecológica no ambiente a ser estudado. Portanto, as formas de investigar este ambiente e os fenômenos nele presentes (processo, pessoa, contexto e tempo) estabeleceram critérios rigorosos de busca e análise de observações e informações.

Antevimos que estes achados teriam implicações importantes para os três primeiros anos da Educação Infantil, sendo importante que o modelo teórico fosse metodologicamente rigoroso, permitindo a comprovação da validade e a emergência de resultados, contribuindo, assim, para o avanço da ciência (BRONFENBRENNER, 1979; 1996; CECHONELO; KOHLER, 2003).

O Modelo Bioecológico pressupõe o delineamento da pesquisa de modo a abranger de modo interdependente, os seus quatro componentes - o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Estivemos atentas à esta interação dinâmica dos quatro elementos que definem a bioecologia, pois os resultados evolutivos de-

correntes do processo proximal variam em função das características da pessoa, do contexto, das mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do tempo.

Tornou-se necessário, igualmente, observar o fenômeno investigado do ponto de vista de todos os participantes envolvidos, pois o processo proximal é bidirecional - as relações interpessoais ocorridas dentro dele são recíprocas. (CECHONELO; KOHLER, 2003). Estas considerações são pertinentes ao modelo de investigação experimental, porém Cechonello e Kohler (2003, p.521) frisam que estudos não-experimentais podem ser planejados baseados no modelo bioecológico: “Estudos exploratórios e descritivos, planejados através de delineamentos qualitativos que envolvam observações naturalísticas e entrevistas podem ter como base o modelo bioecológico de pesquisa”. Em estudos mais recentes, o processo proximal ocupa uma posição central, tendo os resultados dependentes da interação com seus demais componentes.

Bronfenbrenner e Evans (2000, p. 118) definem que “o processo proximal envolve uma ‘transferência de energia’ entre um ser humano em desenvolvimento e as pessoas, objetos e símbolos existentes no ambiente imediato”. Tal transferência de energia pode ser unidirecional quanto bidirecional, ou seja, da pessoa em desenvolvimento para aspectos do ambiente, destes aspectos para a pessoa em desenvolvimento, ou em ambas as direções, de forma separada ou simultaneamente. De acordo com os autores supracitados, qualquer delineamento de pesquisa deve, necessariamente, focalizar estes processos, contemplando a transferência de energia que ocorre no ambiente imediato.

Nesta pesquisa, o grupo protagonista foi formado pela educadora infantil e pesquisadora e os seu grupo de crianças, ao longo de três anos de processo relacional e observação naturalística. Inferimos que o delineamento da pesquisa em educação tem priorizado a interação do pesquisador com os participantes dela. Qualitativamente, podemos afirmar que esta interação do pesquisador

com os participantes gera uma transferência de energia, produzindo, assim, processos proximais em ambos que precisam ser observados e descritos para que se aprenda com eles.

O envolvimento não é aligeirado, nem efêmero, ocorrendo em uma base estável por períodos de tempo, assim a interação do pesquisador com os participantes, os objetos e os símbolos existentes no ambiente de pesquisa constitui processos proximais. Notadamente, o investigador faz parte do processo proximal, assumindo um papel essencial enquanto gerenciador desta energia. Em determinados delineamentos, “o processo proximal, além de constituir o foco da pesquisa, adquire uma função de viabilizar a sua realização, revelando-se um procedimento através do qual o pesquisador conduz a investigação” (CECHONELLO; KÖHLER, 2003, 521).

O autor considera a bidirecionalidade em relação à pessoa e ao ambiente em que ela atua, introduzindo maior ênfase a interação da pessoa em desenvolvimento com outras pessoas, com objetos e símbolos. Crianças influenciam os próprios ambientes onde se encontram quando iniciam uma atividade nova, por exemplo, ou quando começam a estabelecer algum tipo de vínculo com outras pessoas e também são influenciadas, ao mesmo tempo, pelos que estão ao seu redor. (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Desta feita, também o uso do termo desenvolvimento foi revisto e complementado: “desenvolvimento refere-se à estabilidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o ciclo de suas vidas e através das gerações” (Idem, p.995).

No Modelo Bioecológico, Bronfenbrenner (1998) destaca que, entre os quatro elementos, PPCT, o processo deve ser tomado como o elemento central. Os atributos da pessoa em desenvolvimento são subdivididos em três tipos,

de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998): (1) Disposições que podem colocar os processos proximais em movimento, em um domínio particular do desenvolvimento, e continuar sustentando essa operação; (2) Recursos bioecológicos de habilidade, experiência, conhecimento, e destreza, necessários para o funcionamento efetivo dos processos proximais em um dado estágio de desenvolvimento. (3) Características de demanda, as quais convidam ou desencorajam reações a partir do ambiente social, de um modo que podem fomentar ou romper as operações dos processos proximais.

Esses processos proximais podem promover competências ou disfunções, o que irá depender das formas de interações que ocorrem nas atividades entre pessoas e outras pessoas; pessoas e objetos, ou símbolos, que fazem parte dos espaços desenvolvimentais. Assim, foi necessário compreender as complexidades das interações diádicas, triádicas e intrafamiliares, como também das interações, minha e das crianças, com outras pessoas, em seus diferentes aspectos concretos e simbólicos que representam a rede de apoio social.

Ao observar os quatro núcleos do Modelo Bioecológico, percebemos a importância de compreender o processo no escopo de processos proximais que movimentam a cognição em contexto. Ainda, os processos proximais são como máquinas, ou motor do desenvolvimento, definidos a partir de cinco aspectos, apontados por Köhler (2004, p.54):

1. Para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade;
2. Para ser efetiva, a interação deve acontecer uma base relativamente regular, através de períodos prolongados de tempo;
3. As atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo;

4. Para que os processos proximais sejam efetivados, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais;

5. Para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Os processos proximais podem gerar efeitos de competência e disfunção, no qual o primeiro, se relaciona com a aquisição do comportamento, conhecimentos de habilidades e capacidade de guiar seus comportamentos, a disfunção vem relacionada a dificuldade de controle comportamental. Os fatores genéticos também são considerados, visto que são interdependentes de todos os processos.

Reportamos à observação de uma criança, apreciando a sua artesanaria pedagógica com cinco bolas alinhadas em ordem decrescente. Perguntamos o que lhe vem à imaginação e ele respondeu. - Pai, mãe, irmãos e eu! Cinco elementos que podem também estar representados na Matrioska, tão apreciada por Bronfenbrenner.

Para o construto pessoa, esses elementos são identificados como disposições, recursos e demandas. Para o contexto, os elementos são atividades, relações interpessoais e papéis, em relação ao microsistema, participação multiambiental, ligações indiretas, comunicação e conhecimento, inerentes ao mesossistema e exossistema (exceto a participação multiambiental), e sistema de crença, oportunidades, riscos, valores, etc., para o macrosistema. Para o tempo, além da subdivisão em microtempo, mesotempo e macrotempo, Bronfenbrenner (1995) refere-se ao tempo de vida e ao tempo histórico. Isso permite-nos refletir que o processo seja o fator de interação com os demais fatores, e dessa interação resultam as mudanças e estabilizações que acontecem ao longo da vida de uma pessoa e, também, através das gerações.

O processo, em relação aos demais núcleos do modelo passou a ser a característica fundamental do Modelo Bioecológico, relacionando-se com os diferentes níveis e encontrando-se organizado a partir das relações interpessoais, papéis e atividades que a pessoa/criança desenvolve na sua vida diária. Para se desenvolver na sua complexidade, o indivíduo necessita de interação e participação ativa recíproca com tudo o que faz parte do ambiente como pessoas, objetos e símbolos, desta forma as atividades realizadas pelo indivíduo podem continuar a ser desenvolvidas mesmo na falta de outras pessoas, mas para isso houve anteriormente a interação efetiva em um período regular de tempo.

Segundo Zanandrea (2014) e Avinio (2019), os modelos descritivos permitem interpretar as características das pessoas e compreender as influências dos ambientes dos quais participam direta ou indiretamente, além de valorizar o significado dos eventos que ocorreram ao longo do tempo. A bioecologia do desenvolvimento humano destaca as oportunidades de desenvolvimento. Os ambientes, ao nosso ver, traduzidos como ambiências bioecológicas exploratórias, encontram justificativa em Urie Bronfenbrenner, a partir de Garbarino e Abramovitz (1992, p. 17), os quais enfatizam que é necessário oferecer para as pessoas: “encorajamento material, emocional e social, compatíveis com suas necessidades e capacidades num determinado tempo de suas vidas”.

Contribuições para o delineamento investigativo

I - Observação do microssistema escolar.

1. Ambiente físico e social da escola: ambiente físico, recursos físicos e materiais; configuração do conjunto de contatos sociais do ambiente escolar; descrição dos sistemas envolvidos.

a) Descrição da importância dos objetos e símbolos presentes no ambiente imediato que estimulam à atenção, exploração, manipulação e imaginação das crianças.

b) Identificação das características do ambiente que propiciam a ocorrência de interações recíprocas.

c) Avaliação das possíveis interferências de outros subsistemas presentes no ambiente escolar.

2. Práticas das crianças.

a) Descrição de atos cotidianos das crianças conhecidos pela pesquisadora/educadora no contexto geral de convivência.

b) Descrever o cotidiano relatado pelas crianças nos diálogos estabelecidos com o contexto geral de convivência, com os quais a pesquisadora terá conhecimento.

3. Concepções das crianças do contexto escolar.

a) Descrição do modo como as crianças concebem o contexto escola, como se sentem em relação às atividades desenvolvidas nele.

b) Identificar as representações e indicadores sobre como o contexto é experienciado.

4. Relação professor-criança/ o currículo enquanto espaço de aprendizagem.

a) Descrição dos tipos principais de aprendizagem desenvolvidos na escola.

b) Avaliar as disposições, recursos e demandas das crianças no processo de aprendizagem no contexto escolar.

5. Características das atividades.

a) Descrição das atividades oportunizadas na escola.

b) Avaliar na percepção das crianças, a significância e a persistência temporal das atividades oportunizadas na escola

6. Características das relações interpessoais das crianças em função do processo de aprendizagem.

a) Descrição dos atributos pessoais da criança e seu padrão de comportamento durante a permanência na escola.

b) Descrever a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade entre as crianças.

7. Expectativas das próprias crianças em relação a elas mesmas.

a) Descrição das Perspectivas esperadas ou estimuladas frente às propostas de atividades escolares

b) Analisar as perspectivas esperadas ou fomentadas.

8. Relações ocorridas interna e externamente ao contexto escolar.

a) Descrição das perspectivas esperadas ou fomentadas sobre as crianças, considerando as demais pessoas e contextos institucionais.

b) Analisar as interações entre: professora e as crianças, entre as crianças; de outras pessoas e dos pais e as crianças.

II - Dimensões de análise do mesossistema.

1. Participação Multiambiental

- Ocorrência da mesma pessoa participando ativamente de atividades em mais de um ambiente, identificadas como laços primários e secundários.

- Rede social estabelecida entre a articulação entre escola e os ambientes que farão parte do mesossistema.

- Existência de participação indireta de outras pessoas.

2. Ligação indireta

- Descrição dos membros de uma rede social de segunda ordem entre os ambientes, que podem desempenhar funções importantes no desenvolvimento das crianças.

- Informações recebidas sobre a atitude e o comportamento das crianças.

3. Comunicação Interambiental

- Constituição das mensagens ou informações transmitidas através da interação face a face, de conversas telefônicas, de mensagens escritas, de notícias, anúncios ou indiretamente, através das correntes na rede social podendo ocorrer de forma unilateral ou bilateral.

- Verificar as informações sobre o comportamento e as atitudes das crianças transmitidas pelos colegas ou outras pessoas.

4. Conhecimento interambiental

- Descrição das informações ou experiências, percepções e expectativas que existem num ambiente em relação ao outro podendo ser obtido através da comunicação interambiental ou de fontes externas aos ambientes específicos envolvidos. Conhecimento que os colegas e docentes têm sobre a escola expressos em formas de conselhos e experiências relevantes as crianças.

- Existência de participação de outros ambientes nesta rede de informações sobre o contexto escolar.

- Expectativas que as pessoas da comunidade têm sobre o contexto escolar

Esses focos descritivos permitiram a nossa observação, tanto no microsistema escolar, quanto nos trânsitos entre a casa e a escola. A análise bioeco-

lógica é bioecológica e dinâmica, captando a realidade em movimento. Concordamos, a partir dessa nossa experiência analítica, com Rolnik (1989, p.85).

Assim, a análise é ilimitada. porque ilimitado é o movimento de simulação: nunca se chega a um porto de embarque, porto de origem, terra natal. Nem a um porto de desembarque, porto final, terra prometida. Sempre se está criando língua, novos portos, novas terras. Sempre estão se atualizando novos mundos. [...] E os caminhos, os graus, os estilos desta aceitação/incorporação, variam tão infinitamente quantas são as estratégias de desejo e os universos que, através delas, se criam.

A docência como ponte mediadora para os processos proximais e o protagonismo da criança, especificamente no berçário e o maternal, mostrou-se reflexiva, criadora e relacional, realidade alcançada por meio das artesanias pedagógicas produzidas com/pelas crianças em ambiências bioecológicas exploratórias.

Considerando que as produções científicas sobre a primeira fase da Educação Infantil e sobre as contribuições de Urie Bronfenbrenner à Educação, ainda são escassas, desejamos ter contribuído como estímulo para que outras pesquisas avancem na perspectiva bioecológica, almejada pelo nosso autor, de nos tornarmos mais humanos.

Esperamos que os estudos bioecológicos na pesquisa em educação conquistem o espaço necessário para serem consolidados, uma vez que são dirigidos ao estudo da criança no contexto, onde os processos proximais podem ser captados enquanto acontecem, portanto, podem significar um avanço importante para que se desenvolvam novas metodologias de ensino e, principalmente, se desenvolvam o olhar atento e a escuta sensível à singularidade de cada ser em desenvolvimento. O educador e a educadora que decidam tomar para si essa tarefa estarão a caminho de novas abordagens e projetos de aprendizagem.

Também desejamos que esse estudo seja aplicado em outros contextos,

descobrimos novas possibilidades de questões e delineamentos de pesquisas correspondentes, alcançando resultados e ensejando novas perspectivas, diferenciadas, mais precisa, com métodos replicáveis, produzindo o avanço da nossa Área Educação.

Por outro lado, tais pesquisas em educação podem expandir bases científicas para o planejamento de políticas públicas de educação e de programas educacionais eficazes, prevenindo e intervindo em contextos de vulnerabilidade à criança e ao seu perturbadoras do desenvolvimento. Esse foi o principal objetivo do modelo bioecológico desde suas origens e como pode alcançar novas hipóteses de trabalho e delineamentos de pesquisa para um futuro saudável para a infância. Esta intenção foi um dos legados deixados por Urie Bronfenbrenner e à qual temos orientado as nossas pesquisas no nosso grupo, na esperança de continuarmos compreendendo os processos de desenvolvimento e de aprendizagem em contextos bioecológicos.

Referências

AVINIO, C. S. **Ecologia do desenvolvimento humano: movimentos e construção da ambiência bioecológica na educação infantil do campo**. 2019.164 p. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19519>>. Acesso em março/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília : MEC, SEB, 2017

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. **Child Development**, v. 45, pp. 1-5, 1974.

BRONFENBRENNER, Urie. MORRIS, Pamela. A. The ecology of developmental process. In: LERNER, R. M. (Org.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5. ed., 1998, pp. 993-1028.

BRONFENBRENNER, Urie. MORRIS, Pâmela. A. The ecology of developmental process. In: BRONFENBRENNER, Urie. Growing chaos in the lives of children, youth, and families: How can we turn it around? In WESTMAN J. C. (Org.). **Parenthood in America**. Madison: University of Wisconsin Press, 2001, pp. 197-210.

BRONFENBRENNER, Urie; CECI, Stephen. J. Nature-nuture reconceptualized. *In: developmental perspective: A bioecological model. Psychological Review*, 101(4), 568–586, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.4.568>. Acesso em 10/02/2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie. Discovering what families do. In: BLANKENHORN, David; BAYME, Steve; ELSHTAIN, Jean Bethke (Org.). **Rebuilding the nest**. Wisconsin: Family Service America, 1990, pp. 27- 39.

BRONFENBRENNER, Urie. Ecological systems theory. In: Vasta, Ross (Ed). **Six theories of child development: Revised formulations and current issues**. London, England: Jessica Kingsley Publishers, 1992, pp. 187-249.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011. (Originalmente publicado em 2005).

BRONFENBRENNER, Urie. Developmental ecology through space and time: a future perspective. In: MOEN, Phyllis; ELDER JR, Glen H., LUSCHER, Kurt K. (Orgs.). **Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development**, Washington, DC: American Psychological Association, 1995, pp. 619-647.

BRONFENBRENNER, Urie. **Making Human Beings Human: Biological Perspectives on Human Development**, New York: Sage Publications Inc, 2004.

BRUNER, Jerome. A interpretação narrativa da realidade. In: BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 48^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as histórias de vida a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa** 25, nº. 2 (1999):11-23. Redalyc. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29825202>>. Acesso em 02/06/2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28.

MACIEL, Adriana M. da R. **O professor-cidadão em [trans]formação no exercício da docência: um modelo conceitual unificador**. Santa Maria: UFSM. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 1995.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a eco-formação. In NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.), **O método (auto) biográfico e a formação** (pp. 64-77). Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. *Educação e Pesquisa*, 32, 2, pp. 329-343, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZANANDREA, Mirian de Fátima. **A ressignificação do olhar das pessoas não deficientes a partir do conceito das deficiências**. Tese (Doutorado em Educação Física e Saúde). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, UTAD, Portugal, 2014.

CAPÍTULO 3

O POÇO: UMA ANALOGIA DA SAÚDE GLOBAL E PERSPECTIVAS JURÍDICAS

Gabriela De Souza Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-2

Resumo: O presente trabalho propõe realizar uma análise sob o enredo do Poço, prisão vertical altamente desigual, para escancarar a banalidade do mal existente nas sociedades modernas, ante uma óbvia divisão de classes. Ali, se quem está no topo, e tem abundância, economizasse comida, sobraria para a cela seguinte e assim todos conseguiriam comer, não é o que ocorre, como não é o que se dá nas sociedades modernas. O consumismo desenfreado e a busca por acumular capital, o parâmetro político centrado no mercado e o direcionamento das leis e de sua execução de forma a manter o crescimento econômico da nação, relega grupos de seres humanos à condição de não ter direito a ter direitos. Na necropolítica seres humanos que valem menos podem ser descartados e, portanto, estado e sociedade os relegam à morte.

Palavras-chave: O poço, Necropolítica, Direitos Humanos

Abstract: The present work proposes to carry out an analysis under the plot of Poço, a highly unequal vertical prison, to open up the banality of the evil that exists in modern societies, in the face of an obvious division of classes. There, if whoever is at the top, and has plenty, would save food, they would be left for the next cell and thus everyone would be able to eat, this is not the case, as it is not the case in modern societies. Unrestrained consumerism and the quest to accumulate capital, the political parameter centered on the market and the direction of laws and their enforcement in

order to maintain the nation's economic growth, relegate groups of human beings to the condition of not having the right to have rights. In the necropolitics, human beings who are worth less can be discarded and, therefore, state and society relegates them to death.

Keyword: The well, Necropolítica, Human Rights

Introdução

A banalidade do mal, conceito identificado por Hannah Arendt ao acompanhar o julgamento de Eichmann, aponta para a condição em que cidadãos comuns, meramente burocratas, podem, ao não pensar sobre o bem e o mal, perpetuar e fazer proliferar a maldade.

Nas sociedades modernas, a disciplina, as catalogações, a burocracia, são uma faceta da sociedade, ao lado dela, a medicalização em busca da manutenção de vida e saúde das populações a fim de aumentar a riqueza da nação.

Essa sociedade é dividida em grupos e subgrupos de acordo com o valor abstrato que tem para o estado, sendo certo que, aqueles mais importantes devem viver, enquanto que os invisíveis, descartáveis podem ser deixados para morrer.

A essa escolha feita pelo estado entre aqueles grupos que devem ter a vida protegida e os que podem morrer, chamamos necropolítica. O estado, no exercício de sua soberania submerge em um estado de exceção ficto, onde direitos são suprimidos ou negados diante de alguma situação que não é mais excepcional, mas permanente.

São grupos empurrados para um espaço determinado onde sobrevivem aliçados de seus direitos mínimos, ali não há segurança, saúde, educação, alimento, moradia e essa ausência na concretização dos direitos são justificadas através da afirmação de que falta capital.

Esse o paralelo que se procura traçar com o filme “o poço”. Neste enredo em uma prisão vertical há uma plataforma que desce com comida desde uma cozinha tecnocrática e burocratizada em que os que ali trabalham não se dão conta do mal que ocorre nos andares abaixo.

A plataforma de comida para em cada andar por dois minutos, naqueles momentos os dois prisioneiros que vivem no andar comem tudo o que conseguem acarretando que quanto mais para baixo, menos comida na plataforma, até que se chega aos andares mais baixos, aonde não chega comida e todos estão se matando para sobreviver.

O Poço: Obra Realística da Contemporaneidade e seus Discursos

If you can stomach it, “The Platform” is a funny and fierce farce with its eyes on race, class and the ways people can rise up for the betterment of all by working together. (GRAHAM, 2020)

Esse excerto foi extraído de um dos inúmeros *reviews* de “o poço”, cujo Título original é “El Hoyo”, é um filme espanhol classificado como suspense, terror, ou ainda ficção científica. Foi lançado em 2020 pela empresa de Streaming Netflix com direção de Galder Gaztelu-Urrutia.

É uma película particularmente densa e com uma crítica social muito forte, razão pela qual estiveram debruçados sobre ela não apenas os profissionais do cinema, mas também do direito, saúde e humanidades.

Condensadamente, ele começa em uma cozinha muito bem-organizada, com diversos pratos sendo preparados e acompanhados por um senhor, que supervisiona e prova a produção. A cozinha é uma analogia do “céu”, ou paraíso, neste local tudo é alegre e colorido, porém, há uma percepção de que aquilo está dissonante com o restante do enredo, trazendo a noção de que existe algo errado com a consciência das pessoas que estão ali em cima.

O Poço é um sistema prisional vertical, dividido em 333 níveis, há uma plataforma central que sai da cozinha e desce uma vez por dia e para por 2 minutos em cada nível. Com comida e bebida farta disponível nos primeiros níveis, os bens dispostos na plataforma para os prisioneiros diminuem à medida que são consumidos, chegando vazia nos estratos mais baixos.

Os presos não permanecem sempre no mesmo nível, uma vez por mês, são forçados a migrar de forma aleatória, dando início à ações de vingança. Salta aos olhos que o que sai da cozinha é suficiente para todos os prisioneiros, entretanto, aqueles que se encontram nos primeiros níveis sempre comem excessivamente restando cada vez menos até o nada.

The notion is that, if each person took just enough to get by, there'd be plenty for everyone. But that's not always how people act. Have you tried buying toilet paper lately? (NEWTON, 2020)

Chega então voluntariamente ao *poço* a personagem principal, **Goreng**, vivido por Iván Massagué, com o objetivo inicial parar de fumar ele planeja permanecer por seis meses e conquistar um certificado. Por conta da deterioração da saúde de Goreng ao longo da jornada no poço, o ator teve que perder 12 kg de forma a dar credibilidade à personagem.

Aqui aparece uma analogia com o filme *Don Quixote de la Mancha*, vez que o clássico espanhol trata de um sonhador, que muitos têm por lunático, e Goreng escolhe levar consigo exatamente este livro. Este homem sonhador tenta sobreviver, manter sua saúde física e mental hígida, ao mesmo tempo em que procura introduzir mudanças no sistema, tornando a prisão mais equânime.

Eventualmente a plataforma leva Goreng, juntamente com a personagem **Baharat**, vivido por Emilio Buale Coka ao último nível, o 333. Ali eles encontram uma criança escondida, procuram auxiliar a menina, motivo pelo qual a plataforma sobe sem eles que permanecem então no nível mais baixo.

Eles concluem que a menina é o propósito do poço, ela leva uma mensagem, Baharat parece estar morto, por isso, quando a plataforma chega Goreng entra com a criança a fim de levar a mensagem aos demais, mas é informado de que ele não deve ir, sua missão foi cumprida.

Existem contundentes críticas que podem ser encontradas ao longo do filme, há análises socioeconômicas, religiosas, jurídicas, psiquiátricas, etc. Parece que aquela mais evidente e apreendida por muitos diz respeito ao juízo acerca dos sistemas econômicos.

Por um lado, é bastante evidente a correlação entre o enredo e o capitalismo das sociedades modernas, especialmente no que diz respeito ao “neoliberalismo”, ou estado regulatório. Neste aspecto, o consumo excessivo dos prisioneiros dos níveis superiores relega àqueles que estão mais abaixo a falta daquele mínimo existencial, marcando desigualdades e marginalizações, medos e perdas, sendo certo que sempre existirão formas de justificar atitudes injustificáveis.

Em um segundo momento do filme, faz-se uma crítica ao comunismo, contrário senso. Ali, Goreng e Baharat resolvem distribuir à força rações iguais a todos os prisioneiros, como resultado tem-se a extrema violência no sistema prisional, a fim de preservar a comida que seria distribuída, os dois acabam matando quase metade dos que sobreviviam no poço.

Mas o filme ultrapassa em muito a simples crítica aos sistemas econômicos do mundo. Com muitas referências religiosas, como ao judaísmo, cristianismo e hinduísmo, o filme mostra que não é necessário um mensageiro que leve a palavra de Deus, as pessoas podem encontrar o caminho da solidariedade e iniciar a mudança por si só.

Para contar essa história, o filme faz uma releitura do BHAGAVAD GITA – uma das Bíblias do Hinduísmo, que conta a história da conversa de Arjuna (um humano em busca de evolução), com Krishna (Deus), que se apresenta em diferentes formas ao longo do caminho de Arjuna para sua própria guerra interior do seu “Eu espiritual x Eu material” – no filme, o ser em evolução é representado pelo protagonista Goreng, e Krishna aparecendo como seus diferentes companheiros de cela, Trimagasi, Imoguiri e por fim Baharat. (FALA UNIVERSIDADES, 2020, s/p)

Portanto, mostra a evolução de um ser humano que passa a se desconstruir, se livrando de antigas crenças e costumes. É um processo de individuação e autoconhecimento,

Em uma leitura mais profunda, podemos colocar que Goreng está em um Processo de Individuação. A escolha do livro, por exemplo, traz uma relação simbólica muito interessante ao percurso do filme pois, Dom Quixote é um personagem que segundo Byrington (2003) representa o ideal de esperança, fé e o Processo de Individuação. Tal Processo corresponde ao que Jung (1991) denominou como o desenvolvimento da singularidade de cada ser, o que diferencia o indivíduo do coletivo. Assim, as pessoas que cruzam seu caminho podem representar personas, pois mesmo após a morte de Trimagasi ele continua o vendo. (BOSCH, 2020 s/p)

Assim, no nível 48, local em que a comida ainda existe, embora não seja mais farta, tem por companheiro de cela Trimagasi, um idoso racional, livre de sentimentos, ele come muito e não se importa com outros indivíduos do poço.

O choque de mundos de Goreng e Trimagasi é o atrito entre a visão idealista e realista. A palavra-chave de Trimagasi é “óbvio” porque, para o prisioneiro mais velho, tudo está inserido em regras claras, naturais e que exigem adaptação para sobreviver. (KARNAL 2020, s/p)

Neste ponto, o nível da razão, Goreng se despe de seu materialismo que precisaria ser vencido em busca de sua evolução, conhecendo, então, **Maharu** que representa os instintos primitivos dos seres humanos. Ela é uma mulher considerada louca pelos demais prisioneiros por sua determinação em encontrar a filha em umas das celas, ninguém acredita que a menina tenha sobrevivido.

Com a chegada de Maharu o lado sentimental de Goreng aparece, é o nível 33, representado pela idade da morte de Cristo, despertando a compai-

xão, surge nele a necessidade de racionar comida, poupando para níveis mais baixos. Seus companheiros são o cão **Ramsés II** e a velha senhora **Imoguari**.

Imoguari se mata, deixando seu corpo para que Goreng coma, contendo, então, seu lado emocional. Conhece no nível 6 Baharat, o que o levará à evolução do espírito. Lucido e sem fome, Goreng procura uma forma equanimizar o sistema, aprimorando o coletivo e tornando a prisão menos dura para todos.

Essa comparação com as sociedades modernas é muito pertinente do ponto de vista jurídico, podendo ser abordada de diversos aspectos. Entretanto, é bastante clara a inserção desta realidade nas críticas construídas partindo de Hannah Arendt, elaboradas por Michel Foucault, complementadas por Agamben e Finalmente concluídas por Mbembe, que a denominou necropolítica, a escolha do estado entre quem vive, e quem pode ser deixado para morrer.

A Correlação Direito-Poder

Normalmente tomamos o vocábulo “poder” pela imposição da vontade de um indivíduo ou ente a outros. Inúmeras são as teorias sobre poder, para Max Weber “poder significa toda probabilidade de impor a vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade”.

O pensamento político tradicional propugna a ideia da existência de um pacto social que transfere o poder a um soberano – o Estado, que o exercerá em nome do povo, bem por isso, é ele o detentor da prerrogativa de uso da força, através da qual exerce coerção.

(...). Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, (...) (FOUCAULT, 2008, p.4)

Os mecanismos de poder, portanto, permeiam toda a sociedade nas mais diversas instituições e níveis de relação pessoal, e o direito, como disciplina normativa da vida relacional, não poderia deixar de ser instrumento e veículo nas relações de poder.

Desta forma, o poder estatal, ou sua soberania, é exercido no âmbito interno através de normas que transferem a este ente a produção e imposição das normas e, mor das vezes essas normas podem ser veículo de dominação e manutenção do poder de determinado grupo de pessoas sobre outros.

A positivação dos direitos humanos nas constituições estaduais e no direito internacional passou a ser parâmetro para a legitimidade do poder decisório das soberanias, o que impactou no “processo de criação e aplicação de normas, tanto de Direito Internacional quanto de Direito Interno”. (LAFER, 2000, p. 97)

Esse lastro nos direitos humanos que paulatinamente foi adquirido é uma inegável aquisição e imenso avanço social, entretanto, não basta per se. Sem a materialização dessas normas elas tornam-se vazias e são azo a lastrear posturas estatais incompatíveis com a concretização delas, novamente, justifica-se o injustificável.

Em tal aspecto, não existe norma jurídica a ser imposta aos membros de uma sociedade se o estado não tiver imbuído de poder para cria-la e impô-la. A escolha dessas normas é dada em determinado contexto cultural, político e histórico.

Essa nomogênese não é o único momento em que o poder estatal se manifesta vinculado ao direito, a hermenêutica jurídica enquanto ato decisório também está imbuída de soberania.

A soberania é uma peculiaridade dos estados modernos, e é uma de suas expressões de poder, inobstante, nas sociedades de massa, em que os indivíduos são catalogados, a teorização sobre soberania atingiu novos contornos.

Há profunda ineficiência dos mecanismos tradicionais e passa-se a falar em soberania popular, aquela em que as vontades do povo devem ser conformadas e são dispersadas em entes privados ou não governamentais que passam a exercer funções antes atribuídas ao estado, são os chamados estados regulatórios, ou neoliberais.

Há destaque para a participação na formação das normas de meios outros que estritamente o poder legislativo, tais como o poder econômico e o poder comunicativo. Diz-se que o exercício da soberania visa o bem comum, entretanto, existe uma incoerência aqui, se o estado expressa o poder com influência de uma minoria (no exemplo, mercado, mídia), como atingir o bem comum a uma maioria plural?

A fórmula de que todo poder emana do povo e em seu nome é exercido, constante de nossa constituição, implica que se origina do povo e tem como destinatário este povo, entretanto é ele desempenhado por meio de representantes, bem por isso alcançar os desígnios da população depende da sanidade do processo democrático.

Biopoder e Direitos Fundamentais

Essa construção da emergência passa por conceitos de biopoder e de biopolítica, que são mecanismos de poder que têm por “função modificar em algo o destino biológico da espécie” (FOUCAULT, 2008, 15). Em outras palavras, o fim do estado enquanto prolongamento da vida, a busca constante pela ausência de morte, insere-se na dinâmica de poder do estado.

Quando o estado passou a se interessar pela vida dos indivíduos e isso se tornou uma política pública, com a busca constante do prolongamento da vida? Foucault teoriza que a partir do cruzamento entre a igreja católica e os estados nacionais este conceito passou a interessar não mais apenas ao indivíduo, mas à coletividade.

Assim, da mesma forma que com a disciplina, as raízes da biopolítica podem ser localizadas na Igreja Católica, uma vez que esta instituição manteve registros de nascimentos e mortes. Após a invenção da biopolítica, são os governos que passam a controlar as pessoas que viviam num território.

Surge então a medicalização da sociedade para manter a população sadia e produtiva, e como consequência o poder de morte sobre os indivíduos aparece complementando, assim, soberano passa a ser “aquele cujo poder reside fundamentalmente no direito sobre a vida e a morte dos homens” (FOUCAULT, 2005)

A relação de poder será em seu fundo uma relação de enfrentamento, de luta de morte, de guerra? Sob a paz, a ordem, a riqueza, a autoridade, sob a ordem calma das subordinações, sob o Estado, sob os aparelhos do Estado, sob as leis, etc., devemos entender e redescobrir uma espécie de guerra primitiva e permanente? (FOUCAULT, 2005, p.5)

Assim dá-se a escolha pela morte da pessoa considerada menos “valiosa” para o estado, por fazer parte de determinado grupo, em meio a uma situação tida por excepcional o Estado faz uso de sua soberania, por meio de leis forjadas em meio à democracia inefetiva e com fulcro de manter a vida dos cidadãos das elites, e deixa à morte aquele marginalizado.

Em suma, a biopolítica pode ser entendida como uma racionalidade política que toma a administração da vida e das populações como seu tema: ‘assegurar, sustentar e multiplicar a vida, pôr em ordem esta vida’. O biopoder, de sua parte, é a forma como a biopolítica é posta a funcionar na sociedade, por meio de uma transformação bastante profunda nos mecanismos de poder.

Esses mecanismos estarão a serviço do controle das populações, a disciplina diz respeito ao controle sobre os corpos individuais, enquanto a biopolítica procura controlar populações inteiras.

Neste aspecto, a manutenção da vida e da saúde da população resultaria no crescimento estável da base fiscal e no fornecimento regular de mão-de-obra para os militares, assim, foram os mecanismos disciplinares que permitiram ao Estado o uso das instituições, sobretudo médicas, que para controlar e apoiar a saúde dos grupos.

Isso relaciona-se com a economia política, que assegura a concorrência entre os estados e de um ponto de vista mais amplo e pratico a prosperidade da nação. “A economia política, a meu ver, é fundamentalmente o que possibilitou assegurar a autolimitação da razão governamental”. (FOUCAULT, 1979, p.19)

Portanto, a economia política está dentro do estado, ela se propõe ao enriquecimento deste e, simultaneamente, o crescimento da população e dos meios de subsistência, para tanto se teorizou que a fim de atingir esta finalidade o estado deveria “não atrapalhar”.

Neste aspecto, se num primeiro momento buscou-se a abstenção do estado – nas chamadas primeiras gerações de direitos humanos -, posteriormente a participação ativa deste de forma a conferir materialidade ao ideal de igualdade, agora o que se busca coibir é, nos dizeres de Foucault “o excesso de estado”.

A “essa nova arte de governar ou essa arte de governar o menos possível, essa arte de governar entre um máximo e um mínimo, mais para o mínimo do que para o máximo” podemos chamar liberalismo. (FOUCAULT, 1979 p.40). O mercado, então, passa a ser o parâmetro da verdade, o mercado deve ser livre para se autorregular e o estado deve interferir na vida do indivíduo de forma mínima.

A lógica que imperava nos princípios do liberalismo era a de que o mercado era um lugar de justiça, pois, por um lado, ali havia uma regulamentação quanto aos produtos e, do outro lado, o preço praticado era um compatível com o trabalho empregado, adequado para o consumidor e suficiente para sustentar o comerciante.

A regulamentação de mercado tinha por objetivo, portanto, de um lado, a distribuição tão justa quanta possível das mercadorias, e também o não-roubo, o não-delito. Em outras palavras, no fundo, o mercado era percebido naquela época como um risco que talvez o comerciante corresse de um lado, mas o comprador com toda certeza de outro. E era necessário proteger o comprador contra o perigo que representava uma mercadoria ruim e contra a fraude de quem a vendia. (FOUCAULT, 1979, p.43)

Agora, portanto, o mercado passa a ditar a jurisdição, o valor do ser humano acaba sendo dado pela contribuição deste para o mercado e o crescimento da economia. O acesso a bens e serviços dependerá da capacidade econômica, uma vez que o estado é regulador e os bens e serviços estão precificados no mercado privado.

Este mercado anímico foi criado em função do neoliberalismo, ou do estado regulatório, sistema este em que cada vez mais se transferem funções tidas por estatais ao longo do período do bem estar social à instituições privadas, entendidas empresas, terceiro setor, pessoas físicas. Este estado mínimo conserva apenas uma fração de suas estruturas basilares com intuito de manter receitas e despesas baixas, derrubando as barreiras opostas entre estado e sociedade.

Por neoliberalismo entenda-se uma fase da história da Humanidade dominada pelas indústrias do silício e pelas tecnologias digitais. O neoliberalismo é a época ao longo da qual o tempo (curto) se presta a ser convertido em força reprodutiva da forma-dinheiro. Tendo o capital atingido o seu ponto de fuga máximo, desencadeou-se um movimento de escalada. O neoliberalismo baseia-se na visão segundo a qual “todos os acontecimentos e todas as situações do mundo vivo (podem) deter um valor no mercado. Este movimento caracteriza-se também pela produção da indiferença, a codificação paranóica da vida social em normas, categorias e números, assim como por diversas operações de abstracção que pretendem racionalizar o mundo a partir de lógicas empresariais (MBEMBE, 2014, p.13)

Ao ler Foucault, parece que existe uma incompatibilidade entre a biopolítica e o poder soberano, este último ao qual o filósofo atribui o nome “tanatopolítica”, ou a política da morte, se contrasta com a política da vida da biopolítica. Entretanto, há necessidade de opor uma linha divisória entre os dois, pois há aqueles que são “obrigados a viver”, e os demais, que podem ser mortos ou simplesmente sua vida é indiferente.

O poder soberano estabelece os limites entre a vida que merece ser protegida e a pessoa que pode ser morta; a vida entra no jogo político, abrigada e com poder, ou simplesmente exterminada. O soberano está simultaneamente dentro e fora do sistema legal, uma vez que tem a capacidade de estabelecer o estado de exceção e agir nos limites do direito. O *homo sacer*, por sua vez, é o indivíduo que pode ser morto sem que esta morte constitua um crime ou um sacrifício. Para ele esta relação entre soberania, o estado de exceção e *homo sacer* é o próprio fundamento da organização dos corpos no Ocidente.

Por sua vez completa a análise Aquile Mbembe que a denomina necropolítica, que está ligada à própria construção das sociedades modernas. Com o aumento populacional, as revoluções industriais e o advento da sociedade de massa, a população passa a ser dividida em grupos e subgrupos e classificadas, de tal forma que pessoas inseridas em determinado grupo “valem” menos que outras.

As decisões baseiam-se em estatística e levam em conta o valor de mercado, ao contrário daquele ideário assecuratório da dignidade humana inerente a todos os seres humanos, as pessoas deixam de ser fim em si mesmas quando a elas é posto, ainda que indiretamente, um valor.

Para funcionar a necropolítica fundamenta-se em dois fatores, a soberania e o estado de exceção ficto, por outro lado, demanda um desbalance nas de-

mocracias que deixam de funcionar à contento, a crise democrática possibilita que os grupos de pessoas que tem maior valor para o estado decidam os rumos das políticas e, justificando o injustificável, mantenham os demais em situações indignas, em que lhes é negado o acesso a bens e serviços assegurados como direitos fundamentais.

Leandro Karnal, em sua análise do filme “o poço” anota exatamente esta face da disciplina tecnocrática, planejada e da preocupação da “cozinha” com a saúde, é inútil, pois a comida sequer chega nos andares mais abaixo, toda esta preocupação está voltada apenas para as pessoas que estão acima.

A experiência da dor da fome pouco ou nada ensina aos apenados. Existe um mundo de planejamento, tecnocrático e muito elaborado. Na entrevista, perguntam sobre alergias e cuidados. Na cozinha luxuosa, a apresentação é tudo e a qualidade e higiene é rigorosa. Na prática, todo o planejamento (estatal?) Resulta inútil e em desastre. (KARNAL, 2020, s/p)

Longa é a construção histórica dos direitos humanos, não sendo possível apontar com segurança quando foi seu início. O certo é que é fruto de mudanças operadas na sociedade em que se chocam novas demandas sociais com antigas posições de poder.

Trata-se de dividir o advento dos direitos fundamentais em dimensões, uma primeira advinda de demandas das grandes revoluções, tal qual a francesa, previu em seus textos prerrogativas voltadas aos direitos civis e políticos de forma a impor a abstenção dos estados de interferir na esfera particular dos indivíduos e coibir abusos, ela é identificada com a garantia à liberdade.

Posteriormente uma segunda geração com documentos que buscaram assegurar direitos sociais e econômicos, emergindo dos grandes movimentos operários que, sufocados por condições precárias, pressionaram pela participação estatal através de políticas que assegurassem o mínimo essencial a todos, é ligada à ideia de igualdade.

Por fim, a terceira dimensão assecuratória inicialmente apresentada foi a dos direitos difusos e coletivos atrelada à fraternidade e solidariedade.

Crise do Estado de Bem-Estar e Adesão ao Estado Regulatório

Há um amplo debate com inúmeros apontamentos de especialistas sobre o que levou à crise do estado de bem-estar social, iremos traçar aqui apenas linhas gerais no que toca às razões que levaram ao esgotamento do modelo do *Welfare State* e consequente adoção de novo modelo de estado.

O Estado de bem-estar social é aquele que nasce com a segunda geração de direitos humanos, a influência do socialismo leva a que no início do século XX novas demandas sociais relacionadas à igualdade surgissem e consequentemente sua positivação.

Desta forma, o ideal de igualdade previsto no lema da revolução francesa parecia de difícil realização material, daí que surge a demanda para que o estado não mais se limitasse a abster-se da interferência na vida do cidadão, era necessário que o estado agisse através de políticas públicas para alcançar a igualdade prevista em normas programáticas.

Na questão dos fins do Estado, o conceito chave do Estado Social é a distribuição. O papel primordial do Estado Social é o de promover a integração da sociedade nacional, (...) Integração esta que, no caso brasileiro, deve-se dar tanto no nível social quanto no federal, com a transformação das estruturas econômicas e sociais (BERCOVICI, 2007, p.526)

Esping-Andersen ao tratar de welfare State amplia as questões acima propostas para inserir a família e a economia nos estudos conceituais deste modelo estatal. Para ele, “precisamos considerar de que forma as atividades estatais se entrelaçam com o papel do mercado e da família em termos de provisão social”. (1991)

Poucos discordariam da proposição de T. H. Marshall (1950) de que a cidadania social constitui a idéia fundamental de um *welfare state*. Mas o conceito precisa ser bem especificado. Antes de tudo, deve envolver a garantia de direitos sociais. Quando os direitos sociais adquirem o *status* legal e prático de direitos de propriedade, quando são invioláveis, e quando são assegurados com base na cidadania em vez de terem base no desempenho, implicam uma “desmercadorização” do *status* dos indivíduos *vis-à-vis* o mercado. Mas o conceito de cidadania social também envolve estratificação social: o *status* de cidadão vai competir com a posição de classe das pessoas, e pode mesmo substituí-lo. (1991)

Neste sentido, entusiasmados com Keynes e seu estado intervencionista, nesta época os governos ocidentais acreditaram que voltar ao estado liberal não seria possível, para a sobrevivência do capitalismo era necessário prover aos cidadãos um mínimo existencial. Com este objetivo, adotaram políticas a fim de proporcionar esse mínimo acesso e ao mesmo tempo dominar consequências deletérias do pós-guerra na economia. Além disso, reformaram as respectivas políticas tributárias a fim de executar programas e políticas que permitissem assegurar às populações moradia, saúde, educação, previdência social e seguro desemprego.

as exigências salariais dos trabalhadores deveriam ser atendidas como forma de contribuir para o pleno emprego, pois salários baixos acarretavam insuficiência de poder aquisitivo, o que poderia conduzir à contração da demanda e, conseqüentemente, à baixa de preços, superprodução e desemprego. Ainda segundo Keynes, o que ocorria na época era a queda da demanda e conseqüentemente sobra de produto. A solução para o desemprego só poderia ser obtida por intervenção estatal, desencorajando o entesouramento, em proveito das despesas produtivas. (FORIGO, p.55)

Inobstante disso, ao focarmos na faceta econômica do estado de bem estar social, a partir dos anos 70, instaurou-se uma crise em que nos deparamos com efeitos colaterais que levaram à revisão do sistema. Neste sentido, aconteceu um choque entre política econômica e política social levada pelo baixo desempenho estatal, a crise financeira impede o financiamento de gastos sociais, houve aumento da inflação e do déficit público, desestímulo ao trabalho e à competitividade, dificultaram-se investimentos nas empresas.

Essa situação acarretou uma crise generalizada entre os estados que adotaram o modelo de Welfare e, em sentido contrário das metas que levaram à formulação do sistema, houve um gigantesco retrocesso social e aumento dos índices de pobreza.

A discussão que colocou como protagonista principal o Estado do Bem-Estar iniciou-se com os primeiros sintomas da perda de dinamismo econômico das principais economias ocidentais na metade dos anos 70. E não se esgotou, obviamente, com a referida Conferência. Produziu uma imensa literatura, opôs em campos nem sempre muito delimitados os debatedores e avança para o fim da década cada vez mais imbricada no debate contemporâneo sobre a reestruturação das relações Estado-Sociedade-Mercado, sem entretanto ter logrado identificar soluções específicas para aquela que qualificava como a específica, crise do sistema de proteção social (DRAIBE, HENRIQUE, 1988, p.56)

Houve assim, duas linhas de proposta para atravessar a crise do estado de bem estar. A primeira fundou-se na diminuição do estado intervencionista, enquanto a segunda lastreou-se na tentativa de vincular beneficiários de políticas sociais à participação na formulação e implementação dessas, cabendo ao estado não mais a prestação direta à coletividade, mas a regulamentação.

Desta feita, o Estado regulador, atua como normatizador, estabelecendo limites a fim de alcançar algum tipo de harmonia social, assim, a prevenção e repressão de atos que possam romper com o consenso social, pode-se citar a edição de normas, contenção de abusos do poder econômico, controle do abastecimento e dos preços.

O Brasil acompanha o mundo e por aqui a crise vem com maior intensidade. O fim do estado autoritário e seu legado de hiperinflação, extrema pobreza, índices de desenvolvimento humano baixíssimos etc. acarretaram a necessidade de construção de um novo modelo.

Foi então que no início da década de 1990 teve início a implementação do estado regulador brasileiro, associado principalmente ao presidente Fernando

Henrique Cardoso:

O novo Estado regulador — caracterizado pela criação de agências reguladoras independentes, pelas privatizações de empresas estatais, por terceirizações de funções administrativas do Estado e pela regulação da economia segundo técnicas administrativas de defesa da concorrência e correção de “falhas de mercado”, em substituição a políticas de planejamento industrial — representou uma clara descentralização do poder do presidente da República e de seus ministros, ao mesmo tempo em que se tentaram criar novos mecanismos jurídico-institucionais de participação de diferentes setores da sociedade civil no controle democrático do processo de formulação do conteúdo da regulação de setores da economia brasileira (MATTOS, 2006, s/p)

Desta feita há a procura pela diminuição do tamanho do estado e da mudança de função deste de intervencionista a regulamentador, ao invés de prestar diretamente o serviço público, o estado transfere sua execução a outras entidades e cumpre o papel de normatizar e fiscalizar essa prestação.

O problema, contudo, como já foi discutido aqui, é que a pouca participação estatal levou àqueles grupos sociais mais vulneráveis à ausência de direitos, sendo certo que o primeiro de todos os direitos deveria ser exatamente o “direito a ter direitos”.

Não bastam previsões legais, quando na prática tais direitos não se materializam, quando a desigualdade e a exclusão imperam na sociedade, quando de uns a vida é protegida ao extremo, enquanto outros são relegados à morte.

Considerações Finais

O filme “O poço” é cruento e realístico, traz críticas contundentes a muitas estruturas sociais, sendo certo de que é possível deitar sobre ele olhos voltados para a saúde psíquica dos indivíduos, a epidemia de problemas mentais que assola as sociedades, as dinâmicas sócio teológicas e como diversas religiões se refletem nas sociedades.

Entretanto, parece evidente que existe ali uma representação perfeita

do abismo social entre indivíduos nas sociedades modernas, abismo este que aponta para um caminho sombrio quando consideradas mudanças que estão sendo implementadas, tais como ensino à distância, trabalho remoto, robotização e que tais, que aumentarão o hiato entre aqueles que se encontram inseridos e que, portanto tem direito à sobreviver, e aqueles que estão marginalizados, despidos de quaisquer direitos e deixados para morrer.

Não existe situação excepcional possível a justificar a perda de dignidade e a manutenção de quem quer que seja às margens do direito posto, tanto menos conjunturas econômicas, a saúde da sociedade só existirá se nela conviverem indivíduos que tem aquele mínimo indispensável à uma vida digna, para além de sobreviver, é preciso viver.

Resgatar o papel dos estados como veículo apto à manutenção da vida e assegurado de maior igualdade é indispensável, seu esvaziamento não serve a todos, mas apenas à minoria a quem é atribuído o direito de viver.

Romper com o vício das democracias modernas através da participação ativa dos cidadãos, o que implica antes em politização e educação, é requisito indispensável para este resgate, sendo certo que nesta sociedade viciada em sua democracia, com um estado viciado em sua soberania, a necropolítica opera solta ditando quem tem valor e deve viver e quem é descartável e pode morrer.

Não podemos esquecer jamais que um ser humano jamais é descartável, é fim em si mesmo, é insubstituível e por isso sua vida não tem preço. Não podemos continuar precificando pessoas nem sequer de forma indireta, fechar os olhos para isso é deixar agir toda a banalidade do mal.

Cada qual deve assumir sua responsabilidade, tal qual em “o poço” em que se cada um fizesse sua parte todos sobreviveriam não sendo possível esperar pela atitude da administração, da mesma forma na vida, todos devem assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Referências

AGAMBEM, Giorgio. **Bodies without words: against biopolítica** 3. ed., São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p.p

_____. **Estado de exceção**; tradução de Iraci D. Poleti. - São Paulo: Boitempo, 2004

_____. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua.** tradução de Henrique Burigo. - Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002

AGAMBEM, Giorgio; EMCKE, Carolin. **On Security and Terror: Theory & Event** Johns Hopkins University Press Volume 5, Issue 4, 2001

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo.** Tradução Roberto Raposo. São Paulo: companhia de bolso, 2013

_____. **Eichmann em Jerusalem.** Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BERCOVICI, Gilberto e MASSONETTO, Luís Fernando. **Os Direitos Sociais e as Constituições Democráticas Brasileiras: Breve Ensaio Histórico** Revista do Departamento de Direito do Trabalho e da Seguridade Social , v. 3, p. 61-84, 2007.

BOBBIO, Norberto, **A Era dos Direitos**, Apresentação de Celso Lafer, Rio de Janeiro, Campus, 2004.

_____. **Futuro da Democracia.** São Paulo/SP: Editora Paz E Terra, 1997

BOSCH, Victoria Resplande D' Assunção; ALVES, Paulo Henrique. **O Poço: uma análise dos dias atuais: O poço, aspecto profundo e sombrio, simboliza todo esse caminho do Processo de Individuação, caminho este que é percorrido até o final da vida.** Publicado em 29 de março de 2020. Disponível em:< <https://encenasaudemental.com/post-destaque/filme-o-poco-uma-analise-dos-dias-atuais/>> Acesso em: 14/09/2020

CUNHA, Carlos Fernando Carrer da; “Gilles Deleuze e o Pensamento Nômade: A Máquina De Guerra Primitiva”, p. 58-65 . In: **Anais da VIII Semana de Orientação Filosófica e Acadêmica [= Blucher Philosophy Proceedings, n.1, v.1]**. São Paulo: Blucher, 2014. ISSN 2358-6567, DOI 10.5151/phipro-sofia-008

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos De Teoria Geral Do Estado**. 2ª edição, atualizada. São Paulo: Editora Saraiva, 1998

DRAIBE, Sônia; HENRIQUE, Wilnês. “Welfare State”, Crise e Gestão da Crise: Um Balanço da Literatura Internacional. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V 3. Fev 1988. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/RBCS/06/rbcs06_04.pdf. Acesso em: 01/06/2020

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, Sept. 1991 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 02 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451991000200006>.

FALA UNIVERSIDADES. ‘O Poço’: **Entenda o final do novo filme de suspense da Netflix**. Publicado em: 24/03/2020. Disponível em: <https://falauniversidades.com.br/o-poco-entenda-o-final-do-novo-filme-de-suspense-da-netflix/> acesso em: 13/09/2020

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito: Técnica, Decisão, Dominação**. São Paulo: Gen Atlas, 2018

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 29ª Edição. Petrópolis: EDITORA VOZES, 2004

_____. **Nascimento da Biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Tradução EDUARDO BRANDÃO. São Paulo: Martins Fontes, 2008

_____. **Microfísica do poder**. Organização , introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984

_____. **Em defesa da sociedade: Curso dado no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Segurança, Território, População**. Trad. Eduardo Brandão. SP: Martins Fontes, 2008.

FORIGO, Marlus Vinicius. **Crise Do Estado De Bem-Estar Social E Neo-liberalismo**. Relações Internacionais no Mundo Atual Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/download/228/201>. Acesso em: 03/06/2020

GAZTELU-URRUTIA, Galder. Entrevista à Filipe Rodrigues. **“O Poço”: diretor explica os segredos e as polêmicas do filme: Apesar de também contar com a interpretação de cada espectador, Gaztelu-Urrutia esclareceu uma série de dúvidas sobre seu filme**. Publicado em: 07/04/2020. Disponível em: <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2020/04/07/o-poco-segredos-polemicas/> Acesso em: 13/09/2020

GRAHAM, Adam. Review: Sci-fi thriller ‘The Platform’ mixes social commentary, cannibalism: It’s a lot to stomach, but this Netflix thriller delivers the goods. The Detroit News. Publicado em 02/04/2020. Disponível em: <https://www.detroitnews.com/story/entertainment/movies/2020/04/02/review-sci-fi-thriller-the-platform-mixes-social-commentary-cannibalism/5111178002/> Acesso em: 14/09/2020

HABERMAS Jürgen. **Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática**. Tradução: Márcio Suzuki In: STEIN, E. & DE BONI, L. A. (orgs.). **Dialética e liberdade: Festschrift em homenagem a Carlos Roberto Cirne Lima**. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1993.

HOBSBAWM, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo cap. 4, Os resultados humanos da revolução industrial, 1750-1850**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000

IPEA – Instituto de Política Econômica Aplicada. **Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro : IBGE, 2019.

KARNAL, Leandro. Análise: O poço (El hoyo, direção de Galder Gaztelu-Urtutia). São Paulo: 27/03/2020. **Instagram:** @leandro_Karnal. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-T5tmppkwO/> Acesso em: 21/09/2020

Kant, Immanuel 1724-1804. **Metafísica Dos Costumes**. Tradução [primeira parte] Clélia Aparecida Martins, tradução [segunda parte] Bruno Nadai, Diego Kosbiau e Monique Hulshof. – Petrópolis, RJ: Vozes ; Bragança Paulista, SP : Editora Universitária São Francisco, 2013.

LAFER, Celso. A Legitimidade Na Correlação Direito E Poder: Uma Leitura Do Tema Inspirado No Tridimensionalismo Jurídico De Miguel Reale. **Revista do Advogado**. Ano: n. 61, p. 35-40, nov. 2000

MALUF, Sahid **Teoria geral do Estado** atualizador prof. Miguel Alfredo Malufe Neto. – 34. ed. – São Paulo : Saraiva Educação, 2018.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 76, p. 139-156, Nov. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000300007&lng=en&nrm=iso>. access on 03 June 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000300007>

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte**. Arte & Ensaios. revista do ppgav/eba/ufrj . n. 32. dezembro 2016

NEWTON, Steve. **The Platform brings crazy-ass, whacked-out dystopian horror and mucho gore to Netflix**. The Newt. Publicado em 30 de Marco de, 2020. Disponível em: <https://earofnewt.com/2020/03/30/the-platform-brings-crazy-ass-whacked-out-dystopian-horror-and-mucho-gore-to-netflix/> Acesso em: 14/09/2020

OLIVEIRA, Dennis de. **A violência estrutural na América Latina na lógica do sistema da necropolítica e da colonialidade do poder**. São Paulo: Extraprensa, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 39 – 57, jan./jun. 2018. .Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.145010>> Acesso em: 09/07/2020

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019: Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI.** Nova York: PNUD, 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf Acesso em: 21/09/2020

TUCÍDIDES ‘**História da Guerra do Peloponeso**’ Prefácio: Hélio Jaguaribe Tradução do Grego: Mário da Gama Kury Instituto De Pesquisa De Relações Internacionais IPRI São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001 XLVII, 584 p., 23 cm - (Clássicos IPRI, 2)

CAPÍTULO 4

INTERESSE NACIONAL E O TERRITÓRIO: UMA APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE A GEOGRAFIA E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Caio Cursini

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-3

Introdução

O interesse nacional é um conceito bastante debatido pelos internacionalistas, assim como recorrentemente figura nos altos da política externa. O retorno aos clássicos das relações internacionais nos fornece indícios sobre o uso e a definição do interesse nacional, enquanto uma noção em conjunto à ideia de nação e Estado, entretanto, uma aproximação sobre o tema pode nos indicar problemáticas acerca dessa noção.

Relacionar o território ao interesse nacional torna-se fundamental, na

medida em que o Estado pressupõe a soberania sobre algum território. A problemática que se estabelece a princípio é que o conceito de território assimilado pelas teorias internacionalistas se apresenta apartado do movimento de construção do próprio território, assim, tanto as correntes realistas através de Aron (2002), Morgenthau (2003), Clausewitz (1979; 1992), Wight (2002), como autores neorrealistas como Keohane e Nye (2001) não parecem se aproximar do debate conceitual sobre o território.

Esse artigo apresenta uma discussão inicial propondo uma apreciação sobre a concepção de território nas relações internacionais, partindo do pressuposto que o distanciamento do debate geográfico em relação àquele internacionalista causou prejuízo à compreensão de conceitos recorrentes nas relações internacionais, no caso, o interesse nacional. O percurso metodológico se concentrou na análise das obras dos principais internacionalistas, assim como na leitura de alguns documentos da política externa brasileira que permitiram a construção de argumentos acerca da noção de interesse nacional e sua fundamentação teórica.

O artigo foi dividido em duas partes, cada uma delas composta por dois tópicos, tendo ainda um último tópico tratando de uma proposta de análise. A primeira parte apresenta o interesse nacional enquanto um conceito discutido ao interior de autores renomados das relações internacionais, após essa apresentação, realizamos uma tentativa de separação da ideia de nação e Estado. A segunda parte é uma busca da aproximação do debate geográfico em relação ao conceito de interesse nacional, observando a existência de lacunas no debate teórico e no interior do Ministério das Relações Exteriores.

A Formação do Interesse Nacional, a Nação e o Estado

A concepção de interesse nacional é bastante discutida pelas teorias internacionalistas, Aron (2002), Morgenthau (2003), Clausewitz (1979), são alguns dos teóricos que se aprofundam no debate sobre o interesse nacional e o seu recaimento na política externa.

O realismo internacional parece de imediato um campo proeminente e importante para o debate do interesse de um Estado, isso, evidentemente, pelos aspectos que tornam os Estados os principais entes detentores do poder e atores da política internacional no âmbito realista. Partindo do pressuposto que o realismo internacionalista parte da premissa que o poder deve ser em última instância o objetivo dos Estados, então teremos que se há um interesse nacional inalienável do horizonte da política externa, esse é a sobrevivência do Estado.

Evidentemente que essa concepção parte da ótica realista em que “o realismo político acredita que a política, como aliás a sociedade em geral, é governada por leis objetivas que deitam suas raízes na natureza humana” (MORGENTHAU, p. 4, 2003), em que seguindo as concepções hobbesianas, somente a força seria um instrumento capaz de deter o expansionismo de um poder contrastante. Concordando com a proposição de Morgenthau (2003), Carr (2001, p. 14) também apontará que “o realismo tende a enfatizar o poder irresistível das forças existentes e o caráter inevitável das tendências existentes.”. A tendência de considerar o realismo internacionalista como uma forma de avaliar a organização dos Estados ao redor do mundo seria uma tendência quase inevitável ao decorrer da segunda metade do século XX, isso porque com o advento da Guerra Fria e escalar das tensões entre os Estados Unidos e União Soviética, interpretar as relações estatais fora da perspectiva de “conflito global emi-

nente” e, por conseguinte, partir para uma interpretação hobbesiana do mundo tornou-se bastante frequente na literatura internacionalista.

Aron (2002) realizaria um longo levantamento sobre a escalada do poderio nuclear desse período, apontando que “desde o alvorecer da história até o limiar da era atômica os grupos humanos disputam entre si o espaço” (ARON, 2002, p.134), de modo que “a segurança só se pode basear na força, ou então, no equilíbrio de forças.” (ARON, 2002, p. 665). Seguindo essa mesma ótica, Wight (2002, p.293) aponta que “a ordem mundial, se é que estava para ser construída, agora (Guerra Fria) teria de sê-lo ao redor de duas potências dominantes.”.

É notório que a concepção dos autores realistas insira os interesses nacionais ao nível do Estado-Nação, ou seja, seguindo o pensamento desses autores, existiria certa homogeneidade do Estado e de seus interesses. Aron (2002), por exemplo, indica a predominância do Estado e sua conduta no âmbito internacional ignorando a complexidade da construção do interesse nacional. Nesse sentido, o autor observa que “os interesses desses indivíduos e desses grupos, tais como se manifestam em comportamentos reais, não são dados espontaneamente e não se somam para constituir um interesse comum.”. (ARON, 2002, p.150).

Ainda que o intelectual francês aponte para a existência dos chamados interesses nacionais na construção da política externa de um Estado, este mesmo autor indica que “a pluralidade dos objetivos concretos e dos objetivos últimos proibiria uma definição racional dos ‘interesses nacional’.” (Aron, 2002, p.150). Nesse mesmo sentido, Carr (2001) argumenta sobre a impossibilidade de uma interpretação racional do interesse nacional, permanecendo este sob a esteira de interpretações morais e em princípios nebulosos.

Contrera (2015), aponta justamente a problemática ao que toca aos aspectos tanto de “nação” e aos “interesses”. Sem dúvida, o conceito de interesse nacional parece derivar de uma perspectiva contemporânea da formação do Estado. A partir desse aspecto devemos ter em consideração que a ideia de nação moderna se solidifica com o pensamento de Rousseau no século XVIII, considerando o corpo do Estado uma comunidade moral e coletiva, como apontam Sabbatucci e Vidoto (2009).

Tomando a perspectiva de Hobsbawm (1991) notamos que o Estado heterogeneamente formado era uma característica quase unânime e que a presença de uma elite administrativa era fundamental para a consolidação do “Estado-Nação”, uma vez que “o Estado garantia a segurança da propriedade e dos contratos.”. (HOBSBAWM, 1991, p.40). Outro aspecto importante que o historiador nos apresenta é que “a equação nação=Estado=povo vinculou indubitavelmente a nação ao território.” (HOBSBAWM, 1991, p.32).

Bonavides (2000) indica de forma mais abrangente que o conceito de nação está ligado a uma síntese espiritual e psicológica, de modo que o conceito de nação, portanto, compreenderia não somente os aspectos linguísticos e étnicos de uma população, mas também categorias que aparentemente não são abarcadas pelos “interesses nacionais” apontados nas teorias internacionalistas.

Nesse ínterim temos alguns aspectos importantes: a) há uma relação entre a ideia de Estado-Nação e território que nos parece fundamental para a discussão dos interesses nacionais, já que sem a perspectiva territorial não é possível direcionar qualquer espécie de ação de política externa; b) o conceito de interesse nacional parte de uma lógica analítica homogênea de Estado; c) a homogeneização do interesse nacional como objetivos a serem perseguidos pelo Estado através da política externa também pressupõe uma perspectiva única do território.

Território e Política Externa

A existência de um liame entre o interesse nacional e o território nos defronta com uma questão fundamental, o que é o território para a política externa? Morgenthau (2003) aproxima-nos da relação entre o território e suas características físicas, demográficas e posicionais. O teórico chega a afirmar que “o mais estável dos fatores de que depende o poder de uma nação é obviamente a geografia.” (MORGENTHAU, 2003, p.215), a confusão entre o termo geografia e território é algo recorrente entre os internacionalistas, isso porque parte-se de uma concepção geográfica ainda descritiva do espaço e da paisagem, características do final do século XIX e início do século XX, como observa (CLAVAL, 2006).

Esta ideia descritiva do território também está presente na concepção de Wight (2002, p.62) colocando que “a geopolítica era a geografia política do mundo estudada como um instrumento da expansão militarista” e ainda que

a teoria do poder terrestre de Mackinder, apesar de aparentemente fornecer uma explicação geográfica para a história universal, baseava-se em evidências históricas mais seletivas do que as teorias correspondentes sobre o poderio marítimo. (WIGHT, 2002, p.63)

Martin Wight insere a teoria de Mackinder (1904) na sua discussão sobre o poder dos Estados e o impacto da “geografia” nesse aspecto. Nesse sentido, o autor busca pontuar a busca pelo poder dos Estados sustentada, também, pelos aspectos de geográficos e históricos. Escapando da análise da validade ou não desse aspecto apresentado pelo autor, colocamos luz sobre a característica estática que é denotado o território.

Wight (2002) assume que o território possui um signo de poder, de modo que a posse denota um poder aparente e utilizado na esfera internacional, assim “vemos que a expansão das potências é produto de duas causas: pressão interna

e fraqueza das potências adjacentes.”. (WIGHT, 2002, p.146). Na medida em que ao território é inserido um signo de poder e lhe é imputada uma característica estática, torna-se lógico o panorama dos teóricos internacionalistas em que os Estados apresentariam uma disposição para o domínio de outros territórios.

O geógrafo e geopolítico *Nicholas Spykman* também realiza uma avaliação dos aspectos geográficos e seus impactos na política externa. Para o autor, dimensão territorial; matérias primas; população; localização; condições das fronteiras, são aspectos fundamentais para a compreensão do poder de um Estado. *Nicholas Spykman* não destoa da corrente internacionalista que observa o território como um ente imóvel, denotado quase como o sustentáculo das dinâmicas diplomáticas.

De fato, autores como Spykman (1938; 1939a; 1939b), Mackinder (1904), Mahan (1897) tiveram suas teorias geopolíticas exploradas pela corrente internacionalista. Possivelmente o apressado internacionalista pelas explicações geopolíticas residam no aspecto posicional do território, isso explica a longa exposição de Aron (2002) sobre o tema e a sua observação sobre Mackinder de que o geopolítico, por exemplo, vê no meio geográfico “o terreno em que se desenrola o jogo diplomático e militar. O meio se simplifica, tornando-se uma moldura abstrata.”. (Aron, 2002, p. 264).

Retomando a ótica territorial de Aron (2002) é interessante observar que o autor extrai uma concepção geográfica de *meio*, o que rompe parcialmente com a visão inerte do território. O historiador faz um importante levantamento da formação territorial através da ocupação humana, aproximando-se das concepções geográficas de La Blache (1941). Assim, a afirmação de que “os fatos sociais de maior importância estão *ligados* ao quadro geográfico” (ARON, 2002, p. 272) se conecta à adaptabilidade humana ao meio e a própria construção do território através do estabelecimento humano e determinadas regiões.

Ainda que haja uma desconexão dessa perspectiva ao longo da obra desse teórico, Aron (2002) inicia um debate bastante pertinente, ao nosso ver, que toca ao tema em questão. A percepção de que a geografia humana poderia construir um caminho promissor para o entendimento do espaço do Estado é uma ótica presente na obra de Aron (2002, p.254) já que “o estudo geográfico da política externa é parte integrante do que se denomina ordinariamente *geografia humana*.”. Essa introdução da geografia no entendimento das relações internacionais parece-nos interessante, mas não é levada a cabo efetivamente para categorias de análises próprias da teoria internacionalista como o Estado, este permanecendo apresentado de acordo com uma perspectiva esvaziada do arcabouço teórico geográfico.

O Estado Homogêneo

Partindo do pressuposto que os interesses nacionais estão fundados sob a perspectiva contemporânea da formação do Estado, temos a nação como um elemento imprescindível para a composição do Estado. Segundo Hobsbawm (2007, p.141), “na medida em que ‘Estado’ e ‘nação’ coincidiam na ideologia dos que estabeleciam instituições e dominavam a sociedade civil, a política em termos de Estado implicava em termos de nação.”. Nesse sentido, a consolidação do Estado moderno, pressuponha condições linguísticas, culturais e mesmo étnicas que acompanhassem as elites de Estado.

Hobsbawm (2007) ainda observa a manipulação do nacionalismo para o interior da estrutura do liberalismo burguês, criando para o Estado diretrizes que convergiam com o programa da burguesia. A homogeneidade do Estado não é somente um pressuposto dos teóricos internacionalistas como Aron (2002), Clausewitz (1979; 1992) ou Morgenthau (2003), mas também no interior da geopolítica clássica brasileira, marcadamente por autores como Silva (1981),

Travassos (1935), Mattos (2002; 1979) de modo que nos escritos desses autores evidencie-se uma concepção antes de tudo de “nação brasileira”. Silva (1981, p.99), por exemplo, chega a afirmar que “ser nacionalista é reconhecer, como suprema lealdade, a lealdade à nação de que se é ínfima parte, mas parcela atuante e consciente.”.

Nesse sentido, Silva (1981, p.101) indica que

os objetivos nacionais permanentes, como é evidente, são de natureza essencialmente política e traduzem e devem traduzir, em dado período histórico, as aspirações e os interesses de toda coletividade nacional.

Partir, portanto, de um ponto de vista em que a realidade nacional é comum a todo o corpo da nação apresenta-se para esses autores como uma necessidade para se estabelecer os objetivos e interesses do Estado

A noção de Silva (1981) se assemelha também à ótica de Mattos (2002) que extrai do conjunto territorial brasileiro diretrizes que supostamente elevariam o país a um grau de potência mundial. Para Mattos (2002) há uma unidade nacional entre o povo brasileiro, assim como do próprio território do país, proporcionando, nesse sentido, condições para o desenvolvimento de eixos de crescimento econômico.

É bastante interessante notarmos que a geopolítica clássica e o realismo internacionalista encontram ressonâncias e o Estado apresentado por esses dois campos se assemelha ao Estado Ratzeliano (RATZEL, 1897), destacando-se neste a exaltação dos aspectos coletivos e unitários do corpo do Estado ao território, de modo a apresentar uma perspectiva mais ou menos homogênea do Estado.

Obviamente que o alongamento das discussões nos coloca diante de outras concepções de Estado que certamente recusariam a percepção de poder

praticada pelos realistas e pelos geopolíticos clássicos. A noção kantiana subtrai a lógica da força como elemento mediador dos conflitos entre Estados e em sua obra *a Paz Perpétua* são estabelecidos os rumos que fundamentariam as principais correntes idealistas do pensamento internacionalista. Há que se dizer que ao partirmos de uma perspectiva não realista, tomando como fundamentação teórica autores como Keohane e Nye (2001, p.30) em que os interesses nacionais “serão definidos diferentemente em diferentes questões, em diferentes momentos e por diferentes unidades governamentais”, encontramos outras perspectivas das relações entre Estados.

A perspectiva neorrealista das relações internacionais assume a existência de novos canais de comunicações no âmbito da política externa, submetendo, assim o Estado a dinâmicas de interdependência global. O Estado, desse ponto de vista torna-se menos rígido do ponto de vista cultural e participativo, desse modo, há uma estrutura que abrange o mercado, a sociedade civil e os governos. Entretanto, parece-nos importante apontar que a visão de mundo neorrealista não abole a percepção de Estado realista, mas principia o debate das relações internacionais, a partir de outros agentes que não somente o Estado-Nação.

Ainda que não seja considerado um neorrealista, como pontua Chiappin (1994), Huntington (1997) constrói sua principal obra de uma perspectiva que rompe, parcialmente, com visão de homogeneidade estatal. Ao contrário, Huntington (1997, p.17) aponta que “diferentes tipos de Estados definem seus interesses de maneiras diferentes”, para em seguida fundamentar sua tese de que “numa civilização é a entidade cultural mais ampla.”. (HUNTINGTON, 1997, p.22). A homogeneização do autor, portanto, ultrapassa a barreira do Estado e adentra o campo cultural, identificando ao redor do mundo consonâncias culturais entre os povos.

Evidentemente essa exposição se limita a um apanhado das concepções de Estado, seja na geopolítica, seja nas relações internacionais. Ocorre que, embora haja uma reinterpretação do Estado por parte dos neorrealistas, é inegável a permanência do Estado como uma entidade indispensável para a política externa. O liame possível que podemos extrair dessa discussão, é que os interesses nacionais surgem de um prisma de interesses cristalizados ao interior do Estado. Não que os grupos que hoje compõem a substância do Estado-nação sejam desconsiderados para o estabelecimento dos chamados “interesses nacionais”, porém há uma permanência do Estado hobbesiano sobre a visão internacionalista e geopolítica. Os “interesses” parecem se apropriar da confusão conceitual entre Estado e Nação para serem impostos como “interesses nacionais”.

A Unicidade do Estado e o Interesse Nacional

Do mesmo modo que há uma concepção homogênea do Estado parece também que a política externa parte de uma ótica comum do interesse nacional. Carr (2001, p.100) observa que “o utópico, por mais ávido que esteja de estabelecer um padrão absoluto, não defende que seja dever de seu país, em conformidade com este padrão, colocar o interesse do mundo como um todo antes dos seus próprios.”. Essa informação é importante no sentido em que nos permite antever a existência de interesses nacionais, o que, de fato coincide com a perspectiva realista que aponta para a anarquia das relações internacionais.

O interesse nacional, como bem aponta Carr (2001) não pode ser confundido com o interesse global, existe, de fato uma série de interesses entre os Estados e esses se acomodariam, ou pelo contrário, se contraporiam na esfera internacional, no entanto, o nosso questionamento é outro. Partindo da ótica de Hobsbawm (1991), a formação do Estado assume um caráter hegemônico a partir do momento em que é trazida para o seio do liberalismo na Europa, o pro-

cesso de institucionalização do Estado, de modo geral, suprime alguns aspectos populacionais e de classes ao interior das sociedades.

Assumindo que a construção da política externa e a política do Estado não mudou o seu caráter ao ser construída por uma elite burocrática que assume as rédeas do processo de manutenção e emolduração dos aparatos estatais, então nos colocamos diante de uma problemática, os interesses nacionais seriam os interesses de um fragmento da sociedade? E, ainda, a apresentação do território como uma massa estática ou um suporte das relações internacionais teria o escopo de subtrair o conteúdo social do território e, por consequência do Estado?

Ainda que se discuta os interesses nacionais como o resultado de um debate ao interior da sociedade democrática, como aponta Nincic (1999) e que os próprios teóricos internacionalistas assumam a dificuldade em se compreender esse conceito, é necessário que se considere os “interesses nacionais” como um termo recorrente na política externa.

O próprio corpo intelectual ao interior do aparato burocrático do Estado não deixava de fazer menção aos interesses nacionais como uma categoria a ser perseguida nas diretrizes da política externa. Golbery do Couto Silva, geopolítico brasileiro, ao assumir funções nos governos de Ernesto Geisel (1974-1979)¹, por exemplo, aconselharia o presidente ao reconhecimento e aproximação da China Comunista, já que o reconhecimento do país asiático seria justo ao interesse nacional brasileiro. Do mesmo modo, as próprias intervenções estadunidenses ao redor do mundo são fundamentadas como parte do interesse nacional dos Estados Unidos, como bem pontua Kissinger (2001) e Bandeira (2010).

¹ Telegrama secreto enviado por Antonio Azeredo da Silveira endereçado ao Senhor Presidente da República, 9 de Abril de 1974, nº G/110/920 (B46) (E33). (EG) pr 1974.03.00/2. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal?fun=AAS&tud=MAN&de=&ate=&assun=&fasun=0&aut=&faut=0&ser=&subser=&itens=100>>. Acesso em 11 de Jan. de 2021.

O interesse nacional, ao que se apresenta, é parte fundamental da construção de um discurso de Estado, no qual há uma coesão tanto no aspecto estatal, como no aspecto territorial. A supressão dos diversos interesses dos grupos sociais e das próprias federações que compõem o Estado parecem se dissolver diante de uma perspectiva rígida que deriva geralmente de uma fatia restrita da sociedade.

Ainda que se tenha que avaliar a participação dos diversos grupos sociais na formação da política externa de um Estado, não deixa de ser notória a assimilação, por exemplo, de pautas econômicas provenientes de setores do estado de São Paulo sobre a política externa nacional durante o governo Collor de Mello (1990-1992) ou o acordo comercial de 1935 entre o Brasil e os Estados Unidos. Ambos eventos parecem compor um hall de evidências em que a política externa assimilou os interesses de determinados setores da sociedade, transformando-os em “interesses nacionais”. Em Collor de Mello a imposição de pautas dos centros industriais brasileiros sobre a agenda internacional do país, no acordo comercial de 1935, a incorporação dos interesses da oligarquia agrária brasileira em detrimento da nascente indústria paulistana.

O interesse nacional, assim, se impõe como um axioma do Estado, manipulado pelos setores sociais que detêm o poder de direcionamento da política externa nacional. Parece-nos haver a assimilação do conceito por parte dos teóricos internacionalistas, criando um discurso hegemônico sobre um conceito esparsamente analítico, como aponta Nincic (1999). Além disso, ainda nos parece bastante problemática a assimilação do território enquanto um campo passivo à construção dos interesses do Estado, isto é, o distanciamento do debate teórico sobre o território parece legitimar o juízo estático acerca do debate sobre o Estado e, por conseguinte, o esvaziamento da própria substância do interesse nacional.

O Território e o Interesse Nacional: Uma Discussão Geográfica

Essencialmente o debate o território brasileiro está concentrado na geografia, o que não significa a apropriação desse conceito por esse campo da ciência, mas que o distanciamento do debate geográfico em relação às relações internacionais criou óbices nas discussões relativas a conceitos como o “interesse nacional.”.

Inicialmente é necessário que tenhamos em conta que o território não é um elemento estático, nem em sua dimensão teórica, muito menos prática. Segundo Steinberger “o território é usado, produzido, esculpido ativa e tensionadamente pelas forças sociais que lhe dá sentido e direção”, (STEINBERGER, p. 13) o que notoriamente nos insere a ótica de que o território é usado e, por consequência, transformado ao longo da sua formação histórica.

Ao tentarmos desvendar as conexões entre o interesse nacional, a formação do Estado e o próprio território, percebemos que essa concepção de território nos coloca diante de uma ótica que nos remete ao movimento do espaço. Santos (1988) procura expor o espaço como o objeto de estudo da geografia e ainda observa que o espaço figura como uma categoria analisada de modo pouco complexo, negligenciando, assim a multiplicidade de fatores que o envolve. Cataia (2011, p. 116) auxilia-nos apontando que “a forma do território se metamorfoseia, porém ele se mantém como condição material e suporte do Estado”, o que sinaliza tanto para a complexidade do território e para o próprio uso do território como uma condição insuperável por parte das relações internacionais.

As reflexões as quais postula Cataia (2011) são importantes, pois o autor aponta para a existência de três linhas de pensamento a respeito do território. A primeira apresenta o território enquanto poder do Estado, ou seja, o território

torna-se um signo de poder, tal qual aponta Raffestin (1993), quase um objeto a ser dominado e manipulado pelo Estado. A segunda, é o território enquanto um conceito puro, no qual se teoriza a ontologia espacial e a formação do território enquanto uma categoria antes de tudo filosófica da realidade. A última concepção do território concerne ao uso do território não pelo Estado, mas pelos agentes não hegemônicos que compõem a sociedade, aqui o território destoa do discurso estatal e se liga diretamente às práticas cotidianas, apontando para a existência não somente do território nacional, mas os territórios locais.

A partir disso, Cataia (2011, p. 123) adiciona que “o território usado seria um híbrido de duas dimensões: uma métrica ou geométrica e outra social”, de modo que o próprio território se apresenta não somente como um produto do Estado, ou seja, mensurável e modelável conforme as necessidades deste, mas também como uma condição social e constante construção. O território, assim, parece deixar de fazer parte de uma concepção passiva, somente como o resultado das ações produzidas, para se localizar como categoria heterogênea em que o próprio território é produto e produtor da sociedade.

Em outras palavras Saquet e Silva (2008, p.33) analisando a abordagem de *Milton Santos* observam que

o território é compreendido como espaço de uma nação, delimitado e regulado. Apresenta elementos fixos, resultantes da ação do homem e seu trabalho, bem como relações sociais e diferentes formas de ocupação e produção, corresponde ao recorte do espaço pelo processo de formação de um Estado-Nação.

Em complemento a essa constatação, Raffestin (2009, p.31) indica que “a produção territorial sempre tem um ponto de partida que nunca é ileso das ações do passado”, o que nos explica que o território como qualquer categoria social está vinculado ao movimento histórico da sociedade. Esse fato pode anunciar que a falta de clareza em relação ao território e a sua vinculação ao

Estado é possivelmente o resultado do apego internacionalista à forma e a materialidade territorial.

Essa visão do território como forma de poder e domínio tem suas explicações. A inegável importância da obra de *Maquiavel* e posteriormente a de *Thomas Hobbes* delegariam ao território o imperativo do poder e do controle, pois como observa Maquiavel (apud SAQUET, 2007, p.28) “o território é uma área controlada e fortificada que deve ser defendida e mantida sob domínio”, essa visão ao menos no âmbito realista das relações internacionais parece se perpetuar. Além disso, a visão maquiavélica do território também não parece destoar da perspectiva Ratzeliana em que o território é tomado como um elemento fundamental para o desenvolvimento de um Estado (MORAES, 1990).

Ratzel associa o desenvolvimento humano ao território, de modo que “a sociedade está enraizada com muito mais profundidade no seu território e o modifica com menos facilidade” (MORAES, 1999, p.73) e nesse sentido o Estado protegeria o território, já que haveria para o geógrafo alemão uma relação orgânica entre o povo e o seu Estado. Assim, o território enquanto uma unidade econômica e política seria abarcada por um Estado “criado pela comunhão da autoridade dominante e dos interesses comuns.”. (Moraes, 1990, p.150).

O interesse nacional, como se apresenta em autores como, Aron (2002), Morgenthau (2003) e outros realistas parece estar localizado numa concepção de Estado na qual o território não se apresenta a partir de sua substância social ou a partir de sua construção contínua. Ao se tomar o território como um elemento acabado da realidade do Estado parte-se de uma perspectiva hegemônica dos interesses da nação, ou melhor, dos vários grupos que compõem o Estado-Nação.

Ainda que não tomemos somente a teoria realista como ponto de partida para a análise também teremos uma série de abordagens da corrente neorrealista que, apesar de enfatizar menos o interesse nacional, como pontua Nincic (1999), também expõem o território como um dado estrutural do Estado. A exposição de Contrera (2015) sobre o tema é importante para esse esclarecimento, pois “antes de o Estado defender o interesse nacional como algo predefinido é preciso definir esse interesse em consonância com as identidades que estão em suas origens.”. (CONTRERA, 2015, p.186).

Parece-nos haver uma inflexão entre a definição do território do ponto de vista geográfico e os “interesses nacionais”, este como conceito ou categoria prática da política externa. O Estado da política externa, embora já não possua as mesmas características do Estado de Maquiavel, continua a ser apresentado no âmbito externo enquanto uma instância regulatória, mas que ainda detém a capacidade da imposição pela força ou a dissuasão através da diplomacia. Como aponta Claval (1978), o Estado continua a ser a única instituição capaz de organizar minimamente os fluxos demográficos e econômicos, assim como a manejar as ações políticas e militares.

No entanto, o Estado que se apresenta na política externa está esvaziado de sua essência territorial, isso significa que o princípio descritivo e estático do território, o restringe a sua forma. O interesse nacional conceito derivado do princípio da necessidade dos grupos que compõem a nação e o próprio conceito de nação perdem parte de sua essência no momento em que o território é apresentado como um suporte inerte da política externa.

Partindo da premissa de que o território é produzido, também o seria o interesse nacional. Além disso, a compreensão do território enquanto uma categoria em constante mutação nos coloca diante de um questionamento da própria política externa, pois o interesse nacional parece se dissolver de qual-

quer significado homogêneo, para incutir ao Estado interesses de parcelas da sociedade que o compõe.

Tomando a fundamentação teórica de Santos (2003) perceberemos que do interesse nacional é tolhida a sua função aparentemente básica de interesse da coletividade do Estado, para se tornar legitimador dos movimentos da globalização, pois para Santos (2003) o valor do capital é função da sua localização e nessa dinâmica, o território como instrumento fundamental para a concentração econômica é transformado em receptáculo dos impulsos estatais. Desse modo, o interesse nacional parece se alienar não somente a segmentos dominantes da sociedade local, mas atrelado ao interesse do capital global.

É na construção teórica de Santos (2003; 2008) que é possível notar que o Estado, enquanto intermediador dos fluxos externos passa a ser demovido de uma posição de completo poder, para assumir uma posição submissa aos fluxos econômicos internacionais. O Estado, portanto, passa a oferecer serviços de modo a atrair o grande capital. Ao interior dessa dinâmica está localizada uma concepção pouco esclarecida e até mesmo ambígua do interesse nacional, que além de ser extraído de uma noção estatal homogênea, se estabelece alienado de um debate compreensível sobre o próprio território.

Considerações Finais

Ao longo desse breve debate sobre o interesse nacional e o território, parece-nos indispensável uma troca teórica entre as teorias internacionalistas e a geografia. A pouca clareza sobre o conceito de “interesses nacionais” nos coloca diante de questionamentos que nos apontam para um esvaziamento do debate teórico sobre campos fundamentais para a compreensão do Estado.

A referência ao território enquanto uma categoria estática e apartada de significados sociais não gera somente um incômodo intelectual, mas também

distorce conceitos muito caros da própria política externa. A compreensão do território como uma categoria prática e um conceito descritivo da materialidade e da forma do espaço parecem limitar o entendimento do Estado, pois não se compreende ou pouco se discute a heterogeneidade de poder e formação dos grupos ao interior deste.

Por fim, destacamos a assimilação de uma concepção pouco clara de nação pelo “interesse nacional”, criando distorções em relação aos grupos que compõem o Estado e como isso seria representado pelo poder estatal no âmbito da política externa. Parece, nesse ponto, fundamental o debate sobre a construção histórica do Estado e da nação para o esclarecimento sobre a existência ou não de um interesse nacional.

Referências

ARON, R. **Paz e guerra entre as nações**. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

BANDEIRA, M. **Geopolítica e Política Exterior**: Estados Unidos, Brasil e América do Sul. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2010.

BLACHE, V. de la; JOSEPH, P. M.; MARTONNE, E. **Principes de Géographie Humaine**. Paris: Armand Colin, 1941

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. São Paulo: Malheiros, 2000.

CARR, E. H. **Vinte Anos de Crise: 1919-1939**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

CATAIA, M. A. Território político: fundamento e fundação do estado. **Sociedade & Natureza**. Uberlândia, n. 23, v.1. p.115-125, abr. 2011.

CHIAPPIN, J. R. N. O Paradigma de Huntington e o Realismo Político. **Lua Nova** [online]. n.34, pp.37-53, 1994.

CLAUSEWITZ, C. V. **Da Guerra**. Brasília: Martins Fontes, 1979.

———. **Historical and Political Writings**. New Jersey: Princeton University Press, 1992. CLAVAL, P. **História da Geografia**. Lisboa: Edições 70, 2006.

CONTRERA, F. **O conceito de interesse nacional**: debate teórico e metodológico nas relações internacionais. *Revista de Estudos Internacionais*. João Pessoa, v.6, n.2, 2015.

HOBBS, T. **Leviatã**. Edição Eletrônica: the online library of liberty, 2004, (1909). Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/Hobbes_Leviathan_1909.pdf>.

HOBBS, E. **Nações e Nacionalismo**: desde de 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

———. **Sobre história**: Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNTINGTON, S. **Choque de Civilizações e a Recomposição da Ordem Mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

HOBBS, E. **A Era do Capital: 1848-1875**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KANT, I. **A Paz perpétua**. Covilhã: LusoSofia, 2008.

KHEOANE, R. O.; NYE, J. S. **Power and Interdependence**: World Politics in Transition. New York: Addison-Wesley Longman, 2001

MACKINDER, H. J. The Geographical Pivot of History. **The Geographical Journal**, v.170, n.4, p.298-321, 1904. Disponível em <https://www.iwp.edu/wp-content/uploads/2019/05/20131016_MackinderTheGeographicalJournal.pdf>. Acesso em 15 de fev. de 2021.

MAHAN, A. T. **The Interest of America in Sea Power, Present and Future**. Londres, Sampson Low, Marston & Company, 1897. Disponível em <<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/gutbook/lookup?num=15749>>. Acesso em 05 de Set. de 2020.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Edição Eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2005.

MATTOS, C. de M. **A Geopolítica e as Projeções do Poder**. Rio de Janeiro: Bibliex, 1977.

———. **Geopolítica e Modernidade**: geopolítica brasileira. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 2002.

MORAES, Antonio Carlos Robert (Org.). **Ratzel**: geografia. São Paulo: Ática, 1990.

MORGENTHAU, H. **A Política Entre as Nações**: a luta pelo poder e pela paz. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

NINCIC, M. The National Interest and its Interpretation. **The Review of Politics**, v. 61, n. 1, p.29-55, 1999.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

———. A Produção das Estruturas Territoriais e sua Representação. In: SAQUET, M. A; SPOSITO, E. S (Org.). **Territórios e Territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RATZEL, F. **Politische Geographie**. Munique/Leipzig: R. Oldenbourg, 1897

SABBATUCCI, G; VIDOTTO, V. **Storia Contemporanea: l'ottocento**. Roma-Bari: Laterza, 2009.

SANTOS, M. O Espaço Geográfico como Categoria Filosófica. **Terra Livre**, s/v, n.5, p.9-20, 1988.

———. **Economia Espacial**: críticas e alternativas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

———. **O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, M. A.; SILVA, S. S. da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. **Geo UERJ**, v. 2, n. 18, p. 24-42, abr. 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1389/1179>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SILVA, G do C. **Conjuntura Política Nacional: O Poder Executivo e Geopolítico do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1981.

SPYKMAN, N. J. Geography and Foreign Policy I. **American Political Science Review**, n. 1, Fev. 1938, p. 28-50. Disponível em <<https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/abs/geography-and-foreign-policy-i/7E5E89E490235633DA6110942F01F0B8>>. Acesso em 17 de out. de 2020

_____. Geographic Objectives of Foreign Policy I. **American Political Science Review**. n. 3, jun. 1939a, p. 391-340. Disponível em <<https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/abs/geographic-objectives-in-foreign-policy-i/BF9EEEEEE56BE761C2156BD7B962A7A21>>. Acesso em 15 de set. de 2020.

———. Geography and Foreign Policy II. **American Political Science Review**, n. 4, ago. 1939b, p. 591-614. Disponível em <<https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/geographic-objectives-in-foreign-policy-ii/5C82F7DB99378420DEDDEAE153520BED>>. Acesso em: 13 de jul. de 2020.

STEINBERGER, M (Org.). **Território, Estado e Políticas Públicas Espaciais**. Brasília: Libri Editorial, 2013.

TRAVASSOS, M. **Projeção continental do brasil**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1935.

WIGHT, M. **A política do poder**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

CAPÍTULO 5

DIÁLOGOS CORPORAIS: VIVÊNCIAS FORMATIVAS SENSÍVEIS COM PROFESSORAS EM TEMPOS DESEMPENHISTAS

Débora Matiuzzi Pacheco

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-4

Introdução

O presente texto resulta de estudos realizados na pesquisa de doutoramento da autora¹ e aborda o contato corporal como possibilidade de diálogo entre grupos de professoras² do Ensino Básico. Desse modo, a pesquisa problematiza questões de cunho relacional e pedagógico por meio da criação e oferta de um curso de formação continuada para professoras denominado *Diálogos corporais*.

1 A referida pesquisa de doutorado ainda está em andamento e está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

2 Todas as flexões de gênero deste artigo são feitas no gênero feminino.

A pesquisa tem como seu principal objetivo: compreender o modo como a prática de aspectos do Contato-Improvisação pode ser um dispositivo problematizador do fazer docente de professoras da rede de ensino. Neste sentido, os objetivos específicos deste estudo foram: proporcionar a grupos de professoras da rede básica pública de ensino um espaço de experimentação corporal sensível por meio de aspectos da prática de Contato-Improvisação; promover debates acerca de questões que perpassam a atividade docente e que surgiram a partir do momento de prática do CI; analisar possíveis reverberações desse espaço de troca nas atividades das docentes e, com isso, refletir, de modo teórico-prático, sobre a docência a partir do contato e do diálogo entre os corpos.

O intuito da escrita que aqui se apresenta não é detalhar aspectos metodológicos do curso em questão, mas, a partir deste elaborar o levantamento de algumas reflexões presentes na contemporaneidade, especialmente, quando se trata do corpo no âmbito educacional, tendo em vista determinadas características de nossa sociedade. A pesquisa, de abordagem qualitativa, dá-se por meio do estudo de caso e utiliza instrumentos mistos de coleta de dados, dentre eles a Observação e a Participação direta da pesquisadora durante os cursos.

As reflexões levantadas no presente artigo estão aqui estruturadas em quatro partes principais: “O curso: breve estrutura e reverberações”, em que são compartilhados concisos detalhes sobre o desenvolvimento do curso *Diálogos Corporais*; “Uma sociedade do desempenhista”, em que se abre um espaço reflexivo acerca de determinadas características de nossa sociedade; “Formação in-comum: corpo, sensibilidade e diálogo”, a proposta aqui efetivada é a abordagem como um espaço in-comum, levando-se em conta aspectos da sociedade e do universo educacional; e “Pedagogia crítico-performativa”, cujo campo de abordagem é composto por elementos que contemplam e ancoram este estudo.

O Curso: Breve Estrutura e Reverberações

“Hoje iremos dialogar: pelo corpo”. Essa era sempre uma de minhas primeiras falas nos encontros que compuseram o Curso de Formação *Diálogos Corporais*. O conteúdo do curso teve inspiração em aspectos da prática corporal Contato-Improvisação, desenvolvida por Steve Paxton, por volta dos anos 1970, que tem como principal característica um diálogo – uma dança – entre os corpos por meio do contato físico direto e constante entre os(as) participantes.

O que propõe o Contact Improvisation é um tipo de encontro tátil singular baseado na reciprocidade: um contato no qual eu só posso descobrir, tocar, através do esforço de me deixar afetar, ou mesmo desorientar, por aquele/a que eu toco. É possível perceber como a experiência de um toque não diretivo e não condutivo, de um toque que escuta e que demonstra tato, nos faz questionar o conceito do sujeito agente. Ele nos ensina, ao contrário, a entender, a partir de uma experiência simples e imediata, o quanto somos afetados pelo que fazemos, em que medida um jogo permanente de reciprocidade ocorre entre nossa atividade e nossa passividade (BIGÉ, 2020, p. 21).

Compreendemos que esse jogo que se dá no processo de reciprocidade, expresso por Bigé (2020), é a base fundamental do Contato-Improvisação e que também precisa perpassar as reflexões de nossa sociedade e do campo educacional, por isso, a escolha desse tipo de prática no estudo em questão. Ressaltamos que o Contato-Improvisação, neste estudo, aparece como inspiração, ou seja, foram realizadas propostas bastante iniciais dessa técnica, por vezes também adaptadas junto a outras práticas. Isso porque os grupos participantes – professoras da rede de ensino – não tinham por intenção a aprendizagem técnica para tornarem-se bailarinas ou praticantes de Contato-Improvisação, mas se objetivava, simplesmente, a vivência de alguns pontos dessa prática como espaço formativo de troca e de ignição a fim de possibilitar reflexões acerca de suas práticas [como] docentes.

O curso foi ofertado para grupos de professoras³ da rede básica de ensino da cidade de Balneário Camboriú-SC. Nesse curso, buscamos a instauração de uma vivência formativa capaz de ativar sensibilidades e, a partir daí, compreender o modo como esse espaço poderia ser um dispositivo problematizador da prática docente das professoras participantes, ou seja, compreender/experienciar de que modo aquela prática convocava-as a pensar sobre questões da docência, e que questões eram essas que emergiram da/na/com a/a partir da prática. Ao todo, 14 grupos de professoras foram contemplados com o curso, o qual teve três formatos: duração de um turno (4 horas), duração de dois turnos (8 horas), duração de 6 horas divididas em oito encontros de 45 minutos. Todos os grupos receberam as mesmas propostas, com algumas breves alterações de acordo com o andamento de cada grupo.

Cada curso contemplou três momentos de propostas. Primeiro momento: experimentação prática, com alguns elementos do Contato-Improvisação, em entrelaçamento com outras propostas; segundo momento: registro de um mapa conceitual único, feito pelas participantes de cada encontro, por meio da escrita de palavras, frases ou desenhos referentes às reverberações da prática; terceiro momento: roda de conversa, em que as participantes compartilharam, por meio de palavras, o modo como a prática provocou reflexões/problematizações acerca do fazer docente, questões surgidas a partir do diálogo realizado entre os corpos.

Partimos do corpo em contato como *locus* investigativo, acessando o cultivo de atenções distintas, um lugar permeado por espaços de escuta, de troca, de ampliação das percepções, de descobertas, de vivências, de acontecimentos.

³ Apesar da imensa maioria das participantes serem professoras, é preciso apontar que algumas profissionais da educação (orientadoras, supervisoras, funcionárias da Secretaria de Educação) também participaram de alguns dos cursos.

Dentre as tantas reverberações e entrelaçamentos que surgiram a partir da prática proposta e que foram manifestas pelas participantes, destacamos a falta de espaço do/para o corpo no âmbito escolar. O fato de existir pouco espaço – tanto material como imaterial – para o corpo na escola foi tema recorrente nas diversas rodas de conversa dos cursos, com variados comentários acerca tanto da raridade de cursos de formação continuada desse tipo quanto da raridade de espaços de manifestação dos corpos na escola, em diversos âmbitos.

Inserida na cultura da utilidade e do mercado, a escola [da atualidade] não pode entender uma atividade sem um produto que possa ser quantificado, comparado, examinado, avaliado. A cultura escolar não entende que o toque é parte das operações da dança que se ocupam de um conhecimento de outra ordem, que não é conceitual. Procedimentos que veiculam um saber que depende, inevitavelmente, da relação criada no toque, no contato com o outro para a sensibilização da pele e para a mobilização dos afetos: o compartilhamento das sensações que produzem a sensação de ser coisa no mundo (FALKEMBACH, 2019, p. 20).

Esse conhecimento “de outra ordem”, como afirma Falkembach (2019), só pode ser assim chamado porque há tempos que a escola, de um modo geral, vem acompanhando a sociedade e privilegiando o utilitarismo e a dita “preparação para o mercado de trabalho”, em um cenário onde proposições que lidam com o sensível (que aguçam os sentidos e as relações) são incomuns, fato que também respinga quando falamos em formação de professoras, e não poderia ser de outro modo. Neste sentido, passemos, na sequência, a tecer algumas considerações acerca de determinadas características que constituem nossa atual sociedade.

Uma Sociedade Desempenhista

Para além de definir a sociedade como disciplinar, em que estaríamos submetidas a coações externas, o filósofo Byung-Chul Han (2015) aponta que as pessoas hoje carregam consigo uma autocobrança constante, com vistas a

um hiper desempenho, sem o qual não haveria um “enquadramento” adequado ao mundo hiperativo atual. Para Han (2015),

o sujeito de desempenho acaba entregando-se à coação livre a fim de maximizar seu desempenho. Assim ele explora a si mesmo. Ele é o explorador e ao mesmo tempo o explorado, o algoz e a vítima, o senhor e o escravo. O sistema capitalista mudou o registro da exploração estranha para a exploração própria, a fim de acelerar o processo (HAN, 2015, p. 105).

Em uma falsa sensação de liberdade,

o sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade (HAN, 2015, p. 25).

Em um mundo baseado na necessidade de ser produtor, propostas como a desenvolvida neste estudo – com foco no diálogo aberto ao momento do acontecimento – são espécies de fissuras nessa sociedade, na qual o “hiper-capitalismo transforma todas as relações humanas em relações comerciais [e] arranca a dignidade do ser humano, substituindo-a completamente pelo valor de mercado” (HAN, 2015, p. 127). Nesse tipo de sociedade, propostas como a que aqui se desenvolve procuram mexer/ativar o sensível que – normalmente – pouco se dá a ver.

Isso porque vivemos relações utilitaristas cuja recompensa sobrepõe-se à vivência, característica que, logicamente, também – e especialmente – se faz presente no âmbito da educação, e por consequência, quando se trata de formação continuada de professoras. Conforme nos aponta Pedro Penuela Sanches (2020),

a existência e a continuidade de fenômenos como a dança – em que uma grande quantidade de energia é dispendida sem a necessidade de uma recompensa ou produção externa e sem a utilidade imediata em relação a necessidades de produção ou reprodução – problematiza uma concepção utilitarista de ser humano, baseada no pressuposto da produção e do ganho ou vantagem como motivações primárias ou únicas da ação humana. (SANCHES, 2020, p. 370).

O diálogo por meio de um contato que se faz presença relacional pode ser capaz de providenciar uma suspensão do tempo hiperativo-produtivo, suspensão fundamental em uma sociedade que vivencia “um modo de ser e estar no mundo cada vez menos capaz de sensibilizar-se com os acontecimentos à sua volta e cada vez mais anestesiado pela banalização e homogeneização das experiências”. (SANCHES, 2020, p. 361). A vivência desses lugares é também especialmente fundamental ao processo formativo docente como espaço potencialmente repleto de reflexões acerca das relações que inevitavelmente perpassam a docência. A raridade de propostas como a que aqui se apresenta demonstra, no mínimo, uma necessidade que problematiza certos aspectos da sociedade.

E por ser rara, a proposta carrega consigo uma certa característica anárquica. Bigé aborda o Contato-Improvisação como um lugar que contempla uma anarquia mutualista, a qual, segundo ele, é “um anarquismo baseado não sobre o indivíduo, mas sobre a relação, no qual a ausência de dominação é resultado de um desejo mútuo de se colocar um/a a serviço do/a outro” (BIGÉ, 2020, p. 7). Nessa esteira de pensamento, Para Han, ele ainda assinala que

para Paxton, trata-se de naturalizar os movimentos, ou seja, de invocar, no âmbito social, movimentos que seriam de outra ordem, mais natural, ou natural de “outra forma”. Pois esta é a questão: fazer surgir em si e com o outro uma ideia da natureza diferente daquela apresentada normalmente pela mitologia da competição. Não se trata de negar a existência desta última, mas de propor outra imagem e outra prática cotidiana, nas quais o que estaria em jogo não é a luta contra adversários, mas a colaboração para uma forma comum. (BIGÉ, 2020, p. 18).

Quando nos colocamos a vivenciar o corpo em contato, por estarmos na contramão daquilo que prevalece no tecido social, fazemos parte de um espaço anárquico, incomum e subversivo, uma vez que “o diferencial do CI⁴ é seu convite para a subversão da forma que se estabelece. A subversão do senso-comum

4 Sigla para Contato-Improvisação.

e o convite à singularidade de cada encontro” (PIZARRO, 2011, p. 126). Esse convite é também, portanto um convite ao in-comum.

Formação In-Comum: Corpo, Sensibilidade e Diálogo

Ao levar em consideração os dois tópicos anteriores – sobre as características do curso *Diálogos Corporais* e sobre a sociedade do desempenho exacerbado –, abordamos a proposta formativa trabalhada neste estudo como uma Formação In-comum. Propor uma formação in-comum é a entrada em uma espécie de suspensão das certezas para que possamos vivenciar uma abertura aos acontecimentos. É lidar com o instável e acreditar na(s) potência(s) do encontro.

A formação envolve (...) sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. (...) Aqui, o eu não adiciona ao conhecimento previamente adquirido (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 48).

A ideia desta proposta nunca foi “adicionar competências” às participantes, tampouco criar um caderno de receitas, uma cartilha de “exercícios” para as professoras realizarem com suas alunas. Estamos bem longe disso. A ideia era vivenciar um espaço potencialmente enriquecedor como percurso formativo para as professoras participantes, no qual as vivências ali realizadas pudessem ser espaços de produção de conhecimento. Essa produção dá-se consigo, com a outra, com o grupo, por meio do diálogo corporal capaz de aguçar sensibilidades, com especial foco no toque como espaço de compartilhamento e descoberta conjunta, sendo, portanto, um espaço formativo.

Eu me exercito não somente ao ler o outro do outro lado da fronteira de nossas peles, mas também ao compreender o que essa leitura me informa sobre mim mesmo. Assim, o quanto eu me torno disponível ao toque do outro é a medida de quanto eu sou capaz de senti-lo – o toque envolve aqui mais do que uma simples reciprocidade: ele é uma mutualidade de

sensações. Não significa apenas que ao te tocar eu também sou tocado por você: mas sobretudo que, para te tocar, eu devo me deixar ser tocado por você, pois é na medida em que você me toca que eu posso te sentir. Ou seja: sentir você é sentir você me tocar, e não apenas sentir você (BIGÉ, 2020, p. 20).

A ideia aqui é pensar e proporcionar espaços capazes de promover deslocamentos (de si), pois acreditamos que “a formação acontece pelas experiências, pelas reflexões de si e na relação com os outros e com o mundo” (SANTOS, 2020, p. 58). Mas há que perceber que este é um terreno um tanto perigoso, visto que, dentre outras questões,

não é comum à escola promover esse tipo de procedimentos. As práticas escolares são, sobretudo, interpretativas: o aluno aprende a interpretar e dar significado para o mundo. Desde a tipologia proposta por Gumbrecht, podemos entender que a escola é lugar da cultura do significado. Portanto, quando a cultura da presença se manifesta, há tensão (FALKEMBACH, 2019, p. 18).

Em diversos níveis, ocorrem tensões. Mobilizar o sensível é um ato político. Conforme evidencia Jacques Rancière (2005),

uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2005, p. 15).

Para além de ser elemento central no ato de conhecimento, localizamos o sensível como o próprio ato de conhecimento em si. Repetimos, neste sentido, que o sensível é ato de conhecimento. Ademais, o corpo, ao manifestar-se, é produtor de conhecimento, no aqui e agora, em uma espécie de jogo que é, acima de tudo, dialógico. Reforçarmos o diálogo como fator que perpassa todas as esferas do presente estudo. Para fortalecer essa conversa, destacamos algumas considerações do educador Paulo Freire acerca do diálogo como fator crucial na sociedade. Para Freire (2005),

o diálogo é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 2005, p. 91).

Esse entendimento do diálogo como ato de criação e como não pertencente a uma ou outra, mas ao mundo que emerge das relações dialógicas, é de muita valia para este estudo, visto que o que pretendemos foi justamente proporcionar um espaço criativo-formativo, ou seja, um espaço de emergências, que, em nosso caso, deu-se pela via do corpo em diálogo. E nesse espaço, buscamos a horizontalização dos saberes, que são construídos e percebidos de modo conjunto.

Os diversos apontamentos de Paulo Freire no dissecamento da noção de diálogo, a partir de sua perspectiva, parecem acabar sempre o reafirmando como espaço político fundamental.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. (...) O antidiálogo, que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 1967, p. 107).

Freire sempre enfatizou que o espaço educacional precisa ser um espaço em que se ensina e aprende. Para ele, não pode haver transferência/depósito de conhecimento, mas a construção conjunta do saber. Sendo assim, nesse processo de construção, é fundamental que a educadora (parte integrante do proces-

so) esteja atenta àquilo que ocorre no “entre”, àquilo que pode emanar como potência, como produção de possibilidades. Mas não se trata de uma produção como algo imposto, como algo forjado, devendo ser permeada por aquilo que se produziu na relação, nesse espaço potencial de suspensão.

Trabalhar a partir da perspectiva do possível – o possível dos corpos, o possível das relações, o possível da crítica, o possível da autonomia – parece realmente ser uma zona in-comum. Quando falamos em mobilizarmos nosso olhar/fazer para corpos de professoras, falamos em instigar reflexões, desafios, criações, conhecimentos, consciências, criticidades. Instigar os corpos a dialogarem é cultivar hábitos de engajamento, de presença dos corpos das professoras. Corpos presentes. Corpos que precisam fazer-se presentes, não como corpo-número, mas como corpo-diálogo.

Realizar esse movimento é ato de resistência. É uma afronta ensinar no/ com prazer/amor. Vivenciar a possibilidade de um corpo que possa ser mais corpo-sensível requer essa afronta.

O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência de sala de aula (HOOKS, 2013, p. 21).

Entendemos a formação de professoras como um processo contínuo, que necessita ser visitado de diversas formas e em qualquer que seja sua etapa, servindo justamente para desacomodar, pois promove abertura.

Abertura a si, abertura ao outro, abertura ao desconhecido, abertura para o que desacomoda, para o que provoca, para o que foge do controle. Pensar a educação sobre a ótica do sensível exige um novo paradigma e abertura para todos os saberes e possibilidades que podem surgir com ele (SANTOS, 2020, p. 85).

Ser parte de uma formação in-comum é estar em um espaço de aberturas, de descobertas, de desestabilizações, de entrelaçamentos, de possibilidades

de emergências que podem escapar às pré-visões, aos pré-estabelecimentos. É experimentar o corpo como presença. É aceitar a entrada em uma zona do indeterminado, na qual podem abrir-se caminhos diversos. É perceber um espaço performativo.

Pedagogia Crítico-Performativa

Ao observarmos os diversos aspectos apontados ao longo dessas reflexões, não poderíamos deixar de localizar o espaço evidenciado neste estudo como um espaço performativo, visto ser composto justamente pela ênfase em elementos que são parte integrante dos estudos da Pedagogia crítico-performativa. Neste sentido, trata-se de um importante campo no qual assentamos o presente estudo.

Conforme nos aponta Elyse Lamm Pineau (2010), o ensino como performance distancia-se da concepção de performance como sinônimo de desempenho, tão disseminada no senso-comum. De modo bastante diferente,

a poética da performance educacional privilegia do mesmo modo as dimensões criativas e construídas da prática pedagógica. Ela reconhece que educadores e educandos não estão engajados na busca por verdades, mas sim em ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas. Uma poética educacional privilegia as múltiplas histórias e os múltiplos narradores no processo em que as narrativas da experiência humana são modeladas e compartilhadas por todos os participantes em um coletivo de performance. A pedagogia performativa suplanta o depósito de informações – tal como aparece no modelo de educação bancária de Paulo Freire – em prol da negociação e da encenação de novas formas de conhecimento (PINEAU, 2010, p. 97).

Um corpo que se permite performativo e, portanto, produtor de conhecimento, é aquele que faz parte desse universo múltiplo, vivenciando lugares de manifestação que escapam às tentativas de enquadramento presentes no universo – depositário – educacional. Ao contrário do enquadramento, esse corpo busca a ampliação da percepção como ativação de um engajamento po-

lítico deste corpo. As reflexões acerca da performance na educação permeiam este estudo e permitem pensar o corpo em uma abordagem de formação [in-comum] com aberturas para a reverberação de entrelugares potenciais no âmbito da educação.

Neste sentido, Marcelo de Andrade Pereira propõe

pensar o ato pedagógico como um ato de presença, um ato de encontro, um ato de humanos a darem-se a outros humanos. Essas elucubrações permitem conceber o ato pedagógico como performático e, por isso mesmo, multidimensional, ato condicionado não apenas por uma função específica – transmissão, construção do conhecimento – mas, sobretudo, pelo modo de sua apresentação – que, aqui, supõe-se, concreta porque inerente (PEREIRA, 2012, p. 151).

Ainda nessa linha, cumpre salientar que

[...] não se pode pensar a *performance* e, por conseguinte, a Pedagogia crítico-performativa sem a presença do corpo e sua dimensão expressiva. O expressivo, aqui, refere-se a algo mais abrangente que o artístico, dizendo respeito à possibilidade de tornar *visível*, por meio de uma teoria/prática pedagógica peculiar, formas de aparição do sujeito que não são necessariamente acolhidas – e, por vezes, teoricamente não passíveis de serem acolhidas – no âmbito do *comum* (PEREIRA, 2017, p. 33).

Gilberto Icicle também ressalta alguns aspectos da performance, pontuando que ela “é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação” (Icicle, 2010, p. 20). Ele ainda aponta que os Estudos da Performance

oferecem uma rica gama de possibilidades na qual a Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras (ICICLE, 2010, p. 15).

A noção central deste estudo é justamente o desenvolvimento de um espaço potencializador, que se abre a reflexões diversas, em diversos âmbitos,

conforme assinalado por Icle. O campo da Pedagogia Performativa permite experienciar espaços de relação. Pensar na produção de conhecimento pelo/no corpo, é pensar em um corpo que elabora seus saberes corporais, mobiliza descobertas, possibilidades, emergências, reverberações sensíveis, um corpo-performativo que enfatiza aquilo que emana dos tantos espaços relacionais presentificados no ato pedagógico. Tratamos aqui do que pode ocorrer no “entre” como espaço de possibilidades.

Considerações Finais

O curso *Diálogos Corporais*, mola propulsora para as reflexões aqui levantadas, pôde proporcionar um importante e necessário espaço de descobertas e de trocas entre as professoras participantes, as quais reforçaram por diversas vezes a necessidade de mais espaços formativos como o que foi ofertado a partir deste estudo. Como foi possível observar, abre-se uma dimensão importante do aspecto relacional para pensar o desenvolvimento de uma formação in-comum de professoras, que procura instaurar um espaço um tanto estranho ao campo educacional, já que este traz, em suas bases, a promoção de constantes engessamentos, com poucas saídas para espaços movediços.

O debate acerca do [não] protagonismo do corpo como *locus* de produção de conhecimento está intrinsecamente relacionado a aspectos que permeiam nossa sociedade, refletindo uma contemporaneidade que elege o desempenho exacerbado como foco e, neste sentido, o corpo é um corpo-produtivo, corpo-número, pertencente a um universo utilitarista, encerrado no lugar da não-manifestação. Corpos que não são vistos como parte importante de um processo de relações e que, desse modo, acabam neutralizando suas capacidades perceptivas, dialógicas e, portanto, sensíveis.

A ideia aqui é o desenvolvimento de um espaço performativo – dialógico e sensível – pela abordagem do corpo na educação, a qual ainda é permeada por tabus e pré-conceitos. E “se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos” (HOOKS, 2013, p. 175), especialmente no campo educacional.

Referências

BIGÉ, Romain. Dançar a Anarquia: teorias e práticas anarquistas no Judson Dance Theater, Grand Union e Contact Improvisation. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, e89064, 2020.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quando a dança nos toca: significados, ética e presença em práticas com toque no currículo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 9, n.1, e82431, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a performance à educação. **Revista Educação e Realidade**, 35(2), p. 11-22, maio/ago 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Jan Masschelein, Maarten Simons; tradução Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia crítico-performativa: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 29-44, jan.-abr., 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Pedagogia da Performance: do uso poético da palavra na prática educativa. **Revista Educação e Realidade**, 35(2), p. 139-156, maio/ago, 2012.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação e Realidade**, 35(2), p. 89-113, maio/ago, 2010.

PIZARRO, Diego. **Fazendo contato**: a dança Contato-Improvisação na preparação de atores. 2011. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO experimental org; Ed. 34, 2005.

SANCHES, Pedro Rodrigo Penuela. A relevância política de alguns princípios do Contato Improvisação. **Revista Urdimento**, v. 1, n. 37, p. 356-376, Florianópolis, mar/abr 2020.

SANTOS, Camila Borges dos. **O sensível e o imaginário social: sentires na formação de professores**. 2020 Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Maria - RS, 2020.

CAPÍTULO 6

INQUIETAÇÕES DO PENSAMENTO ANTIMANICOMIAL DE FRANCO BASAGLIA, UM CONFRONTO QUE ASSINALA A BUSCA POR TRANSFORMAÇÕES¹

Bruna Alessandra Tomás Domingues

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-5

Introdução

A temática deste artigo refere-se à interpretação do pensamento antimanicomial de Franco Basaglia em uma perspectiva de análise contextual, através da História das Ideias e por meio de um artigo produzido pelo autor, enquanto ele fora diretor do Hospital Psiquiátrico de Gorizia, intitulado: *A destruição do hospital psiquiátrico como lugar de institucionalização: Mortificação e liberdade do “espaço fechado”: considerações sobre o sistema*

¹ Este texto é uma reflexão que se utiliza de um recorte do Trabalho de Monografia cujo título é: Em busca da liberdade para a loucura: uma breve análise dos escritos de Franco Basaglia durante os tempos de Gorizia. A referida Monografia foi apresentada ao curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal de Santa Maria, concluído pela autora do trabalho em 2017.

“*open door*”, publicado originalmente em 1964. Publicado no Brasil em 2005, através da coletânea organizada por Paulo Amarante *Escritos selecionados em saúde mental e reforma psiquiátrica*, no qual organizou diversos artigos de Basaglia em ordem cronológica a sua trajetória. A escolha do, se deu em busca de analisar o período no qual o pensamento de Basaglia utilizou-se de construtos teóricos alinhados questionamentos filosóficos sobre diferença, entende-se que as produções do autor, transpassaram o debate alinhado com estas teorizações, porém, o foco desta produção priorizará essa aproximação.

O italiano Franco Basaglia (Veneza, 11 de março de 1924 — Veneza, 19 de agosto de 1980) ingressou em 1943 como estudante na Faculdade de Medicina e Cirurgia da Universidade de Padova —norte da Itália—, lugar que propiciou o contato com ideais e com a resistência antifascista italiana. A partir disso, Basaglia virou alvo de denúncias que o levaram a prisão pelo período de seis meses. Essa experiência na prisão tornou-se uma referência importante em suas posições políticas e no seu trabalho como psiquiatra.

Após sua formatura em 1949, especializa-se em “Doenças nervosas e mentais”, fato que, no ano de 1952, o oportunizou exercer a carreira de docente dentro da mesma universidade até 1961. Basaglia não obteve progressos na sua carreira docente por trabalhar com uma perspectiva teórica que visava abordar os campos da antropofenomenologia e da análise existencial.

Sendo assim, Basaglia distanciou-se da carreira universitária para assumir a direção do manicômio de Gorizia, em 1961. Como diretor, Basaglia passou a estruturar suas primeiras decisões voltadas para a humanização do hospital, porém, a medida em que essas mudanças passam a ser estruturadas, ele passa a direcionar suas críticas à postura tradicional da medicina psiquiátrica, buscando instalar dentro da estrutura de Gorizia o sistema *open door* (portas abertas).

A partir de 1970, quando foi nomeado diretor do Hospital Provincial na cidade de Trieste, iniciou o processo de fechamento daquele hospital psiquiátrico. Em Trieste ele promoveu a substituição do tratamento hospitalar e manicomial por uma rede territorial de atendimento, da qual faziam parte serviços de atenção comunitários, emergências psiquiátricas em hospital geral, cooperativas de trabalho protegido, centros de convivência e moradias assistidas (chamadas por ele de “grupos-apartamento”). Por conseguinte, no ano de 1973, a Organização Mundial de Saúde (OMS) credenciou o Serviço Psiquiátrico de Trieste como principal referência mundial para uma reformulação da assistência em saúde mental.

Notas Teórico-Metodológicas

Delimitou-se o estudo acerca do pensamento antimanicomial de Basaglia através do artigo citado por meio de uma interpretação do corpus textual, na qual o pensamento basagliano buscou aproximar-se com intenções de nortear suas ideias em busca de uma ruptura com a instituição psiquiátrica e a ressignificação da loucura perante a sociedade. A partir disso, procurou-se interpretar de que maneira se configurou as observações desse autor, sobretudo suas aproximações acerca da sociologia e filosofia.

Como concepção teórica, adotamos nesse trabalho algumas orientações que vão ao encontro com a História das Ideias, que utiliza como seus objetos de seus estudos conjunturas discursivas de produção e circulação de ideias. Assim, através dessas orientações, torna-se possível estender um campo de diálogo interdisciplinar com outras áreas, como a filosofia, filosofia da linguagem, história das mentalidades, das ciências, política e da cultura. Dessa forma, a partir do campo de atuação da História das Ideias, é possível construir uma problemática através da utilização de obras, conceitos e teorias, como as principais fontes utilizadas para a resolução de problemas de pesquisa.

Como referência sobre a relevância de uma análise linguística na investigação sobre distintas dimensões do mundo social em diferentes períodos, segundo Koselleck (2006), o conhecimento dos conceitos e da modificação de suas significações ao longo do tempo formam um requisito básico para a formulação do conhecimento histórico. Segundo o autor, a história dos conceitos consente em entendermos o processo de redefinições de certos conceitos ao longo do tempo (em sua historicidade), fazendo assim, com que a história dos conceitos se torne uma ferramenta adicional e fundamental para a interpretação histórica. Contudo, o objetivo desta pesquisa não gira em torno da produção de uma história social, que remonte distinção de uma história precedente as colocações de Basaglia, e uma posterior aos seus escritos. As contribuições de Koselleck tornam-se pertinentes no sentido em que apontam caminhos para a importância da utilização e conhecimento sobre significações de conceitos dados ao longo do tempo. Logo, as descontinuidades discursivas podem voltar-se ao centro da análise de um historiador.

Para fins de justificar este trabalho, considera-se pertinente o pensamento de Dominick LaCapra (1998) a respeito da relação do texto e o corpus de um escritor, no qual se planteia sobre o problema da relação entre o texto e outros textos de outros escritores, buscando-se, a partir deste, a interpretação do pensamento antimanicomial de Franco Basaglia. Para Lacapra, a História Intelectual não deve ser vista apenas como uma mera função da História Social, há que explorar-se outras questões que exigem técnicas diferentes e seu desenvolvimento. Segundo ele, a História Intelectual com frequência apresenta interpretações reducionistas dos textos, esse reducionismo provém do predomínio de uma aceitação documentária da escrita da história, que prevalece no exercício do historiador.

Propondo uma abordagem dialógica dos textos com diversos contextos, de acordo com LaCapra (1998), pode-se entender o texto como um uso situado da linguagem, marcado por uma tensa interação entre tendências reciprocamente implicadas, mas por momentos contestatórios. A partir disso, a oposição entre “o que está dentro” e “o que está fora do texto” se torna problemática, necessitando de uma elaboração sobre repensar os conceitos que estão “dentro” e “fora” em relação aos processos de interação entre a linguagem e o mundo. LaCapra aborda as questões distinguindo aspectos documentários e de “ser-obra” do texto. Sobre tais:

Lo documentario sitúa el texto en términos de dimensiones fácticas o literales que implican la referencia a la realidad empírica y transmiten información sobre ella. El “ser-obra” complementa la realidad empírica con agregados y sustracciones. Implica por lo tanto dimensiones del texto no reductibles a lo documentario, que incluyen de manera preponderante los papeles del compromiso, la interpretación y la imaginación. El ser-obra es crítico y transformador, porque deconstruye y reconstruye lo dado, en un sentido repitiéndolo, pero también trayendo al mundo, en esa variación, modificación o transformación significativa, algo que no existía antes. (LACAPRA, 1998, p. 245-246)

Desse modo, a construção do conhecimento histórico se daria via uma reconstrução dialógica com o passado e uma legitimação acerca de uma reconstrução documentária.

De acordo com LaCapra, uma das problemáticas entre a vinculação do dialógico com o documentário seria a natureza precisa da relação entre textos e seus diversos contextos pertinentes, ao abordar a relação dos textos com os contextos. O que se torna uma solução para o problema deveria converter-se e investigar ela mesma como um verdadeiro problema. O que se apresenta no caso de textos complexos “es un conjunto de contextos interactuantes cuyas relaciones son mutuas son variables y problemáticas, y cuya relacion com ele texto que se investiga plantea difíciles cuestiones de interpretación” (LACAPRA, 1998, p. 252). A partir da relação (documental e “ser-obra”),

o autor propõe sobre seis categorias de análise possíveis, em que podem ser observados os contextos históricos: 1) a relação entre as intenções do autor e texto; 2) a relação entre vida do autor e texto; 3) relação da sociedade com o texto; 4) relação da cultura e o texto; 5) a relação de um texto e o corpus de um escritor; e, por fim, 6) a relação entre modos de discurso e o texto.

Desconstrução Manicomial, Além da Extinção de Muros Asilares

Quando entrei pela primeira vez numa prisão, eu era estudante de medicina. Lutava contra o fascismo e fui preso. Lembro-me da situação alucinante em que me encontrei quando entrei na prisão. Era a hora de jogar fora os pinicos das várias celas. Havia um cheiro horrível, um odor de morte. Eu me lembro de ter tido a sensação de estar numa sala de anatomia onde se dissecam cadáveres. Quatro ou cinco anos depois de formado, tornei-me diretor de um manicômio e, quando entrei lá pela primeira vez, senti aquela mesma sensação. Não havia o cheiro de merda, mas havia um odor simbólico de merda. Encontrei-me numa situação análoga, uma intenção firme de destruir aquela instituição. Mas era um problema pessoal, era a certeza de que a instituição era completamente absurda, que servia somente ao psiquiatra que ali trabalhava para ganhar o salário no fim do mês. Eu não vejo outra finalidade no manicômio senão a de internar uma pessoa para garantir a segurança da sociedade. (BASAGLIA, 1979, p. 45)

Analisaremos as ideias de Franco Basaglia a partir do seu primeiro texto que aponta para preceitos que o conduziram à negação da instituição e o fizeram desacreditar totalmente na possibilidade de reforma e capacitação do hospital psiquiátrico como cura para o internado. Tal análise objetiva compreender e contextualizar o início de suas críticas em relação à psiquiatria enquanto doutrina inquestionável, processo que perpassa o fim da prática de comunidade terapêutica² que Basaglia implanta ao assumir a direção do hospital psiquiátrico

² A experiência do trabalho desenvolvido por T.H. Main no Monthfiel Hospital de Birmingham em 1946 e consagrada na Inglaterra por Maxwell Jones, marca a utilização de medidas administrativas, participativas e coletivas, com finalidade de mudança na dinâmica institucional asilar. Violência e desrespeito aos internados passaram a ser repudiadas e a comunidade terapêutica despertou atenção a respeito das condições às quais os internos em hospitais psiquiátricos eram submetidos, comparando o estado dos internos a campos de concentração. No entanto, o projeto teve como foco apenas ações que focam na instituição e, dessa forma, não oferece elementos para modificar o saber psiquiátrico, que se propõe a ter um entendimento sobre o sofrimento humano, os homens e a sociedade, e termina se limitando a uma reforma asilar.

de Gorizia, e culmina, através de seus escritos, uma teorização que vai ao confronto com a psiquiatria tradicional.

Franco Basaglia, em seu primeiro contato com a instituição psiquiátrica, embora percebesse a loucura de maneira crítica e buscasse refletir sobre um tratamento mais humano para os internos, ainda manteve seu trabalho atrelado a uma tentativa de transformação na limitação do espaço asilar. Basaglia desenvolve em Gorizia o modelo de comunidade terapêutica e, embora na vida dos internos dessas instituições houvessem ocorrido mudanças significativas, como a melhora das condições de estalagem e ao cuidado técnico aos internos, percebeu que eles ainda se mantinham na estrutura institucional.

Fundamentado nisso, Basaglia passou a questionar as condições humanas criadas pelo aparato institucional do hospital, afirmando que apenas um modelo de “humanização” (no que se refere ao projeto de comunidade terapêutica) dentro deste espaço não seria o suficiente para promover a cura do internado, constatando que seriam necessárias mudanças mais profundas no modelo de assistência psiquiátrica, bem como nas formas de convivência entre sociedade e loucura. Consequentemente, a implementação do modelo de comunidade terapêutica demarcou, para Basaglia, o início de uma mudança radical e necessária para a “superação” do hospital psiquiátrico.

Início de um Confronto com a Ciência Psiquiátrica

No ano de 1964, Basaglia publicara um artigo chamado: *A destruição do hospital psiquiátrico como lugar de institucionalização: Mortificação e liberdade do “espaço fechado”: considerações sobre o sistema “open door”* apresentado durante o I Congresso Internacional de Psiquiatria Social, na Inglaterra. O próprio autor classifica esse artigo como um marco para a nova etapa de sua trajetória na psiquiatria. Em seu texto, Basaglia buscou oferecer

fundamentos teóricos e mecanismos práticos na descrição de uma realidade que a própria ciência psiquiátrica contribuiu, negativamente, para produzir dentro da instituição, a segregação do doente na sociedade.

Inicialmente, analisaremos as premissas expostas na obra de Basaglia com intuito de justificar sua busca por transformações na assistência psiquiátrica. Aponta que naquele período, a maioria dos países europeus mantinha em seus manicômios uma situação autoritária por conta de sua burocracia, impondo limites forçados e regendo, consequentemente, a vida dos internados. Nessa organização do espaço fechado, na qual o doente mental vinha sendo isolado há séculos, atribui-se ao médico apenas um papel de tutor e vigilante interno, dos que ali encontravam-se internados, afirmando que “o valor do sistema superava o do objeto dos seus cuidados” (BASAGLIA, 2005, p. 24). Portanto, para ele, a psiquiatria carecia de uma solução para tais problemas e a resposta deveria conter uma maneira que finalmente considerasse a diferença, ressaltando a respeito da necessidade de colocar a doença em suspensão, para olharmos para o sujeito em sua singularidade.

Após anos de segregação do doente em um espaço fechado, o psiquiatra aponta estar redescobrir a solução para o tratamento do enfermo, sendo esta: retorno de sua liberdade, contudo, a descoberta dessa liberdade pela psiquiatria conduzirá para a questão do doente mental fora da instituição. Dessa maneira, para Basaglia (2005), a superação da liberdade do doente, fora do manicômio, torna-se um fato urgentemente necessário, e isso só tornar-se-á possível através da destruição do manicômio, a fins de que a liberdade desejada transcenda os muros do manicômio. Entende-se com isso, de que a solução não está dada apenas com os fechamentos dos muros manicomiais, pois eles continuariam (e continuam), mesmo que de modo “invisível”, presentes na maneira como esses sujeitos, são narrados pela medicina mental, que continuarão por carregar as

marcas de sua história de sujeição, caso essa história não seja reescrita, com intencionalidades de ser ressignificada, para que se cultivem novos modos de pensarmos e nos relacionarmos com o outro.

Quando o autor faz uma crítica à liberdade invocada por Pinel³, referindo-se a ela como limitada, também nos apresenta uma importante referência teórica de sua obra, ao afirmar que, no final do século XVIII, segundo Michel Foucault em seu livro *História da loucura na Idade Clássica*, oferece pressupostos para compreendermos o sujeito que constitui a psiquiatria. Por conseguinte, sobre esses ponderamentos, introduz o conceito de objetificação da doença atrelada a um problema institucional, apresenta, dentro de seus escritos, uma importante referência para o período, afinal, como nos afirma Amarante (2005), essa obra, além de nos confirmar que estamos assistindo uma ruptura no pensamento de Franco, apresenta uma bibliografia pouco conhecida e utilizada nas produções acadêmicas do período. Ainda sobre Foucault (1978) analisemos essa passagem, a fim de compreendermos um pouco mais sobre o processo que encarcera subjetividades e como consequência reduz corpos a objetos e repercutem no modo de constituição dessas identidades.

Uma é considerada como limitação da subjetividade — linha traçada nos confins dos poderes do indivíduo e que isola as regiões de sua irresponsabilidade; essa alienação designa um processo pelo qual o sujeito se vê despojado de sua liberdade através de um duplo movimento: aquele, natural, de sua loucura, e um outro, jurídico, da interdição, que o faz cair sob os poderes de um Outro: o outro em geral, no caso representado pelo curador. A outra forma de alienação designa, pelo contrário, uma tomada de consciência através da qual o louco é reconhecido, pela sociedade, como estranho a sua própria pátria: ele não é libertado de sua responsabilidade; atribui-se-lhe, ao menos sob as formas do parentesco e de vizinhanças

3 Philippe Pinel, o precursor do cientificismo psiquiátrico, ao se tornar, em 1773, médico chefe do Hospital Geral em Paris, teve como objetivo modificar o tratamento dos pacientes que ali estavam, afirmando que os doentes mentais deveriam ter um tratamento de doente, não tendo que ser submetidos a recursos violentos desnecessariamente. Embora Pinel admitisse algumas medidas vistas como humanitárias para com os internos, considerava que a sociedade não deveria manter um convívio comum com tais indivíduos. Sendo assim, continua a concordar com o método do isolamento do louco, por meio do qual eles deveriam continuar mantidos dentro dessas instituições asilares.

cúmplices, uma culpabilidade moral; é designado como sendo o Outro, o Estrangeiro, o Excluído (p.149-150).

Visando confrontar a psiquiatria tradicional com alinhamento as teorizações foucaultianas, Basaglia nos descreve sua compreensão sobre a imagem do doente, dentro do hospital, sendo moldado pelas técnicas de poder exercidas por métodos disciplinares, “que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidades”. (FOUCAULT, 1997. p. 135), retratando, assim, a figura do institucionalizado como um objeto que passa a ser moldado a partir do momento em que ele ingressa ao internamento, fazendo com que o doente entre em uma nova dimensão de vazio emocional, percebendo-se introduzido de um espaço criado com fins de “torná-lo inofensivo e, ao mesmo tempo, tratá-lo. Na prática, surge como um espaço paradoxalmente construído para um aniquilamento completo de sua individualidade, como lugar de sua total objetificação” (BASAGLIA, 2005, p. 24). Portanto, se a loucura vem a ser sinônimo de privação de liberdade e como consequência de individualidade, logo, trancado dentro daquele espaço, o doente acaba por ser impulsionado pelo poder institucionalizante do asilo, objetificando-se diante das regras que o determinam, num processo de diminuição e restrição de si, transformado em objeto pelo ritmo do internamento. O processo de identidade do institucionalizado que o autor apresenta, para ele, faz parte de uma perspectiva teórica que a psiquiatria clássica ajudou a estruturar, cujas consequências da loucura foram mais valorizadas que o doente mental enquanto homem, e assim se constituiu “o problema da liberdade para o doente mental, ou melhor, o problema do doente no hospital” (BASAGLIA, 2005, p. 27).

A análise que Basaglia faz do doente via aparato institucionalizante, vinculando suas ações e condutas a respostas ao meio em que vivem, mostra

que as concepções do autor não estão distantes ao mundo das ideias. LaCapra (1998) remete acerca da conexão do texto com o corpus textual de outro(s) autor(es), aparentemente da mesma natureza e suas relações. O que se põe em discussão é precisamente a unidade ou identidade de um corpus, nesse caso, nota-se uma continuidade de ideias relacionando-as com outros autores.

Em seu artigo, Basaglia, além de deixar claro sua interpretação da filosofia de Michael Foucault, que analisa o desprezo da sociedade em relação à loucura, outra importância perceptível neste texto fica por conta da sua compreensão a respeito das contribuições do sociólogo Erving Goffman (2015), que introduz os conceitos “mortificação do eu, instituições totais”, entre outros, ideias que serviram como ferramentas precisas para as análises basaglianas durante sua trajetória. Para Goffman, as instituições têm tendências a fechamentos e verifica-se na sociedade ocidental algumas muito mais fechadas, “seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo do externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico” (GOFFMAN, 2015, p. 16). Estas, por sua vez, as denomina como: “instituições totais”, compõem-se por um corpo institucional que se encarrega dos internados, esse conjunto de supervisores, no intuito de manter a ordem e exercer o poder concedido por esta prática, submete o interno à instituição por meio de práticas de humilhação e inferiorização. É nesse processo de submissão, que visa o rebaixamento do indivíduo, que se dá a “mortificação do eu”.

Por diante, o problema da liberdade do doente mental, para Basaglia, ressurgiu na psiquiatria com a transformação produzida pelos fármacos, afetando penosamente na relação entre doente e sua doença, pois: “embora tenha trazido o doente ao campo da medicina, mediante a solução mágica de monstruosidade biológica deste, ainda não deu um passo em direção a ele como homem.” (BASAGLIA, 2005, p. 48)

Se o doente perdeu sua liberdade por causa da doença, a liberdade de recuperar a posse de si mesmo lhe foi dada pelo fármaco. Portanto, se foi possível ignorar o apelo lançado pelas teorias psicodinâmicas, que propunham uma nova abordagem da doença mental, agora que os novos fármacos criaram uma dimensão inédita entre o doente e sua doença, fazendo-o aparecer aos nossos olhos- livre dos velhos esquemas síndromes clamorosas- numa esfera completamente humana, já não é possível isolá-lo no círculo dos loucos, tampouco deixar de considerá-lo simplesmente um homem doente. (BASAGLIA, 2005, p.27)

Dessa maneira, a psiquiatria se depara com o momento de enfrentar o problema do doente mental no hospital “a superação de um vínculo objetivo com o paciente, que já não pode ser visto como um objeto de estudo ou de análise, [...], mas como um sujeito cuja subjetividade e liberdade pessoal ele reconhece” (BASAGLIA, 2005, p. 28).

Dentro dessa perspectiva de transformação, o autor salienta referências aos novos serviços externos, que já começam a surgir no pós-guerra, indicando que as mudanças feitas por esses serviços formaram as primeiras barreiras capazes de impedir a entrada ao manicômio, fazendo menção a psiquiatria de setor. Porém, ainda em tais, não se percebe premissas que apontem para a capacidade de uma total superação do problema manicomial, não possibilitando a ultrapassagem ao problema do manicômio como habitação forçada.

A necessidade de uma transformação do pensamento da medicina psiquiátrica é um assunto recorrente nos textos de Basaglia. Devemos compreender a intenção do autor ao confrontar a psiquiatria científica, que não é dada em um sentido de negação da psiquiatria, mas sim uma negação de uma ideologia psiquiátrica que foi sendo moldada nos últimos séculos e que se centrou no princípio do retiro hospitalar como tratamento, sendo operada de forma excludente e repressora. Assim, ele forneceu conceitos pertinentes para justificar essa mudança que, para ele, só se tornará efetiva se a psiquiatria

reconhecer que o problema da doença está amarrado à instituição e as formas como nos relacionamos com os corpos capturados, pela lógica de caráter normalizador em que se pautam as classificações biologizantes, do ponto de vista médico.

Considerações Finais

Esta análise sugeriu apresentar conceituações que Franco Basaglia apresenta em seu texto, nas quais o autor conversa com outros autores do período em ascensão, como dito no início, assinalando a aproximação com teorizações filosóficas e sociológicas, que, para o período, estavam recentes e não eram muito exploradas por pensadores na época e que hoje se tornaram referências para pensarmos a diferença.

O autor busca, por meio dessas aproximações, apresentar justificativas que vão de encontro com suas ideias, que foram sendo fomentadas durante seu processo de atuação, como psiquiatra, em estruturas asilares fechadas, nas quais, para ele, não ofereciam soluções para a doença do interno, além de trazer inúmeras consequências que ultrapassavam suas questões relacionadas ao diagnóstico.

Ao indicar novos modos de pensar, com base em questionamentos elencados, a reflexão sobre a diferença, o autor nos possibilita o exercício do pensamento, a cerca os modos de objetificação do ser humano, que se constituíram culturalmente, neste caso, a partir de sua “sentença diagnóstica”. Basaglia argumenta, ao longo de suas ideias, de que o problema não se encontra apenas nos muros manicomiais. Sendo assim, percebe-se que para transformar a realidade fomentada pela própria psiquiatria clássica, uma mudança apenas no modelo assistencial não seria suficiente para superar os séculos que sustentaram a exclusão do doente mental do convívio em sociedade.

Dessa forma, para que essa mudança seja efetiva, devemos rever, como a sociedade foi sendo moldada, para lidar com as questões ligadas às doenças mentais, em busca olhar os sujeitos instituídos de sua humanidade, assim, deixando o diagnóstico da doença em suspensão, objetivando a devolução da cidadania àqueles que carregam consigo os estigmas de suas patologias.

Considera-se que esse assunto não se esgota com este artigo, porém, dentro desse espaço curto, conseguimos com essa analítica, pensar em questões, que talvez, à primeira vista, pareçam distantes de nossa realidade, porém, consideram-se contemporâneas, pois ainda necessitamos reivindicar em investimento de transformar o modo como nos relacionamos com os outros, na tentativa de olharmos para os homens instituídos de humanidade e nos afastarmos dos preconceitos estruturais. Em busca por essa transformação, devemos continuar a reescrever nosso passado, transgredindo à visão biologicista que a psiquiatria clássica construiu, que deve estar sempre em debate, afins de ser questionada, para podermos transformar as ideias biologizantes, que priorizaram apenas classificações catalogadas, que se distanciam do humano e singular.

Referências

AMARANTE, Paulo. **Uma aventura no manicômio: a trajetória de Franco Basaglia**. Hist. cienc. saúde-Manguinhos [online]. 1994, vol.1, n.1, pp.61-77.

AMARANTE, Paulo (org.). **Loucos Pela Vida: A Trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995.

BASAGLIA, Franco. **A psiquiatria alternativa: contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática**. 2.ed. São Paulo: Brasil Debates, 1979.

_____. **A destruição do hospital psiquiátrico como lugar de institucionalização: Mortificação e liberdade dentro do “espaço fechado”**. In: Escritos selecionados em saúde mental e Reforma Psiquiátrica. (Org.) Paulo Amarante. Rio de Janeiro: Garamond, 2005. p.23-34.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**: na idade clássica. 8 ed. São Paulo, SP; Perspectiva, 2005.

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LACAPRA, Dominick. **Repensar la historia intelectual y ler textos**. In: PALTI, Elías José. Giro lingüístico e historia intelectual. Stanley Fish, Dominick LaCapra, Paul Rabinow y Richard Rorty. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1998. p. 237-298.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006.

CAPÍTULO 7

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES PERANTE O ENSINO REMOTO

Thales Renan Gonçalves dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-6

Resumo: A pandemia do vírus da covid-19 surge na China, durante o ano de 2019, e tem o papel impositivo de modificar nossas relações sociais, e impactar significativamente as nossas estruturas mentais diante das diversas incertezas enfrentadas perante a paralisação geral das atividades, e vivenciando uma crise global de saúde pública. Os estudantes da rede pública estadual de ensino, do estado de São Paulo foram transportados de forma geral para as atividades remotas, desta maneira não houve uma preparação de antemão para atender essa alta demanda de alunos que nunca antes tiveram o contato com um ambiente virtual de aprendizagem. Para tanto a maneira de adaptação a este período que foi extremamente complexo, e repleto de incertezas. Somados a falta de preparo no que diz respeito a um ambiente de estudos, praticas, e escassez de planejando o que resultou em diversas influências negativas nos estudantes, e compreendemos que esses acontecimentos influenciaram na crescente de casos de ansiedade e depressão nos alunos neste período de pandemia, e ensino remoto.

Palavra-chave; 1; Pandemia, 2; Ensino remoto, 3; Saúde mental, 4; Estudantes.

Introdução

O presente artigo de levantamento e revisão bibliográfica, visa adentrar ao entendimento acerca dos impactos da pandemia na saúde mental dos estudantes, sobretudo aqueles que realizaram os anos letivos durante o período de pandemia. O mesmo ato de educação que realizou-se durante a crise emergencial e foram praticados através de plataformas criadas pelo poder público, e que teve a sua disponibilidade para todos os estudantes matriculados, mas somente se estendeu aqueles que possuíam meios de acesso como: celulares, computadores etc. Nesta pesquisa, o campo de investigação destina-se a analisar os acontecimentos no âmbito da saúde mental dos estudantes durante a pandemia, é preciso ter entendimento sobre o desenvolvimento de casos de saúde, e condições psicológicas dos estudantes que enfrentaram esse período emergencial de saúde pública, e de um novo ensino criado que foi claramente insuficiente. Acontecimentos que foram marcantes e contribuíram para fomentar essa onda alarmante de crescimento de casos emocionais. Sentimentos de sobrecarga e insuficiência em alunos, perante as novas formas de socializar-se, e novas maneiras de ensino que prejudicaram o desenvolvimento dos estudantes e de suas jornadas futuras. O objeto de estudo desta pesquisa são as verificações das condicionantes que motivaram essa curva ascendente de casos de ansiedade e depressão em jovens durante a pandemia. É de inteira importância a fundamentação e interpretação das causas, e os impactos deste período com o desenvolvimento de problemas emocionais nos jovens, e até que ponto influenciará a sua jornada acadêmica, e profissional.

No âmbito dos objetivos presentes nesta investigação, no contexto geral buscamos trazer dados acerca da evolução dos problemas mentais dos estudantes durante a pandemia. É de suma importância detalhar os índices de aumento,

e as faixas etárias mais atingidas para assim compreender a situação. Para tanto, ainda no âmbito geral investigamos as causas desta crescente de casos de saúde mental, e como se sentem os estudantes perante ao ensino remoto, e esta crise mundial. A rigor do contexto específico investigarmos os sentimentos dos estudantes neste período frente ao ensino remoto, e os prejuízos para o decorrer da trajetória social. E por conseguinte traduzir os acontecimentos durante esse período de incertezas, e combustível para a evolução de casos de ansiedade e depressão.

O presente trabalho justifica-se na busca incessante por descobertas, ato necessário para a jornada acadêmica, e práticas habituais da jornada de professores, e pesquisadores. Pela necessidade da busca por conhecimento, e pelo novo. Na área metodológica tivemos o usufruto do método de levantamento bibliográfico, através de pesquisas e artigos presentes que dialoguem com o assunto em questão, pesquisas das demais variedades e que trouxeram grande fundamentação para esta investigação.

O presente artigo se desenvolverá em três capítulos, no primeiro desenvolvido adentraram no contexto; “A evolução de casos ansiosos e depressivos em estudantes no período de pandemia.” Prosseguimos e escrevemos sobre; “Os condicionantes para a ampliação de casos de saúde mental em jovens” Para tanto; O ensino remoto e, saúde mental casos.” Por conseguinte, “Pandemia, ensino e a saúde mental.

A Evolução de Casos Ansiosos e Depressivos em Estudantes no Período de Pandemia

O período de pandemia trouxe diversas situações até então desconhecidas ou pouco praticadas em nosso modelo atual de organização social. O ensino escolar por exemplo teve que readaptar-se perante às mudanças nas legisla-

ções vigentes, as quais formalizaram as realizações das atividades escolares em meios online, como as plataformas digitais. Desta forma a criação de meios para que ocorresse as práticas educativas durante o período emergencial foram de grande valia, mas podemos verificar que este modelo presente de produção das aulas virtuais aconteceu de forma desestruturada, e que ampliou as dificuldades de assimilação, e corroborou para o aumento da perda de aprendizagem em estudantes da rede pública. O mesmo resultado fez-se no aumento de casos de ansiedade e depressão durante a pandemia, e que pode ter influência por conta desta modalidade de ensino.

O ensino remoto e a pandemia teve o papel significativo para suscitar a crescente de casos de ansiedade e depressão em adolescentes neste período emergencial, as novas relações sociais que ocorreram, a maneira distante do convívio presencial que foi banalizado durante a pandemia, para que respeitasse o isolamento social, necessário para a diminuição da transmissão do vírus da covid-19, pode ter tido influência no emocional de jovens e adultos durante este processo, pensemos no grau de complexidade deste assunto: A critério de exemplo. No cair do anoitecer estamos em situações normais e convivemos em sociedade, as nossas relações são baseadas nas interações. A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos. Vygotsky, (1978) relata o pensador, acerca da necessidade da interação social. Mas ao clarear da aurora nossas relações sociais foram rompidas e precisamos nos isolar para lutar contra um vírus até então desconhecido, e com alto índice de contaminação, logo altamente perigoso, os impactos no emocional das pessoas são imensuráveis.

Desta forma compreendendo as influências da pandemia nas estruturas sociais, e mentais em estudantes, analisando os impactos das situações endêmicas e epidêmicas em momentos de contágio, podemos ter compreensão de

que os impactos podem ter sido maiores nas pessoas no âmbito psicológico, opondo até mesmo as contaminações, e infestações por conta do vírus em si. (Golberstein et al.,2020)

Portanto verificamos este processo emergencial como desenvolvedor das crises nos sistemas educacionais e sociais, verificamos a princípio os primeiros desdobramentos na saúde emocional, e o surgimento da crise em sua criação. Mas é de suma importância relatar o grau de complexidade do período de pandemia que passamos, para contextualização e manter a compreensão do assunto.

O momento que foram mal organizados, escassez de gerência no âmbito de políticas sanitárias, o qual houve uma confusão desproporcional, é possível verificar uma baixa instrução pelos profissionais responsáveis pela tomada de decisões, esta má gestão atua como um processo direto nos impactos da saúde mental dos estudantes, pois decisões ruins fez-se contaminações maiores, e uma onda de negacionismo que gerou teorias da conspiração, e no final da equação resultou-se no aumento significativo de mortes, e um período maior em isolamento, todos esses acontecimentos foram despejados nos estudantes e eles próprios foram os responsáveis em adaptar-se a esse período de novidades educacionais e de um mundo conturbado, o que fez ampliar as crises de saúde mental e o desenvolvimento de sobrecarga nos adolescentes da rede pública.

O período de tensão e confusão resultou em diversos acontecimentos negativos para com os estudantes e o seu desenvolvimento mental e educacional, a pesquisa publicada pelo Instituto Ayrton Senna. (2022) relata que neste período: “Dois de cada três estudantes do 5º e 9º do ensino fundamental, e 3º série do ensino médio da rede estadual relatam sintomas de depressão e ansiedade.” O crescimento de casos de depressão e ansiedade é perceptível, e para não haver falsos preceitos pela não compreensão dos conceitos, em resumidas linhas:

Depressão é considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como o “Mal do Século”. No sentido patológico, há presença de tristeza, pessimismo, baixa autoestima, que aparecem com frequência e podem combinar-se entre si. A depressão provoca ainda ausência de prazer em coisas que antes faziam bem e grande oscilação de humor e pensamentos, que podem culminar em comportamentos e atos suicidas.” (Depressão Causas e Sintomas: TJDFT, 2019)

Ansiedade e os transtornos são doenças relacionadas ao funcionamento do corpo e às experiências de vida. Pode-se sentir ansioso a maior parte do tempo sem nenhuma razão aparente; pode-se ter ansiedade às vezes, mas tão intensamente que a pessoa se sentirá imobilizada. A sensação de ansiedade pode ser tão desconfortável que, para evitá-la, as pessoas deixam de fazer coisas simples (como usar o elevador) por causa do desconforto que sentem.” (Ministério da saúde, 2011)

Os impactos desses desenvolvimentos de problemas emocionais em adolescentes no período escolar, acarreta diversos prejuízos para o decorrer da trajetória vital, e o período de educação através do ensino remoto trouxe diversos prejuízos para a sequência social de vida dos mesmos.

Um em cada três estudantes afirmou ter dificuldades para conseguir se concentrar nas atividades em sala. Outros 18.8% relatam sentimentos de esgotamento e pressão, enquanto 18.1% disseram perder totalmente o sono por conta das preocupações. Do grupo pesquisado 13.6% afirmaram a perda de confiança em si. (Instituto Ayrton Senna, 2022)

A evolução desses casos torna-se presente nos estudantes de diversas faixas etárias, e no âmbito dos atingidos observamos que a população que frequentou as redes escolares públicas, não obteve recursos mínimos para o acesso a esse meio educacional, logo são aqueles desamparados e carentes de políticas assistencialistas do poder, as quais foram poucas e não tiveram presente, e quando existiram foram insuficientes. Neste período de pandemia e ensino remoto, onde a oferta de internet e smartphones foram meios para garantir a educação, e a escassez deste recursos para quem não possuía condições de acesso, logo resultou na exclusão dos sistemas educacionais. “A pandemia pode ser

universal, entretanto existem diferenças singulares, econômicas e sociais que influenciaram diretamente sua gravidade e impacto em diferentes países e seus grupos populacionais.” (Gato J. Et a, 2021).

A crescente de casos de saúde mental afetou todos os setores educacionais, todavia por vivermos em um país desigual as diferenças de condições de enfrentamento foram diferentes e influenciou no modo de enfrentamento. Sobre os sentimentos dos nossos alunos perante a pandemia e essa modalidade de educação. O estudo (Jovens e saúde, Brasil 2021) “Dos 68.114, jovens entrevistados, 61.2% afirmaram que sentiram ansiedade, 16.4% apontaram ocorrência de depressão e 9.2% mencionaram experiência negativa e pensamentos suicidas no período de pandemia. Outros 54.5% dos participantes da pesquisa com idades entre 15 e 17 anos reportaram sentimentos de ansiedade.” O momento que perdurou durante o enfrentamento da crise sanitária, causou a evolução dos índices de casos ansiosos e depressivos, somados a perda de foco e atenção dos estudantes, aumentando as dificuldades de resolução de atividades e acompanhamento das atividades, desta forma os estudantes foram impactados negativamente neste período, o qual gerou a ampliação dos sentimentos negativos, e prejuízos educacionais. O levantamento da pesquisa, Jovens e saúde. Brasil, (2021) “ Durante a pandemia, a maioria dos jovens de (15-29 anos) tem sentido triste, ansiosa, imponente, sobrecarregada, exausta, entediada, impaciente, pessimista e exausta.” Portanto compreendemos a necessidade e o cuidado que devemos ter com a saúde mental dos jovens no decorrer deste período, pois os impactos foram efetivados por práticas falhas de tentativa de educação que provocaram o aumento de sobrecarga nos estudantes neste período, deste modo os alunos sobrecarregados e sem estruturas tiveram o psicológico abalados perante essa nova maneira de vida social.

A saúde emocional é extremamente importante e os casos de depressão e ansiedade precisam de um acompanhamento profissional, sobretudo os sentimentos negativos como perda de foco, e casos mentais tiveram o seu apogeu durante a pandemia, e impactou a capacidade cognitiva dos estudantes.

Os Condicionantes para a Ampliação de Casos de Saúde Mental em Jovens

A importância da saúde mental para o desenvolvimento social das pessoas e dos estudantes é de relevância global, mas sobretudo entender o que motivou a ampliação de casos ansiosos neste período de pandemia, é absolutamente fundamental para entender esse complexo do desenvolvimento do tema *PANDEMIA, e EDUCAÇÃO* e o desenvolvimento de casos ansiosos e depressivos em estudantes que enfrentaram esta crise global de saúde pública e de educação.

A final o método criado para atender a demanda educacional realizou de forma nada auxiliadora para o desenvolvimento dos jovens, o que gerou uma falha no sistema de ensino, o qual prejudicou o desenvolvimento da aprendizagem, e gerou um impacto negativo no âmbito da saúde mental dos jovens. O que dizemos é que o período de ensino emergencial teve influência claramente negativa nos estudantes, o que resultou na ampliação de casos de saúde mental nos jovens no período de pandemia, existem diversos fatores que determinam o bem estar emocional dos jovens e adolescentes, dentre eles incluem o seu entorno, e suas condições de vida social.

A maneira que dialogam com esses setores primários do desenvolvimento, resultara na sua maneira mental e social, neste período, se analisarmos os mais atingidos por esse momento de educação emergencial e pandemia, e políticas excludentes, conseguimos compreender que os mais afetados por esse

momento foram os jovens de classes inferiores e que não possuem condições mínimas de acesso a recursos básicos para realizarem o ato de simplesmente estudar, e ter possibilidade de acesso.

Desta forma, com um ensino remoto pouco significativo, e que criou dificuldades de acesso e realizações de atividades, somados as pressões externas por resultados, em conjunto com uma escassez de condições materiais para a realização de estudos e de interação, havia uma gama de condicionantes para a ampliação de casos de adoecimento mental em jovens.

A presença simultânea de internet e computador em casa dos estudantes de 15 a 17 ano foi constatada em 54% dos lares, mas a divisão é extremamente desigual. Entre os alunos das escolas privadas, esse percentual é de 90%, já entre os da rede pública não chega a metade (48%). Quando o recorte é feito por raça, mais uma camada de desigualdade surge. A grande maioria dos brancos, (67,3%) tinha computador e internet, contra (46,8%) dos pretos e pardos. (Pandemia agravou a desigualdade na educação. Jornal uol.2021).

O contraste com a saúde emocional de jovens é presente, pois é de observação geral que um ambiente desfavorável contribui de forma negativa, não somente para a perda de aprendizagem, mas em conjunto com o crescimento de casos de perda de foco, atenção, e sobrecarga de jovens.

Neste âmbito adentraremos na questão da pandemia como uns dos agentes que realizaram a função de ampliar os casos emocionais nos estudantes durante a pandemia. Este processo ocorre através de diversas funções, e os resultados são esses, os de síndromes e distúrbios que acometem e pode perdurar ao longo da vida. A pandemia surge de modo repentino, e afeta todos no geral, e seus impactos são significativos.

“A pandemia acentuou o sofrimento psíquico entre os jovens e o impacto da saúde na sua vida futura já vem acarretando e acarretará, ainda mais, o custo para a sociedade”. (Jovens e saúde, 2021). O acompanhamento desses casos é fundamental, e absolutamente necessário para a retomada no domínio das ati-

vidades educativas e do âmbito emocional. Sobretudo através do levantamento de bibliografia compreendemos que a pandemia teve o papel primordial para a crescente de casos ansiosos e depressivos em jovens, ato influente na crescente desses casos.

A pandemia afetou a saúde mental dos jovens e adolescentes e, com isso, contribuiu para promover a ausência escolar durante este período, em particular o aumento do uso de álcool e outras drogas, relato de automutilação, pensamento suicida estavam relacionados com o afastamento dos jovens das salas de aula, ainda que virtuais. Reciprocamente os jovens que afastaram da escola durante a pandemia relataram maior propensão ao uso de drogas, e a desenvolver pensamentos suicidas. (Jovens e saúde, 2021. P, 14.)

Portanto compreendemos o papel desta crise de saúde pública nos estudantes e o seu papel como agente primordial para o desenvolvimento de casos ansioso e depressivos nos estudantes. Casos que necessitam de acompanhamento neste pós pandemia, visto que esses altos índices da nossa fundamentação revelam que os mais acometidos foram aqueles que dependiam de condições para se interagirem nesta nova maneira de socializar, o ensino remoto que foi gerado de forma precária e repentina visto os acontecimentos, exercem em conjunto o papel de colaboram para o crescimento de casos de adoecimento, visto que os dados discorrem acerca de alto índices de relatos de perda de atenção, foco, e sentimentos de frustrações e baixa autoestima dos estudantes que realizaram esse período de ensino emergencial.

O Ensino Remoto e Casos de Saúde Mental

O método emergencial de ensino, criado e aperfeiçoado pelo governo do Estado de São Paulo logo após as suspensas das aulas presenciais por conta do vírus da covid19, esse momento de ensino a distância realizado pelo aplicativo Centro de Mídias em (2019), pode ter tido influência no desenvolvimento de casos emocionais em jovens durante a pandemia, mas como este meio de ensi-

no emergencial causou esta gama de contribuições negativas acerca da saúde mental dos adolescentes durante este período, esse questionamento busca compreender os resultados das ações de criação dos meios educacionais que atenderam os jovens, e interpretar essa realidade acerca do ensino e os impactos na saúde emocional decorrente deste momento de incertezas.

A importância da educação é imensurável. Sobretudo a continuidade, durante a crise pandêmica que houve, mas através de um método novo, para tanto a importância de uma educação significativa e sistêmica, que conte com um processo estruturado e planejado. “A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se refazem, porque mulheres e homens se podem assumir como seres capazes de saber. FREIRE, (1996).

A rigor de um processo que traga significância para os jovens, e que busquem o seu envolvimento, a sua interação, o que esperávamos deste meio criado mesmo que de maneira emergencial, pois é importante para o segmento dos estudantes e a sua atuação futura na sociedade, mas da mesma forma que um processo significativo auxilia no desenvolvimento e age de maneira importante na trajetória de vida acadêmica, e social, o processo arbitrário, e bancário contribui para um processo regressivo e ampliador de desigualdades educacionais e sócias, e desenvolver prejuízos emocionais. FREIRE (1968). De acordo com o Instituto de Pesquisas Datafolha (2022). ”A pandemia aumentou a miséria, a desigualdade social e, de quebra, a desigualdade escolar”

Neste período de ensino digital os impactos desse momento são visualizados em estudos que discorrem do tema, e com isso na nossa busca por compreender os relatos deste período verificamos a abrangência de verificação dos mesmo. “(33%) dos estudantes afirmaram ter dificuldades de concentração sobre o que é apresentado nas salas virtuais; (18,8%) disseram perder totalmente o sono devido as preocupações e 13,6% relataram a perda da confiança em si.”

Datafolha (2022). A insegurança dos adolescentes em meio a esses problemas enfrentados foram presentes, a maneira de dialogar com as novidades negativas no âmbito da educação, e da saúde resultou em acontecimentos frustrantes na área emocional e acadêmica dos jovens e estudantes da rede. Os casos emocionais não possuem a sua criação decorrente de uma crise repentina, mas obteve o seu aumento em massa durante a pandemia, vitimada por conta do vírus que surge na china em (2019). O que buscamos contextualizar é que estudantes desenvolveram diversas perdas durante esse período, vitimadas por um ensino pouco satisfatório, e excludente. E por uma pandemia global que atingiu toda a população, mas a maneira de enfrentamento foi distinta devido a condições econômicas opostas. De forma geral os impactados deste período sofreram com diversos condicionantes que influenciaram a maneira de lidar com suas emoções, com o período, e até com o desenvolver da perda de aprendizagem dos estudantes durante a pandemia.

No âmbito dos sentimentos dos docentes da rede escolar do Estado de São Paulo, que retratam esse olhar de questionamento geral da rede escolar, no período de pandemia, os dados apontam que os sentimentos presentes nos pesquisados que responderam um questionário desenvolvido e aplicado em datas específicas, relatam que; sentimentos de medo, tristeza, insegurança, ansiedade, angustia e incertezas são os principais sentimentos associados a pandemia. (48,1%) das respostas. (Grandisoli. Et al. 2020). Esta pesquisa. “**Educação, docência e a covid-19.**” Foi desenvolvida por pesquisadores e colaboradores do Centro de Síntese USP cidades globais IEA, e retrata o estudo sobre a educação e o momento de adaptação da pandemia. De acordo com as verificações do estudo sobre as percepções dos docentes sobre o ensino remoto relatam;

Há predominância da insegurança com relação a atuação docente nesse novo modelo, cerca de (51%), Apesar disso, (70%) afirmaram se sentirem aptos a desempenharem suas funções via educação mediada por tecnologia.

Cerca de (68%) avaliam se sentirem apoiados pelos processos formativos. Apesar do quadro positivo relacionado a aptidão e apoio formativo, (85%) dos respondentes tem a percepção de que os estudantes aprendem menos e, muito menos via educação mediada pela tecnologia. (Grandisoli. Et al. 2020. p.3)

Portanto a investigação da Faculdade de São Paulo, nos trazem informações acerca do ensino, e dos sentimentos dos docentes e, suas percepções acerca do ensino remoto e o seu decorrer. Desta maneira a percepção que temos é que esse período repentino causou diversas avarias no sistema educacional, o qual pressionou e colaborou para ampliar casos ansiosos, de perda de atenção, e sentimentos de frustração, etc. O período de pandêmico causou grandes impactos nos jovens, sejam no âmbito mental, até nas perdas de aprendizagem, e evasão escolar.

Pandemia, Educação e Saúde Mental.

A pandemia revelou diversos contrastes da nossa sociedade, e lados antagônicos tiveram um papel principal neste momento de crise repentina a crise pandêmica influenciou vidas, e afetou todos os setores da nossa sociedade, logo neste artigo buscamos investigar esse impacto na saúde mental dos estudantes da rede pública de São Paulo este momento novo que desencadeou diversas crises, e revelou o quão desigual é o nosso país, podemos verificar os traços dos abismos sociais no acesso aos meios tecnológicos que foram disponibilizados para suprir a escassez de ensino, que foi necessário para controlar o aumento excessivo de casos.

O artigo relata as informações acerca deste processo, e podemos compreender que a pandemia no geral, foi a principal causa presente, e impactou todos os setores, as maneiras infundadas de má gestão do aparelho do estado, pelo governo federal gerou a falta de compreensão sobre a capacidade de en-

frentamento sobre o vírus, o que tornou-se uma alta demanda de casos, e o sistema de saúde que corresponde um papel fundamental dentro da sua capacidade não comportou o montante, o quociente, foram evidenciadas cerca de mais de (600mil) mortes. Mas o nosso foco, e objetivo de pesquisa não foram evidenciar a falta de domínio de políticas públicas pelos gestores. O processo de pandemia como dito atingiu diversos outros setores da sociedade, a saúde mental e a educação dos jovens diante esse processo, foram atingidas.

Jovens da rede estadual de ensino neste período de pandemia, adquiriram além de ansiedade e depressão uma educação do regresso, excludente e incapaz de satisfazer as necessidades educacionais, a necessidade de um processo de ensino estruturado, sobretudo que atendam a todos e, cumpram o papel de envolver e criar cidadãos críticos, mas o ensino remoto não realizou este papel, e atuou como fomentador de desigualdades, os estudantes que participaram deste ensino sofreram perdas significativas de aprendizagem, e desenvolveram crises de ansiedade e depressão, somados a outros malefícios como a perda de foco, atenção e irritação.

Portanto o ensino remoto, e a pandemia como agentes ativos no desenvolvimento de casos emocionais em adolescentes da rede escolar pública, do estado de São Paulo, não contextualizar e omitir essas informações acerca do novo método de ensino e, pandemia, acerca da crescente de casos emocionais, seria uma grave falha. Não poderíamos desenvolver acerca da saúde mental dos jovens perante o ensino remoto, sem relatar os agravantes da pandemia e, a falha gestão da mesma, e esse contexto conturbado que ampliou as desigualdades.

A saúde mental dos jovens nesse período foi acometida, os índices da fundamentação apontaram diversos problemas que se desenvolveram durante o processo de *Pandemia e educação*, neste período houve um aumento exces-

sivo de casos emocionais em jovens que realizaram esse momento de ensino, e viveram o decorrer da pandemia, evidenciamos casos de ansiedade e depressão e um aumento abrupto desses problemas, durante esse entorno de alta contaminação provocadas pelo vírus, e um momento novo de ensino.

A acomodação desses processos pelos adolescentes resultou em uma sobrecarga nos mesmos, que perderam noites de sono buscando compreender os acontecimentos, muitas das vezes provocadas pela busca de compreensão desse novo sistema de ensino, e até mesmo vivenciando um luto pelos familiares em decorrência dessa tragédia no sistema de saúde, a maneira de lidar com todos esses acontecimentos presentes resultou em diversos sentimentos negativos, e a saúde mental dos estudantes da rede pública de ensino, foram impactadas de maneira desproporcional.

Nos condicionantes para esse aumento de casos, investigamos este processo de ensino emergencial e verificamos que esse processo de ensino não atendeu a todos, e colaborou para ampliar as desigualdades sociais, e educacionais, os sentimentos dos jovens nesse período foram os de frustração, irritação, perde de atenção e foco, com o psicológico abalado as perdas de aprendizagem cresceram, e os índices de fuga deste novo meio de foi alta, a evasão escolar também esteve em alta nesse período e, compreendemos que tudo aconteceu em sucessão da pandemia, e das maneiras desastrosas de lidar como esse momento repentino, não houve se quer alguém que se mostrasse impávido perante esse período de crise de saúde, a não ser os gestores desastrosos.

O período de ensino, mediante o calendário escolar aconteceu, mas somente no papel, nas evidencias da investigação o olhar que temos é que pode ter sido dois anos perdidos os que perdurou a pandemia, anos de estudos perdidos e de alto desenvolvimento de casos emocionais nos jovens estudantes, momento de incertezas e de falha gestão da pandemia, e de políticas que atendessem a

todos os estudantes, visto que a pandemia atingiu toda a população, mas quem obteve condições de continuidade nos ensinos de forma online realizou a educação e quem não possui condições mínimas de acesso, como meios tecnológicos, não realizou o processo de aprendizagem. E verificamos poucas políticas que buscassem essa reviravolta, desta maneira os jovens vivenciaram diversas crises, a da pandemia, e dos sistemas econômicos, educacionais, e sociais, os abismos revelados por esta crise ficaram ainda mais em evidência.

Portando é de suma importância não encarar esses impactos da pandemia e desse período de ensino remoto, como fatos consumados e irreversíveis, houve sim acontecimentos graves e que precisam de um olhar detalhado, contudo através de um planejamento e projetos podemos enfrentar esse pós pandemia, e tentar superar esses abismos que foram aumentados. No geral a busca por caminhos solidários e da necessidade de um olhar de esperança para tudo que sucedeu.

Considerações Finais

A rotina de convívio social não pode se efetuar perante o período de pandemia, com isso o cotidiano de estudos presenciais foram rompidos, e surge a necessidade de implementar novas maneiras de continuidade desses meios educacionais, e sociais. Desta forma o estado de São Paulo desenvolve a implementação de aplicativos responsáveis para o segmento desse processo de aprendizagem e interação, o mesmo decorre da crise pandêmica, e educacional. Nas relações de interação com esse meio, os jovens estudantes que participaram desse período emergencial de forma compulsória, tiveram que se adaptar perante a todos esses acontecimentos, que foram os principais motivos para o crescimento de casos emocionais em jovens, a princípio buscávamos compreender esses cenários acerca dos impactos nos jovens, e na saúde mental dos mesmo. E em decorrência da investigação analisamos que esse período de aulas

remotas, e pandemia emergente, contribuiu para fomentar casos de ansiedade e depressão em jovens durante esse período.

Os impactos nos estudantes foram presentes, e a saúde mental sofreu com os acontecimentos negativos acerca desse período de incertezas que contribuiu até mesmo para uma perda de aprendizagem e, uma grande taxa de evasão escolar, com isso os estudantes ficaram à mercê desses acontecimentos, e sentimentos de sobrecarga, insuficiência, e falta de atenção foram evidenciados, o período de stress repentino, causou diversas avarias nas relações entre os indivíduos, e contribuiu para o desenvolvimento de casos de ansiedade em jovens, somados aos outros casos de depressão, acontecimentos que se desenvolvem perante a pandemia e ocasionados pela mesma.

Neste período de aulas online os estudantes desenvolveram diversos problemas emocionais, em suma por conta desse novo sistema de ensino e suas barreiras excludentes criadas e desenvolvidas, pela maneira de interação com esse novo sistema, vejamos que a pandemia e educação emergencial foram os principais contribuintes para a crescente de casos de saúde mental, para tanto os desenvolvimentos ocorrem de forma presente na população em geral, as relações, nesse momento foram rompidas, e essa interação entre pandemia e desenvolvimento escolar causou diversos problemas emocionais nos jovens, com isso entendemos a necessidade de um olhar detalhado sobre esse momento no decorrer de vida.

Portanto a necessidade de um planejamento acerca desse processo de saúde emocional dos jovens, compreendemos as causas e os graus que foram atingidos, basta nesse momento pelos órgãos estaduais traçar caminhos e alternativas. Em suma encarar os acontecimentos e entender que sempre existem caminhos para um retomada, seja na saúde no ramo educacional, e na jornada vital. Sempre em busca de caminhos solidários.

Referências

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Mapeamento aponta que 70% dos estudantes de SP relatam sintomas de depressão e ansiedade.** SENNA 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/mapeamento-aponta-que-70-dos-estudantes-de-sp-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade>

CNN BRASIL. **A pandemia aumenta a evasão escolar diz relatório da Unicef.** JORNAL CNN BRASIL 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef>

EDUCAÇÃO UOL. **Alunos relatam uso de celulares compartilhado.** JORNAL UOL, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/10/21/alunos-celular-compartilhado-desigualdade-pesquisa.amp.htm>

EDUCAÇÃO UOL. **A pandemia agravou a desigualdade na educação pública e privada, e entre pobre rico.** JORNAL UOL, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2021/12/03/pandemia-agravou-desigualdade-na-educacao-publica-e-privada-e-entre-pobre-e-rico.amp.htm>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

GOLBERSTEIN, E.; WEN, H.; MILLER, B. F. **Coronavirus Disease 2019 (CO-VID-19) and Mental Health for Children and Adolescents.** JAMA pediatrics, 174(9), 2020, 819–820.

GATO, J et al. **Psychosocial Effects of the COVID-19 Pandemic and Mental Health among LGBTQ+ Young Adults: A Cross-Cultural Comparison across Six Nations.** J Homosex, [2021 Mar 21 [cited 2021 Apr 30];68(4):612–30. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.>

JOVENS E SAUDE: **revelações da pandemia no Brasil 2020-2022** / organizado por André Luiz da Silva Sobrinho, Helena Wendel Abramo e Marisa de Castro Villi – Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022.390 p.

MINISTERIO DA SAUDE. **Ansiedade.** Ministério da saúde do Brasil. 2011.

TJDFT. **Depressão; causas, sintomas, tratamentos, diagnostico e prevenção.** TJDFT 2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/programas-projetos-e-acoaes/pro-vida/dicas-de-saude/pilulas-de-saude/pandemia-pode-aumentar-casos-de-depressao-e-suicidio-diz-presidente-da-associacao-de-psi-quiatria>

Universidade do Estado de São Paulo. **Educação e pandemia, desafios e perspectivas.** JORNAL USP,2020. Disponível em:<https://jornal.usp.br/artigos/educacao-e-pandemia-desafios-e-perspectivas/>

Vygotsky L.S. “**Interação entre Aprendizado e Desenvolvimento**”, in A Formação Social da Mente, cap. 6, pp. 103-119.

CAPÍTULO 8

RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM PÓS PANDEMIA DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ludimira da Silva Duarte

Cláudia Lafaiete de Brito Freitas

Daniela Menezes de Sousa Candido

Judite Terezinha Ostrowski Fernandes

Doi: 10.48209/978-65-5417-113-8

Introdução

O presente artigo científico foi construído com finalidade de refletir a respeito do período pandêmico vivenciado durante os anos de 2019, 2020 e 2021, seus impactos no ambiente escolar e principalmente discorrer sobre as estratégias de intervenção a fim de recompor a aprendizagem na Educação Básica, oportunizando aos estudantes a disposição das competências não adquiridas em razão das privacidades ocasionadas pelo momento.

Investigar estratégias de aprendizagem se consiste em um elemento de fundamental importância para os profissionais da educação, visto que as mu-

danças ocorridas nesse cenário necessitam de intervenções a fim de melhorar os índices e contribuir com a consolidação de um processo de ensino e aprendizagem eficaz para todos os alunos.

Com a vivência da pandemia, muitas dificuldades foram sentidas pelos alunos, como por exemplo, a falta de recursos, no que diz respeito à tecnologia de qualidade, despreparação dos familiares com relação ao trabalhar e ajudar nas atividades escolares, bem como os espaços adequados para estudo e trabalho dentro de seus lares, trazendo à tona o abismo que ainda há a ser adaptado (HICKMANN, et al, 2022).

De acordo com as necessidades do momento, cabe concordar que é tempo de “reflexão sobre as adaptações no currículo, no tempo de instrução, nas práticas pedagógicas, nas formações docentes, na avaliação diagnóstica, no material didático e até na forma de mapear as competências socioemocionais” (BONINO, 2022, n. p.).

No entanto, tratar sobre as estratégias de recomposição de aprendizagem na Educação Básica nunca foi tão importante, visto que mesmo com o retorno das aulas ao cronograma considerado “normal” os vestígios da pandemia ainda se fazem presentes na rotina dos estudantes, necessitando urgentemente de intervenções. Sendo assim, esse artigo busca apontar as melhores formas de conduzir o processo de ensino e aprendizagem baseando-se em estudos publicados, oportunizando assim que as estratégias sejam repensadas e incorporadas nas instituições de ensino.

O Cenário Pandêmico e a Educação Básica

A pandemia causada pela covid-19 não será esquecida de forma tão breve visto que após 4 anos do seu surgimento ainda há grandes vestígios negativos em diversos campos da sociedade. Um cenário caótico, medo instaurado, vidas

perdidas e a necessidade de um recomeço basicamente do zero são marcos desse período que se estendeu por tempo suficiente para deixar sequelas irreversíveis a determinados afetados.

É importante expor que a covid-19 se consiste em uma doença altamente infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, tendo como principais sintomas: febre, cansaço e tosse seca. Os sintomas secundários são: “perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020).

Visto ser uma doença que atinge de forma diferente a cada pessoa, ocasionando consequências fatais de boa parcela dos atingidos, uma das medidas de maior necessidade se deu na orientação de isolamento social, assim espaços que dispunham de atividades com aglomerações tiveram que se reinventar para atender seu público. As escolas, sendo espaços que acomodam diversos grupos, foram um dos estabelecimentos orientados a encerrar suas atividades e reinventar suas práticas, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem adaptado a essa realidade.

Na educação as consequências causadas pela pandemia foram desastrosas e serão sentidas por boa parte dos afetados durante muitos anos. Nesses momentos de instalação do caos, as crianças e adolescentes tiveram o processo de ensino e aprendizagem reinventado com o auxílio das tecnologias, a propósito uma boa saída, porém, as consequências não somaram em resultados satisfatórios.

Concordando com os apontamentos mencionados pelo material *Movimento pela Base* (2021), os esforços realizados pelas instituições de ensino foram essenciais visto que permitiram uma adequação as realidades dos es-

tudantes em um curto tempo e desafios sem precedentes. Mesmo com essas estratégias o ensino ofertado não foi capaz de suprir e o ritmo da aprendizagem diminuiu. “Como o acesso aos recursos tecnológicos, ao contato com os educadores e às atividades foi desigual ao longo destes dois anos, era esperado que grande parte dos estudantes deixasse de desenvolver habilidades e competências importantes” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, p. 04).

Contando que durante o período de pandemia o isolamento social era um fator inquestionável, os estudantes não poderiam se deslocar até a escola, o que impedia a vivência de um processo de ensino e aprendizagem formal. Nesse contexto, aqueles alunos que possuíam maior dificuldade tinham sua aprendizagem corrompida, visto que os métodos incorporados se mostravam pouco eficazes diante da necessidade de intervenções mais específicas.

Segundo Pimenta (2022), as intervenções pedagógicas durante o período de pandemia se mostraram pouco eficazes. Conforme o autor:

O aprimoramento da conectividade nas escolas, também proposto pelo plano, mostrou-se um caminho sem retorno e outra frente de ação que pode ajudar a recuperar o que ficou para trás. Durante a pandemia, a necessidade de ensino remoto evidenciou dificuldades na maior parte das escolas brasileiras, em especial nas unidades públicas, onde foi possível somar o despreparo tecnológico à falta de conhecimento de como ensinar por meios virtuais. O caos foi ainda maior para quem não pode contar com aparelhos (computador, tablet ou celular) em casa e, muito menos, com acesso adequado à internet (PIMENTA, 2022, n. p.).

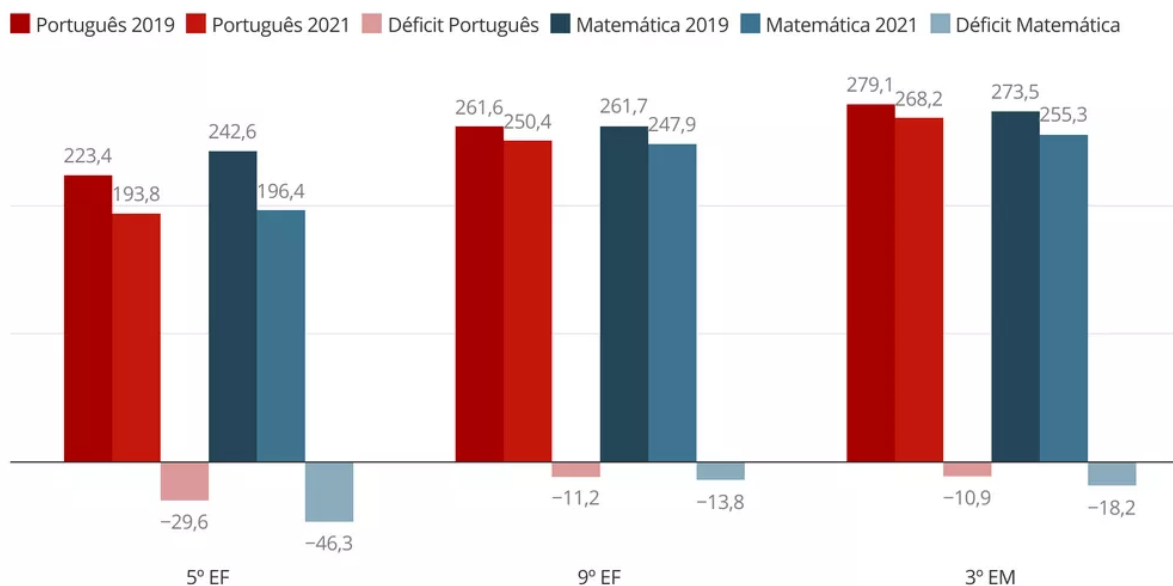
Durante o período de pandemia, as aulas remotas foram a saída mais viável para atingir todos os alunos de forma instantânea, porém essa aprendizagem não chegou a todos de forma igualitária, considerando o inaccessibilidade às mídias digitais, bem como a dificuldade individual de cada sujeito em se adaptar de forma tão repentina a essa realidade. Ainda, para Almeida (2022, n. p.), “inseguranças, medo de contrair a doença e perdas financeiras, atingiram diferentes famílias, afetando, sobretudo, as crianças mais pobres e, claro, impactando a aprendizagem delas e deles”.

Um levantamento realizado pela equipe do G1 buscou evidenciar os problemas de aprendizagem ocasionados pela pandemia da covid-19, chegando a resultados assustadores, conforme o gráfico:

Gráfico 1 – Aprendizagem na educação básica durante a pandemia

Aprendizagem na educação básica durante a pandemia

Déficit é maior para o 5º ano do ensino fundamental, em matemática.



Fonte: Caed/UFJF

Fonte: G1 (2021)

Após a análise do gráfico é possível observar que os índices de aprendizagem nos três níveis da educação básica caíram de forma exponencial, sendo que os estudantes mais atingidos foram os inseridos nos Anos Iniciais. Um estudo divulgado pela UNICEF BRASIL atribui esse fator a realidade de que nessas classes as crianças estão em fase de alfabetização e outras aprendizagens essenciais às demais etapas escolares, contribuindo para ciclos de alfabetização incompletos, e consequentemente o abandono das atividades escolares (UNICEF BRASIL, 2021).

Nesse sentido, é fundamental destacar que é necessário o desenvolvimento de intervenções que busquem reverter esse cenário,

fazendo com que a aprendizagem perdida pelos estudantes seja alcançada e possam progredir normalmente conforme o esperado. Para tanto, algumas providências acessíveis podem ser destacadas, consistindo-se em estratégias para recomposição de aprendizagem.

Estratégias de Recomposição de Aprendizagem Pós Pandemia

As estratégias de aprendizagem são presentes no ambiente escolar desde o seu início, visto que se consistem em formas de atingir todos os estudantes com relação ao que eles necessitam aprender. Nesse momento de caos social e principalmente educacional, pois a escola foi gravemente afetada pelo período pandêmico, percebe-se a necessidade de investigar os danos causados pela pandemia e dispor de posicionamento.

Com base nos problemas apresentados anteriormente, entende-se a necessidade de recompor a aprendizagem no pós pandemia com os alunos da educação básica, sendo uma forma de recuperar as competências educacionais dos estudantes e contribuir para que eles não avancem com a escolarização de maneira fragmentada.

A Fundação Lemann revela uma série de problemáticas que envolvem a recomposição da aprendizagem, sendo elas:

- Especialistas de diversos países entendem que o processo de remediação (aulas de recuperação) não é a forma mais efetiva para recompor as aprendizagens. Nos Estados Unidos, o debate se intensificou e as redes estão dando preferência para a aceleração ou a priorização curricular.
- Muitos países e programas optam pela contratação de jovens profissionais, recém formados ou que estejam cursando os últimos anos dos cursos de licenciatura ou pedagogia para atuarem como professores de escolas de verão, tutores ou professores-acompanhantes. Uma das estratégias para recompor as perdas de aprendizagem é o aumento de tempo de instrução, que pode se dar aos finais de semana, durante as escolas de verão ou com alteração do calendário escolar.

- Investimentos vultosos em programas e estratégias de recomposição de aprendizagem estão sendo feitos nos pós pandemia. Em Portugal, o governo destinará mais de 900 milhões de euros para a recuperação de aprendizagem, e na Austrália, apenas para um projeto de tutoria, foram investidos 600 milhões de dólares australianos.
- A aceleração do processo de aprendizagem compreende diversas estratégias que vão além de configurações bem-sucedidas de currículo. Tempo de ensino, práticas pedagógicas, avaliações diagnósticas, formação docente específica e material didático apropriado também devem ser levadas em consideração no momento do planejamento para a recomposição das aprendizagens perdidas.
- As estratégias de adaptação curricular mais comuns em programas de recomposição de aprendizagens incluem priorização das habilidades curriculares ou aceleração das aprendizagens. Neste caso, o foco tem sido colocado nas habilidades estruturantes de linguagem e matemática.
- Iniciativas de tutoria e de formação com fases de sprint, são frequentemente utilizadas em programas de aceleração educacional. A mesma lógica se aplica a formações continuadas de professores, que podem ser efetivos, contratados ou voluntários.
- Os países optaram por diferentes tipos de avaliação diagnóstica para os pós pandemia, mas vários apostaram na compreensão integral de cada estudante. Enquanto a Irlanda recomendou que os professores desenvolvessem um processo de coinvestigação, os Estados Unidos investiram em uso de inteligência artificial para personalizar o diagnóstico. O Chile incluiu análise das competências socioemocionais (HICKMANN, et al, 2022, p. 05).

Os problemas ocasionados pelo inaccess a escola no período pandêmico são muitos. Em relação a estratégias de recomposição da aprendizagem nos pós pandemia, a educação do município de Sobral - CE foi destaque nacional sobre as metodologias utilizadas. Segundo Bernardo (2022, n. p.), atividades com “apoio pedagógico, atendimento individualizado para alunos com mais dificuldade, formação continuada, avaliações constantes, acompanhamento de psicólogos” são as principais estratégias utilizadas para recuperar os índices de aprendizagem, apresentando resultados extremamente positivos.

Entre outras estratégias de recomposição da aprendizagem utilizadas pela educação de Sobral se consistiu em aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, havendo atendimentos individuais dos alunos no contraturno.

Bernardo (2022, n. p.) comenta que

Mesmo as escolas que não são de tempo integral adotaram programas que oferecem encontros no contraturno, principalmente para alunos que não contam com o acompanhamento dos pais em casa. A contratação de professores de apoio viabiliza os agrupamentos produtivos, ou seja, a organização dos estudantes em grupos com níveis próximos de aprendizagem, para que suas necessidades sejam focalizadas. Esses alunos não precisam estar exatamente no mesmo nível, pois as diferenças favorecem que aprendam uns com os outros.

Ao investigar as possíveis estratégias para recomposição da aprendizagem na educação básica, o governo do estado de São Paulo divulgou uma tabela que resume as intervenções que podem ser desenvolvidas em sala de aula, buscando intervir diretamente sobre os problemas diagnosticados no pós pandemia, ofertando aos alunos um processo que implica em uma “educação acelerada”. De acordo com a tabela:

Imagem 1 - Recomposição das aprendizagens: principais conceitos



Fonte: São Paulo (2021)

O plano se baseia em quatro etapas, sendo a mitigação das perdas: se consistem nos esforços para evitar a evasão escolar e aprimoramento do desenvolvimento do ensino híbrido. A remediação baseia-se em ensinar novamente o grupo todo, seja porque as explicações não foram suficientes ou pelo tempo passado longe da escola, adquirindo características de um processo de recuperação. A intervenção se consiste em ações planejadas e específicas para apoiar e intervir com os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Assim, a aceleração tem como foco diagnosticar os problemas de aprendizagem e recolocar o aluno em um “caminho rápido” de volta ao nível esperado para sua série/ano (SÃO PAULO, 2021).

A educação de São Paulo também divulgou um infográfico que orienta os docentes sobre como intervir a fim de contribuir com a recuperação da aprendizagem no pós pandemia.

Imagem 2 – Recuperação e aprofundamento da aprendizagem na Seduc SP



Fonte: São Paulo (2021)

A partir do estudo do infográfico é possível analisar a necessidade de avaliações diagnósticas que possam mediar as atitudes que podem ser desenvolvidas. Nesse cenário, cabe aos docentes a análise do currículo a fim de focar nas habilidades essenciais que devem ser incorporadas, aproveitando os recursos midiáticos a fim da promoção da qualidade educacional. O documento foca na necessidade de que os profissionais da educação passem por um processo de formação continuada para desenvolver as intervenções cabíveis, não deixando que nenhum aluno seja prejudicado e certamente acompanhado.

Cabe ainda mencionar que os docentes ocupam um papel fundamental nesse processo de recomposição da aprendizagem escolar, visto que parte dos professores as iniciativas com relação a busca de diagnósticos, bem como as ações a serem desenvolvidas com os alunos de maneira individual. Diante do cenário em que se insere a educação básica intervir sobre essas conjecturas trata-se de uma necessidade urgente que pode reverter os índices assustadores que tem sido divulgados, focando na recuperação da aprendizagem e contribuindo com a construção de uma sociedade igualitária.

Conclusão

Com o término desse trabalho, conclui-se que o período vivenciado com a pandemia causada pela covid-19 agregou em problemas negativos para a aprendizagem dos alunos da educação básica, fazendo com que os índices de aprendizagem caíssem de forma expressiva e revelassem um grande impacto a escolarização desses estudantes, limitado expressivamente o processo de ensino e aprendizagem.

Diversas estratégias para recompor a aprendizagem foram utilizadas por vários docentes e secretarias, alguns tendo mais destaque que os outros, pois, investiram em metodologias mais assertivas. Com o desenvolvimento dessa

pesquisa foi possível notar que os métodos mais eficazes se deram em propostas que buscaram apontar um processo de ensino e aprendizagem mais acelerados focado nas dificuldades individuais de cada aluno por meio de diagnósticos e assim desenvolvendo planos de intervenções.

Nesse sentido, é importante que sejam desenvolvidas em todas as instituições de ensino a oferta de demais atendimentos além das atividades desenvolvidas em sala de aula, como por exemplo, a disposição de assistência para os alunos no contraturno, atividades complementares dirigidas pelo professor, bem como a inovação do próprio currículo, a fim de oportunizar o acesso a educação e progressão com qualidade para todos.

Referências

ALMEIDA, Tamiris. **Aprendizagem pós-pandemia**. Disponível em: <https://www.futura.org.br/mais-do-que-recuperar-e-preciso-potencializar-a-aprendizagem-dos-estudantes-pos-pandemia/> Acesso em 10 jan. 2023.

BONINO, Rachel. **Os caminhos para a recomposição de aprendizagens pós-pandemia**. Nova Escola, 2022.

HICKMANN, Janete; et al. **A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate**. Research, Society and Development, v. 11, n.16, 2022.

INSTITUTO NATURA. **Recomposição das aprendizagens em contextos de crise**. Disponível em: https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional___Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf Acesso em 10 jan. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. **ações durante e pós pandemia são necessárias para evitar evasão**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/acoes-durante-e-pos-pandemia-sao-necessarias-para-evitar-evacao/> Acesso em 10 jan. 2023.

OLIVEIRA, Elida. **Leitura regrediu, escrita também: mães e alunos falam do retrocesso na aprendizagem identificado em pesquisa.** Globo.com, 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19.** Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso em 10 jan. 2023.

PIMENTA, Paula. **Educação busca superar estragos da pandemia.** Agência Senado, 2022.

PREFEITURA DE SOBRAL. **Nova Escola: educação de Sobral é destaque nas estratégias de recuperação de aprendizagem adotadas no pós-pandemia.** Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br/informes/principais/nova-escola-educacao-de-sobral-e-destaque-nas-estrategias-de-recuperacao-de-aprendizagem-adotadas-no-pos-pandemia> Acesso em 10 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Boletim educação em evidências.** Disponível em: https://m mediasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/10/anexo_rede738.pdf Acesso em 10 jan. 2023.

UNICEF BRASIL. **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia> Acesso em 10 jan. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado

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

Ivanio Folmer

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

SOBRE OS AUTORES

Andre Camanguira Nguiraze

Docente em Exercício na Universidade Zambeze, doutor pela Universidade Zambeze.

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Bruna Alessandra Tomás Domingues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2022); Licenciada em Educação Especial pela UFSM (2022); Especialista em Metodologia do Ensino de História pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER (2021); Licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Maria -UFSM (2018).

Caio Cursini

Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo.

Email: caio_cursini@hotmail.com

Cláudia Lafaiete de Brito Freitas

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pelas Faculdades Cathedral - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas do Araguaia (2004); Especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2012). Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2003). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças MT.

E-mail: claudialafaiete@gmail.com

Daniela Menezes de Sousa Candido

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Faculdades Catedral (2004), licenciada em Pedagogia - UNIVAR (2002). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT.

Débora Matiuzzi Pacheco

Doutoranda em Educação - linha Educação e Arte (pela UFSM), mestra em Teatro (pela UDESC), licenciada em Teatro (UFSM), licenciada em Dança (UNICRUZ) e bacharela em Artes Cênicas (UFSM). Atuou em mais de 40 trabalhos artísticos, envolvendo teatro e dança, em funções como atriz, diretora, coreógrafa e bailarina; foi professora substituta no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria; atuou como professora e artista em diversas instituições de ensino formais e não-formais, públicas e privadas. Atualmente é professora efetiva de Arte na rede pública de ensino de Camboriú-SC e atriz na Cia Retalhos de Teatro.

E-mail: deboramatiuzzi@gmail.com

Gabriela de Souza Santos

Graduanda do curso de Direito da Universidade Federal De Santa Maria (UFSM)
Email: gabi.souza.santos25@gmail.com

Judite Terezinha Ostrowski Fernandes

Especialista em Docência Multidisciplinar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Faculdades Catedral (2004); licenciada em Pedagogia - UNIVAR (2002). Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: juditefernandesj@gmail.com

Luisa Santos Fabiao

Docente na Escola Completa 1º de Maio - Beira, Moçambique, Mestre Administração e Gestão Educacional - pela Universidade Licungo - Moçambique

Lilian dos Santos Pomina de Moura

Ludimira da Silva Duarte

Especialista em Psicopedagogia institucional com ênfase na educação inclusiva pelo Centro Universitário - Unicathedral (2020); graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário UniCathedral (2019); Professora na rede pública de ensino no município de Barra do Garças - MT. E-mail: ludimira.mila@gmail.com.

Thales Renan Gonçalo dos Santos

Professor da rede pública municipal de Caçapava SP. Graduado em Pedagogia, Universidade Paulista. Graduado em Geografia, Instituto Faveni.
E-mail thalesr022@gmail.com



Debates Contemporâneos: *Temas interdisciplinares* Volume 8

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●