

EDUCAÇÃO INTEGRAL



Reflexões sobre educação na
perspectiva da integralidade humana

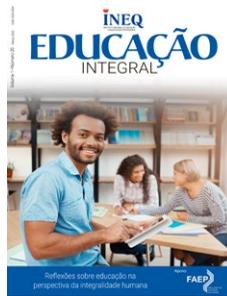
Apoio:

PUBLIQUE SEU ARTIGO EM NOSSA REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Mais informações:

 **(11) 95031-7539**





CARTA AO LEITOR – REVISTA MARÇO/2022

Caros leitores,

Os integrantes do Grupo, que constituem o Conselho Editorial da Revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, organizaram a primeira edição do ano de 2022 com o objetivo de contribuir com propostas reflexivas, que remetem aos temas predominantes, em diversos momentos, no campo acadêmico, político e na prática de diferentes instituições.

O termo “enfoque sistêmico” tem sido discutido nos espaços da educação, da psicoterapia e no mundo empresarial. Entretanto, o conceito de “sistema” pode ser compreendido de formas diferenciadas. Muitas vezes, a palavra sistema aparece como sinônimo de estruturas fechadas, lineares, verticalizadas e pouco flexíveis. Esta forma de conceber “sistema” não considera as relações dinâmicas e até imprevisíveis, presentes em processos educacionais, terapêuticos e empresariais. Neste texto, a palavra sistema está vinculada à complexidade dessas relações.

Muitos autores, de diferentes áreas, têm considerado a “visão sistêmica” como essencial para manter as organizações vivas, integrando: a unidade e a diversidade, a aleatoriedade e a intencionalidade, o movimento cotidiano com imprevistos e a previsibilidade. Eles compreendem que as instituições precisam de movimentos internos e externos permanentes, nos quais estão presentes momentos de concordância e de conflitos, que possibilitam a constante auto-organização e, portanto, a transformação. Este enfoque dinâmico considera que o todo não é a soma das partes, pois ao interagirem continuamente, as partes dinamizam os sistemas, de formas variadas e inovadoras.

Na psicoterapia atual, “a visão sistêmica” tem permeado as relações entre clientes e terapeutas e as terapias familiares. Nas empresas, o enfoque sistêmico tem sido considerado como recurso importante para o processo administrativo.

Na educação, ao considerar o movimento nacional e regional, precisamos compreender a importância desse conceito de sistema complexo para possibilitarmos o processo de educação de qualidade social para todos. Neste sentido, a proposta de um Sistema Nacional de Educação, que inclui o Regime de Colaboração entre os entes federados, pode garantir um “padrão de qualidade”, por meio da cooperação técnica e financeira. A organização do sistema educacional, fundamentado em uma visão de sistema complexo, deve evitar as desigualdades, respeitando as diversidades regionais, que são explicitadas nos Projetos Estaduais e Municipais, bem como nos Projetos Pedagógicos das escolas, potencializando e apoiando as diferentes propostas.

Cabe aos educadores, em todos os espaços, discutirem: como atender a diversidade e, ao mesmo tempo, pensar em um “padrão de qualidade”? Esse padrão não pode estar relacionado à uma estrutura rígida e em planejamentos distantes da realidade.

Essas ideias precisam ser aprofundadas e discutidas, para que possamos concretizar a Educação Integral, não apenas nas instituições educativas, mas também nos espaços regionais e nos planos federais.

Portanto, essa edição da Revista pretende provocar reflexões sobre a complexidade das instituições, convocando os leitores para aprofundarem e organizarem movimentos e ações para vivenciar a Educação na sua inteireza, considerando os aspectos da justiça social e da qualidade educacional.

Boa leitura!

Prof. Dr. Claudinei Aparecido da Costa - Diretor geral

Educação Integral:

Reflexões sobre educação na perspectiva da
integralidade humana

INEQ / FAEP

VOLUME 1 - NÚMERO 20 – (MARÇO DE 2022)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de inteira
reponsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra
sem prévia autorização dos autores.

CONSELHO EDITORIAL

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos

Profº Dra. Vania Aparecida da Costa

Profª Ms. Ana Maria Gentil

EDITOR CHEFE

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof. Marcos Alves da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Iago Fernandes

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ

Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,

Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep: 02727-000

Tel.: (11) 3564 1256

e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional / FAEP Faculdade
de Educação Paulistana / FAETI Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema

Educação Integral Revista do Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profis-
sional

Faculdade de Educação Paulistana e Faculdade de Educação e
Tecnologia Iracema. n. 20 (Março, 2022) São Paulo: INEQ/
FAEP/FAETI (2022)

Trimestral

Endereço eletrônico: <https://ineq.com.br/revista/>

ISSN 2525-4294

Wilma Aparecida Cavazini – Bibliotecária CRB 8 2665

APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – MARÇO 2022

Na primeira edição de 2022, os organizadores da Revista **“EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA”** pretendem contribuir com seus diferentes textos para as reflexões dos leitores, especificamente, no que se refere aos temas significativos e atuais para diversos setores e instituições da sociedade. Lembramos que todas as produções escritas presentes nessa revista buscam apontar conhecimentos, valores e outros elementos culturais, que integrem nosso estudo, cada vez mais aprofundado e permanente, sobre a Educação Integral.

Na Carta ao Leitor apontamos a necessidade de desencadear discussões sobre a visão sistêmica, considerando que, em diferentes espaços, a complexidade das interações está presente e se explicita nas situações cotidianas previsíveis e imprevisíveis, experimentadas de forma, muitas vezes, inusitada, com uma perspectiva criativa e transformadora. Se houver um cerceamento destas ações, por meio de excessivamente estruturas rígidas e inflexíveis, o sistema pode não permanecer vivo e não contribuir para a humanização e a emancipação das pessoas, nos espaços internos e externos. Nas organizações complexas, os movimentos de interação com elementos externos possibilitam mudanças importantes para a continuidade delas, portanto, a relação das instituições com o entorno, torna-se elemento dinamizador e garante a sua continuidade.

O INEQ e a FAEP, em suas trajetórias históricas “pensando e fazendo educação”, têm procurado considerar a importância da dinâmica interna e externa das relações, com a finalidade de manter a organização viva, na qual todos os cursos realizam estudos diversos e produções criativas e inusitadas, na perspectiva de uma educação de qualidade.

O objetivo presente nas linhas e entrelinhas da revista é organizar um conjunto reflexivo e dialógico, propondo a construção da Educação Integral. Coerente com as intenções dessa edição, apresentamos o texto **“O LÚDICO E A ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL”**, que aponta como a experiência vívida do jogo e da brincadeira podem criar um espaço novo e com potencial de vivências repletas de significados e constituidoras de sentidos. O autor destaca a importância das relações presentes nas intensas experiências lúdicas, que podem ser reorganizadas e reconstruídas. Transita pelas diferenças entre o jogo e a ludicidade, colocando – os, de forma integrada, como elementos significativos na dinâmica dos registros dos tempos e espaços e na constituição das identidades. A leitura deste artigo é essencial para educadores e profissionais preocupados com a importância da emoção, dos sentimentos, da razão, da percepção, da corporalidade, da relação sensível com o mundo, da Arte e da Ludicidade no processo educativo e no desenvolvimento das singularidades. Traz como reflexão, para provocar o olhar dos leitores, a necessidade de a escola integrar, em seus estudos e ações, o pensamento complexo e a experiência estética.

Ao caminhar pelas estradas do pensamento complexo, o Artigo **“ENSINO HÍBRIDO”**, convoca-nos para rever alguns padrões rígidos, ainda adotados, no que se refere às Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação, propondo o repensar da organização das instituições educativas, que precisam transpor as barreiras do ensino arcaico e desenvolver um trabalho educativo que integre o ambiente online às possibilidades da presença de educandos e educadores nos espaços institucionais. Destaca como a FAEP tem organizado inúmeros cursos, de forma a possibilitar um ensino de qualidade para todos, flexibilizando os tempos e espaços dos estudos individuais, co-

letivos e aqueles com propostas de interação entre alunos, professores, especialistas e profissionais de diferentes áreas.

No Artigo **“A IMPORTÂNCIA DA METACOGNIÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SALA”**, o autor procura explicitar a responsabilidade da educação pelo estudo e por práticas educativas, que atuem nas habilidades do pensamento. Destaca a necessidade do olhar atento e de ações concretas para desencadear capacidades de planejamento, monitoramento e avaliação. Aprender a utilizar a metacognição possibilita debruçar sobre o próprio processo de aprendizagem e reorganizar o planejamento e as estratégias de ação. O texto apresenta perguntas significativas para possibilitar o pensar sobre essa aprendizagem, propondo a utilização de uma organização específica no ensino da geografia, que desencadeie a utilização da metacognição e amplie a consciência de alunos e professores sobre o processo do pensamento e seu desenvolvimento, considerando – o na perspectiva da complexidade. O objetivo é colaborar com a reflexão sobre as finalidades das instituições educativas e as ações necessárias para concretizá-las, na perspectiva da Educação Integral. Assim, por meio do conhecimento do mundo, das ações e relações humanas e da visão crítica da realidade, os educandos poderão desenvolver a consciência dos seus caminhos para aprender, responsáveis pelo direcionamento de sua própria aprendizagem.

Ao considerar a importância da Educação Integral, que inclui em sua concepção a proposta de humanização, destacamos a necessidade de refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos, retomando a perspectiva freiriana. No Artigo **“A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇO COM PAULO FREIRE”**, o autor explicita a proposta de educação de Paulo Freire, que considera o inacabamento humano

e a possibilidade de interagir cada vez mais e de forma complexa com o mundo externo e interno, ampliando, nas diferentes faixas etárias, a construção dialética e dialógica dos sujeitos, que aprendem a compreender criticamente a realidade e a organizar recursos diferenciados para transformá-la. O texto faz uma breve retrospectiva do ensino no Brasil para provocar a reflexão sobre a trajetória de exclusão da população de jovens e adultos, que não frequentaram a escola quando crianças e adolescentes, seja pela falta de oportunidades, seja por terem abandonado a instituição educativa que frequentavam, pelos equívocos presentes nas práticas pedagógicas. A perspectiva de educação freiriana libertadora é possibilitar a formação de leitores e escritores críticos, que explicitem os caminhos percorridos em direção à conscientização.

Esperamos que os textos apresentados possam contribuir, de forma significativa, para o repensar das organizações educativas, considerando-as como complexas. Pretendemos provocar os leitores para que desencadeiem ações transformadoras nos seus espaços e que possam contribuir para mudanças na educação como um todo e, conseqüentemente, interferirem na constituição da justiça social e na emancipação da população.

SUMÁRIO

- 08 ▶ **O LÚDICO E A ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL** - Prof. Dr. Edson Fernandes
- 20 ▶ **ENSINO HÍBRIDO** - Katia Cristina Marcolino
- 22 ▶ **A IMPORTÂNCIA DA METACOGNIÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SALAS** - Washington Barros Gonzaga
- 28 ▶ **A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇO COM PAULO FREIRE** - Diego Elias Santana Duarte



O LÚDICO E A ARTE PARA UMA EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

Prof. Dr. Edson Fernandes¹

Ao refletirmos sobre a infância temos a sensação de que a brincadeira, os jogos, a ludicidade, a duração do tempo, os espaços físicos, os trejeitos das pessoas e o viver são percebidos diferentemente pelas crianças do que são para os adultos. A experiência é tão particular e intensa na infância que a registramos em nossa memória por toda a vida, e com base nela construímos a identidade, personalidade, cognição, crenças e valores individuais e sociais. Elementos que perdurarão ao longo de nossa existência.

Para a criança o pouso de uma borboleta em seu braço, o sorriso de alguém, a alegria de uma brincadeira, ou se ela vai a um passeio agradável já lhe é o suficiente para saber que algo inusitado está acontecendo, algo que precisa ser descoberto, revelado para si como um novo conhecimento. A experiência do “novo” cerca a criança de acontecimentos, o que irá se assemelhar com os jogos criados no cotidiano, compreendendo um caráter lúdico do viver.

Nos primeiros anos da infância a vida é transformada em magia. Todos os dias são diferentes, a percepção se abre, os acontecimentos no cotidiano são desafiadores, os sentidos são

colocados à prova permanentemente, o que existe ao redor da criança é ressignificado a todo momento. Cada dia é único para se viver. O “novo” motiva a criança a explorar o desconhecido, enquanto o que já foi experienciado cria outros significados.

Assim, ao passarmos por essas vivências o limite da experiência, é um tipo de experiência, o que poderá ser desafiador ao encontrar forças para ir além do que é previsto, cuja capacidade de existência ultrapassa barreiras e constitui um processo de aprendizado para se viver.

A ambiguidade entre a capacidade e a incapacidade de viver a experiência aponta como o jogo acontecerá, sendo que a partir desse paradoxo, buscaremos as condições ideais para vivermos as experiências, ultrapassando nossos limites. O jogo é o que indicará se será possível viver a experiência independentemente do resultado final e no que essa experiência significará para as nossas escolhas de vida.

Somos parte de um grande jogo de transformações. Todas as vezes que o mundo nos toca deixamos de ser quem éramos, e sutilmente nos transformamos em alguém novo. A mudança é uma estratégia que nos leva a passar

1 - Doutor em Comunicação Social e Professor da Faculdade de Educação Paulistana-FAEP

por transições com regras para conquistarmos ou fracassarmos com nossos objetivos, compreendidos dentro de um tempo e espaço a partir dos acontecimentos, exatamente como se apresenta na dinâmica dos jogos. E será nessa formatação lúdica que o jogo adquire uma dimensão maior do que uma mera recreação, o jogo desenvolve a dinâmica da vida com sua forma representativa. Não estamos nos referindo aos jogos desportivos ou jogos de passatempo, mas o jogo como forma de relacionamento entre pessoas, como uma maneira de construir nosso processo de existência. O jogo sério que ao representar a realidade nos indica como podemos interagir com essa realidade e no que estamos nos transformando.

Nesse sentido, a vida é processada na forma de jogos, pelas diferentes experiências lúdicas, e às vezes se apresenta como um jogo singelo e inocente, mas fundamental no viver, constituído no cerne das experiências de um significado lúdico. Pois, muitas vezes existir necessita avançar para as experiências e criar o sentido da existência pelos jogos.

Jogar apontará e direcionar como mudaremos com o passar dos anos, e o mais intrigante: como transformamos a condição do viver em jogos?

Podemos dizer o mesmo das experiências pelas quais passamos, tomando como ponto de partida que as experiências são feitas de jogos, em uma dinâmica que interage ludicamente com o mundo, estabelecendo uma relação dialógica entre o interno e o externo, o “eu” e o “outro”, o sujeito e as coisas do mundo, cujo desenvolvimento do ser e sua formação das potencialidades, conhecimentos, habilidades e atitudes serão determinados pelo tipo de experiência pelo qual o indivíduo vivenciará, manifestando-se de modo cognitivo, psicomotor, criativo, socializador; enfim, despertando

as capacidades humanas em suas diferentes perspectivas e qualificações.

A experiência que vivemos registra sua existência pelos instantes arquivados em nossa memória, sendo assim, lembrar é um jogo. A memória joga com o passado. A fugacidade da vida eterniza o instante, revela como as coisas são e deixam de ser no momento seguinte, e demonstram o modo que nos apropriamos da experiência ao recordá-las, ainda que tal experiência jamais se repetirá novamente da maneira como aconteceu.

Portanto, aquilo que existe em minha memória registrou o que deixou de existir, parte do que vivemos é parte da não existência, aprendemos com a experiência que um momento único pode ser registrado pela memória, permitindo que essa experiência marque a nossa vida e nos leve a relembrar o fato durante anos. A recordação joga com as experiências, criando um jogo de edições, imagens e palavras, recordando e escolhendo acontecimentos, montando uma história de vida. A memória desperta sentimentos de saudades, desejo, alegria, tristeza, amor, compaixão, e é construída com uma potencialidade lúdica de lembranças que desenvolverá a identidade, construirá a nossa história e procurará responder à pergunta: No que nos transformamos?

1. O Jogo e a Ludicidade

Somos a experiência de tudo o que vivemos. Somos formados pela ludicidade de tudo o que aprendemos a jogar, construindo essa fascinante experiência lúdica.

Johan Huizinga autor da obra “Homo Ludens”, dentre as várias abordagens sobre o jogo aponta que:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação

voluntária, exercida dentre de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA: 1980, p. 33)

O autor concebe o jogo como uma experiência do exercício social, da convivência em sociedade, não significando que o jogo esteja vinculado a uma função específica da cultura, desempenhando uma tarefa na cultura, mas reconhece que a cultura foi construída em um ambiente do jogo, criando regras e determinando que o jogo aconteceria dentro de um tempo e espaço específicos, visando alcançar um objetivo com seus jogadores. Nesse sentido, o jogo tem um caráter muitas vezes mais competitivo, focado em uma objetividade e consolidado de estratégias criadas para vencer.

Ainda que a palavra “jogar” poderia ter um sentido mais amplo, como por exemplo, “jogos olímpicos”, “jogo político”, “jogo do mercado competitivo”, “jogo infantil”, “jogo de emoções”; dentre outros, restringimos o jogo enquanto experiência voltada à ludicidade.

Nesse ínterim, podemos pensar no elemento lúdico como sendo prazer, brincadeira, diversão, alegria, tensão; enfim, emoções movidas pelo que se experiência nos jogos entre pessoas.

Enquanto o jogo é uma organização administrada, construída para se estabelecer um tipo especial de relacionamento praticado na cultura, visando alcançar um objetivo; a ludicidade é um estado emocional para ser vivido em diferentes esferas do sentir, seja pela felicidade ou tensão, tristeza ou alegria incidindo em deter-

minadas sensações.

Se o jogo tem um caráter mais organizacional, feito por regras que precisam ser seguidas para que um propósito seja atingido; a ludicidade acaba servindo à emoção para o exercício das sensações e das percepções, e utiliza o jogo como ferramenta na experiência e existência de certas emoções. Ao passo que o jogo faz as emoções emergirem de modo objetivo e planejado, a ludicidade cumpre seu papel subjetivo ao garantir as sensações e percepções vividas durante o jogo.

Mas não é possível que o jogo exista sem a ludicidade ou vice e versa, ambos são interdependentes, e estão correlacionados, enquanto o jogo é elaborado racionalmente e cumpre um papel administrativo em sua execução, e depende do lúdico em sua manifestação emocional para fazer sentido; a ludicidade é compreendida na expressão das emoções e na construção do universo subjetivo em sua sensibilidade, disposta e organizada em um determinado jogo para expressar-se.

Segundo J. Huizinga, o jogo surge de rituais sagrados, e é revelado pelas noções mais primitivas que o homem tenha exercido na sua história. Enraizado na realidade humana, o jogo, torna-se o responsável pela criação da cultura. “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (HUIZINGA, 1980, pg. 3).

O jogo tornou-se a pedra fundamental para a criação cultural, sobretudo, ao ser relacionado aos rituais mais primitivos que estão registrados na história da humanidade.

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como,

por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. (HUIZINGA, 1980, p. 7)

E qual a razão de continuarmos jogando após tantos séculos?

Manter a cultura reificada, atualizada, de forma que ela seja exercitada em um tipo de relacionamento especial, que somente poderia existir através de um jogo; ao passo que o lúdico durante o processo do jogo, revisita as diferentes emoções, atribuindo significado ao sentir, criando uma sensação de prazer, de tensão, de alegria outorgando um maior sentido à cultura e às relações humanas.

A vivência do jogo é fundamental à experiência na construção do conhecimento, principalmente no que tange a uma sociedade que compreende o grau de importância da sensibilidade humana, que tenha a percepção do verdadeiro sentido dos valores da existência da infância e que perceba nos jogos lúdicos o processo de ensino-aprendizado para os alunos nos primeiros anos escolares e ao longo de suas formações.

O filósofo John Dewey acredita que: “O esquema do padrão comum é dado pelo fato de que toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive”. (DEWEY: 1980, p. 95).

A noção de jogo e de trabalho para J. Dewey são indissociáveis, ambos apresentam semelhanças entre si, porque a vida compartilhada, interativa e cooperativa se aproxima ainda mais da atividade social do trabalho com o lazer; sobretudo, ao se constatar que neste momento histórico o conhecimento encontrasse entrelaçado pela interdisciplinaridade, integra-

do por sistemas complexos muitas vezes digitais e reinventado pelo prazer de se estudar.

A experiência do jogo na vivência lúdica escolar da criança confirma a importância do jogar para o conhecimento, do brincar e do aprender, do prazer e do saber. Dessa forma, o autor critica a escola tradicionalista como mera transmissora de conhecimentos, propondo de outro modo o aprendizado através do jogo e da sua correspondência com os diferentes setores das artes.

A partir dessa reflexão aonde estaria a experiência e o que seria experimentar?

A instituição escolar privilegia em sua maior parte das vezes, a racionalidade ao invés da emoção, a objetividade em detrimento da subjetividade e o pensamento em contraposição aos sentimentos.

A tradição da racionalidade cartesiana abriu espaço para a educação no sentido mais lógico que poderíamos ter adotado ao longo dos séculos. O pensamento é colocado no centro do universo. O homem é visto como um ser racional e fragmentado, e a mente e a matéria foram separadas pelo método cartesiano: a mente pode existir fora do corpo, mas o corpo não pode pensar. René Descartes na obra “Discurso do Método”, afirma:

De sorte que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é. (...) E, tendo notado que nada há no eu penso, logo existo, que me assegure de que digo a verdade, exceto que vejo muito claramente que, para pensar, é preciso existir, julguei poder tomar por regra geral que as coisas que concebemos mui clara e mui distintamente são

todas verdadeiras, havendo apenas alguma dificuldade em notar bem quais são as que concebemos distintamente. (DESCARTES, 1987, p. 47)

O homem é concebido a partir da ruptura entre corpo e mente, o método dedutivo cartesiano subdivide a realidade, quebrando em pequenos pedaços o todo para dissecar o saber e as áreas do conhecimento, como se tivéssemos dividido em milhares de partes o conhecimento em um papel quadriculado, encaixando em cada quadradinho uma área específica do saber. Por outro lado, o mecanismo de causa e efeito, ou ainda a terceira lei de Isaac Newton na física sobre a ação e reação criará o cenário ideal para a linearidade do pensamento, colocando-o em uma sequência lógica previsível, contrapondo-se à complexidade do universo. “A uma ação sempre se opõe uma reação igual, ou seja, as ações de dois corpos um sobre o outro sempre são iguais e se dirigem às partes contrárias” (NEWTON, 1979, p. 14).

O modelo de pensamento e do universo de René Descartes e Isaac Newton, denominado de paradigma clássico ou tradicional, tem o reforço dos iluministas do século XVIII na Europa, em que o homem é dotado de razão e deve se emancipar com seu pensamento. Assim, o paradigma cartesiano-newtoniano recorta a realidade, moldando-a em compartimentos com o objetivo de dominá-la e estabelecer o poder da ciência sobre uma natureza racionalizada e dividida em partes com o intuito de analisar dedutivamente e de forma exata a decomposição dos fenômenos no mundo.

Todavia, diferentemente do paradigma clássico o paradigma emergente surge no início do século XX com os físicos Albert Einstein (Teoria Geral da Relatividade), Max Planck (Mecânica Quântica), Niels Bohr (Modelo Atômico) e Werner Heisenberg (Princípio de Incerteza),

e da filosofia do Niilismo de Friedrich Nietzsche, do Existencialismo de Jean-Paul Sartre, da Fenomenologia de Edmund Husserl e tantos outros pensadores e cientistas ao longo do século passado, cujo pensamento foi elevado à categoria da complexidade, construindo diferentes relações do tempo-espaço e do macro e microuniversos, da consciência agindo sobre as coisas no mundo, da reflexão a respeito da nossa existência, da revisão de crenças e valores pessoais e sociais e de um novo pensar sistêmico.

O pensamento complexo compreende o paradigma emergente ou da complexidade como antagonico, concorrente e complementar:

(...) a manutenção de um antagonismo no seio de uma complementaridade é uma condição de fecundidade em matéria de complexidade. O conhecimento complexo necessita do diálogo em um diálogo ininterrupto das aptidões complementares/concorrentes/antagonistas que são análise/síntese, concreto/abstrato, intuição/cálculo, compreensão/explicação. (MORIN, 1977, p. 120)

Em oposição ao reducionismo cartesiano e newtoniano, foi que Edgar Morin, inter-relaciona o todo e as partes apresentando um anel recursivo na figura de um círculo que sai e retorna para si mesmo, integrando Parte <=> Todo. As relações concebidas por E. Morin situam-nos em um sistema de complexidade, ligando elementos, ainda que antagônicos e complementares, para a troca de informações entre si, a partir das ambiguidades que se alinham em suas diferentes posições e conhecimentos.

Porém, o sistema de ensino tradicional acabou adotando o paradigma clássico, restringindo o saber a uma sequência lógica estável, compreendendo nas leis universais que o

mundo funcionaria como um relógio, refletido na mecânica clássica da física de I. Newton sob a metáfora de uma máquina movida por engrenagens e governada por leis imutáveis, passível de ser descrito objetivamente. Nessa analogia da física newtoniana as engrenagens de um relógio estão presas a um universo mecânico previsível e controlável, demonstrando a impossibilidade da integração entre as partes e o todo, concebendo um tempo absoluto sem relação com qualquer coisa externa. Os elementos são separados e não se correspondem, são engrenagens ligadas por peças isoladas, que se fragmentam, marcando uma sequência linear, um sistema mecânico sem relacionar o observador sobre o fenômeno observado.

Acabamos aderindo a um mundo previsível e estável, controlado pela linearidade da lógica, fragmentado pela análise dedutiva e matematicamente calculado. Desse modo, o filósofo positivista Auguste Comte, articula-se com o paradigma clássico, atestando que qualquer progresso social será obtido apenas por meio do controle para uma ordem da sociedade e do avanço social regido pelas ciências, refletindo em uma vida planejada e administrada.

É criada a ideia de um universo organizado, imutável, determinístico, previsível, repetitivo e com leis fixas e invariáveis em um mundo mecanicista perfeito, que movido pelo domínio do conhecimento científico, reduz a realidade a um modelo que designa a certeza dos fatos em oposição à incerteza, a vida controlada em oposição à imprevisibilidade e as verdades absolutas se contrapondo ao conhecimento transitório.

O método cartesiano e a mecânica newtoniana adotaram um saber dividindo as áreas do conhecimento, colocando as disciplinas escolares dentro de pequenas caixas fechadas,

separando setores da ciência e das artes, que hoje estamos empenhados em integrá-los de forma interdisciplinar.

A escola ao reorganizar as experiências dos alunos, intelectualiza as vivências, classifica logicamente as experiências que por vezes, restringindo o contato com o mundo subjetivo, reduz os papéis da percepção e da sensibilidade no sistema de ensino, fragmentando o conhecimento, de modo a retirar o valor intrínseco da vivência e rompendo com a estrutura de sistemas integrados, para centralizar em uma leitura extrínseca, objetiva, fragmentada e conduzida pela razão.

Ultrapassar a racionalidade e a linearidade em um mundo que podemos transcender à fragmentação e à mecânica, elaboradas pelo pensamento unilateral, sobre um universo imutável, previsível e reducionista é um desafio da escola moderna; sobretudo, ao aceitar o papel de uma escola que promove o conhecimento entre as diferentes áreas do saber, motivando o diálogo entre arte e ciência, e ao mesmo tempo, empenhando-se para integrar a coletividade, nas diferenças de opiniões e na multiplicidade de posições. Dessa forma, construiremos uma escola que se coloca como uma arena de debates diante da sociedade.

Abre-se uma discussão entre a razão linear fragmentada e a formação de redes de conexões em nosso pensamento; pois no sistema de um pensamento complexo ampliamos nossa visão para uma percepção global pela multiplicidade de fenômenos que estamos sujeitos em nosso cotidiano.

Assim, teremos outro modelo para construir o conhecimento na educação. Estaremos no cerne do paradigma emergente, que surge da experiência de um universo complexo em suas relações integradas e interdependentes, cul-

tivado por uma estrutura de formação aberta para um sistema interdisciplinar e inclusivista do conhecimento, atentando à riqueza das diferentes ideias debatidas nas escolas.

2. As Artes e a Percepção: rupturas da tradição na escola

Ainda que J. Dewey entendesse a experiência como uma fase da natureza, em que o homem e o ambiente fossem alterados pela sua interatividade e a educação se tornasse a reconstrutora e reorganizadora de tais experiências, não podemos negar que determinada experiência poderá ser ou não transformadora, porque o significado da experiência; ou melhor, aquilo que certa vivência representa para uma pessoa poderá ser completamente diferente para outra; como também a ideia de “transformação” é bastante relativa entre as pessoas. Não há um padrão. Não há um único olhar sobre aquilo que vivemos, ou a respeito do que entendemos sobre a concepção de transformar. O que pode ter significado relevante para alguém, nem sempre representa algo significativo para outro. A experiência significativa é singular, própria e intransferível; podemos até ensinar e aprender sobre ela, mas não poderemos vivenciar como o outro.

Nesse aspecto, a educação faria sentido ao ensinar o indivíduo sobre as perspectivas das experiências, aprender a explorar o mundo ao seu redor, contribuindo com a formação da criança em sua infância e desenvolvendo uma sociedade semeada pela cultura de caráter global, humanista e democrática.

J. Dewey abre uma perspectiva ao estender a experiência humana a todos os níveis de interação que o homem vivência seja emocional, racional, social, cognitivo, criando um sistema de experiências integrado, relacionando as ambiguidades entre si e construindo o todo com um mosaico de elementos se correspondendo.

Promovemos uma capacidade imensa no desenvolvimento das potencialidades ao interagir com o mundo.

Tomando como base o paradigma emergente, ao mesmo tempo, que a escola percebe essas diferentes nuances sobre os diversos olhares a respeito de uma mesma realidade, ela promove múltiplos olhares e orienta a percepção para um mundo diversificado, pluralista e heterogêneo em sua essência. O mundo nasceu de uma pluralidade de olhares, agregando em si diversos fenômenos da natureza, que da multiplicidade de suas experiências e de suas singularidades o conhecimento se funda no cerne da própria natureza humana.

O que isso significaria?

Bem, significaria que a experiência não é apenas diferente entre as pessoas, e que não há um único grau de importância entre uma experiência e outra, mas a experiência é significativa se ela realmente importar para quem a vivenciou, se a experiência representar algo e se pela experiência possamos construir a sociedade que sonhamos, transformando e sendo transformados pelo meio que vivemos.

Sabemos que a importância de algo varia muito entre as pessoas, o significado das coisas está no processo da vivência daquilo que cada experiência representou aos diferentes indivíduos. E será essa diferença que tornará a sociedade mais rica em suas diversidades, mais plural em suas ações e mais profunda em seus conhecimentos.

Quando vivenciamos momentos relacionados as artes, sejam das produções que apreciamos ou mesmo aquelas que criamos e do contato com as diversas formas de linguagens existentes, somos atraídos aos diferentes modos de vivenciar as experiências, motivados pelas formas de representações dos significados que cada pessoa terá, ainda que seja uma

produção coletiva.

Evidentemente que são inúmeras as linguagens e experiências estéticas que podemos experimentar, compreendidas, por exemplo, pelo teatro, dança, música, artes plásticas, body art, marionetes, fantoches e tantas outras.

A arte nunca deixou de se relacionar com a formação do aluno, com o sistema de ensino e com a produção do conhecimento. A arte sempre esteve vinculada à construção do conhecimento, ao desenvolvimento das potencialidades humanas e à criação da cultura e da socialização; mesmo que seu valor seja exaltado e sua relevância enfatizada, a arte acabou tendo uma perspectiva educacional menor com relação à ciência, vista com uma importância inferior para a formação do indivíduo.

Segundo J. Dewey: "(...) nenhuma experiência, de que tipo seja, poderá constituir-se numa unidade, a menos que apresente qualidade estética". (DEWEY: 1980, 93).

A qualidade estética está relacionada com um tipo de experiência chamada de "experiência significativa"; em outras palavras, se a experiência atribui algum tipo de significado a determinada pessoa desenvolvendo o conhecimento pessoal e despertando a imaginação e a sensibilidade, de modo a apontar uma perspectiva de crescimento no processo de aprendizado, essa experiência passará a ser significativa.

Arte e ludicidade abordam inúmeras experiências no universo da sensibilidade, da estética, da criatividade, da emoção, da percepção, da imaginação, dos jogos e da interatividade entre pessoas.

A obra de arte é um desafio à execução de um ato similar de evocação e organização, através da imaginação, por parte daquele que a vivência. Ela não é apenas

um estímulo a um curso de ação manifesto e um meio para adotá-lo. Esse fato constitui a singularidade da experiência estética, e essa singularidade, por sua vez, é um desafio ao pensamento. Em especial, é um desafio ao pensamento sistemático chamado filosofia, porque a experiência estética é a experiência em sua íntegra. (DEWEY: 2010, p.472)

A experiência estética educacional ultrapassa a concepção de que um artista é considerado predestinado para vivenciar os elementos estéticos, ou que um especialista por intermédio de técnicas venha a produzir arte e o público fique na condição de receptor passivo da experiência, e apenas pessoas que se consideram possuidoras de talentos e até mesmo de "dom" sobre suas capacidades artísticas são as escolhidas para vivenciarem a arte. Qualquer pessoa poderá ter a experiência estética. Não é necessário ser um artista, formado em artes ou ter talento para as artes. Os estudantes e docentes podem vivenciar as linguagens artísticas ou mesmo produzirem esteticamente arte sem se preocuparem com as críticas. A arte é uma vivência que existe em nosso cotidiano e está acontecendo permanentemente ao nosso redor.

A vivência estética é ampla, ela inicia pelo contato dos nossos sentidos com o meio, sensibiliza a nossa percepção e passa pela consciência de que podemos interagir com aquilo que está fora de nós. Porque ao fazermos arte estamos atuando sobre o mundo, criamos uma ação que modificará o mundo.

Todavia, inventamos um mito ao redor do fazer arte, e desmitificar essa crença é parte do trabalho do docente. Mostrar aos estudantes que a prática da arte está na experiência que mergulhamos e não na formação do profissional. Assim, da mesma forma que um estudante fre-

quenta o laboratório para realizar experiências com química, física ou biologia, tomar contato com desenho, poesia, dança, música ou mesmo teatro é apenas uma experiência a ser vivenciada, e não há necessidade de nenhum tipo de talento especial ou de uma formação específica para passar por essa experiência. A vivência é de ensino-aprendizado e de desenvolvimento das potencialidades estudantis.

A arte destacada nesta reflexão, não é uma disciplina escolar ligada as artes ministradas pelo docente com uma carga horária específica, que será ensinada na escola a partir de um plano de ensino; mas é a arte dentro de um contexto educacional mais amplo, a arte como produção do conhecimento, seja entrelaçada nas diferentes disciplinas por intermédio de suas técnicas e linguagens, seja desenvolvida em projetos criados na instituição de ensino. Portanto, em vez de restringir o campo das artes na educação voltado exclusivamente a uma disciplina de ensino oferecida em uma determinada série escolar, ainda que isso se faça necessário e relevante à formação do estudante, o papel das artes na escola estaria na formação das potencialidades emocionais, criativas, imaginativas e sensíveis dos alunos, inseridos no trabalho cotidiano do educador, entremeadas em seu conteúdo. Além disso, como qualquer outra atividade acadêmica haverá dificuldades, em razão da timidez, limites físicos e psicológicos, repressão interna, misantropia, barreiras pessoais dos estudantes exigindo do docente dedicação junto à turma para a superação dos desafios.

Temos ciência de que os sentidos e a sensibilidade os quais transitam entre as diferentes linguagens das artes, não se restringem ao conceito artístico ou as técnicas do artista, mas lançam o sujeito à experiência estética propriamente dita, ou que a estética não está exclusivamente na obra de arte produzida; porém,

ela se encontra pulverizada ao nosso redor nas várias experiências do cotidiano, permeadas pelas diferentes matérias acadêmicas, ou inseridas nos projetos escolares relacionados ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos.

Por isso, o olhar do docente é motivado a mudar. Um olhar que enxerga a educação além do viés acadêmico restrito a um plano de ensino, um olhar que sensibiliza a educação com os instrumentos das artes e da construção estética no cotidiano.

Nesse íterim, o interesse da arte para a educação também reside na imaginação, e será por ela regada com imagens, sonhos e criações. Imaginação que aponta como o processo da criação, das narrativas, do conhecimento e da emoção irão se desenrolar, e de certa forma, compreendendo a existência do ser que está se afirmando em sua jornada, elaborada pelo pragmatismo.

É interessante observarmos que a arte ao ser explorada convida o indivíduo ao pragmatismo, à vivência, ao colocar em xeque o “novo”, que será o expoente da descoberta do indivíduo, criando uma relação simbiótica entre o sujeito e o objeto, uma relação libertadora de suas potencialidades.

As experiências recorrentes que são revividas adquirem uma condição no indivíduo de consciência sobre o que se pretende fazer. A consciência possui um significado estético incomparável, regado de sentido ao conhecimento e à experiência que a arte possa favorecer no desenvolvimento do indivíduo.

Nesse particular, a escola tem um papel fundamental ao propiciar ao aluno a experiência que irá significar uma consciência sobre as coisas do mundo, da sua interatividade com o meio

e da forma como ele poderá influenciar a sua cultura ao atuar sobre esse mundo.

A experiência em arte é arte na forma de uma semente germinada, que luta para se libertar de sua casca, abrindo espaço para o nascimento, é uma experiência prazerosa da descoberta, de aprimoramento de suas habilidades, de apropriação do conhecimento. O trabalho no campo das artes é construído pelas motivações internas e os elementos externos, as emoções e a materialidade, a subjetividade e a objetividade. Desse modo, o que está ao nosso redor, torna-se significativo e integrado aos sentimentos imediatos, na composição dos elementos da formação estética e da expressão das linguagens na comunicação.

Na visão de J. Dewey a arte é a linguagem para a construção de uma estética na medida que se traduz por experiência, ampliando os significados e trazendo à tona a imaginação, a abstração e a produção decorrente da multiplicidade de sentidos, oriundos do prazer que as emoções possam ter para o deleite de quem passa pela experiência das artes.

Torna-se fundamental o ensinamento das linguagens estéticas na escola, para quaisquer experiências seja no teatro, música, dança, artes plásticas, escultura e tantas outras expressões das artes que o estudante terá a oportunidade de conhecer e despertar nessas linguagens suas potencialidades com a orientação do professor, nos momentos que o aluno possa ter prazer e alegria ao conhecer os caminhos que a arte reserva.

No entanto, qualquer experiência das artes, adotada pela escola, passa pelo corpo, e nele será processada a mudança.

Enquanto a arte transforma o “eu”, as percepções são alteradas em seu modo habitual de

existir segundo o movimento do corpo. Pois, é a atitude do corpo que altera a nossa percepção, tudo o que apreendemos é realizado pelo corpo; pois sendo o corpo, uma expressão criadora, a percepção não é criada pela mente como podíamos imaginar, mas pelo movimento do corpo, de sorte que as emoções evoluem conforme a vivência se intensifica. A linguagem artística cria um sistema de comunicação relacionado ao corpo, que se apresenta como um agente ativo de transformação, receptor e emissor de um saber absoluto.

Na obra Fenomenologia da Percepção, Merleau-Ponty aponta que:

A percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 308)

Somos sujeitos históricos, feitos de histórias – a existência do homem está de acordo com o momento que ele está inserido. Estamos em um momento que a percepção e a sensibilidade possuem possibilidades de se emanciparem na escola, de encontrarem um maior espaço do que já tiveram. A concepção de integração entre as diferenças, elemento tão marcado por esta época, está na complexidade de interligar as ambiguidades e promover a troca para ampliar o conhecimento.

Entretanto, como já vimos anteriormente, desaprendemos a conviver com o corpo e atribuímos pouca atenção às experiências dos sentidos, reduzindo o grau de importância da percepção, afastando-se por assim dizer, da potencialidade corporal que pouco cumprirá da sua função de aprendizado na escola. A

percepção habita o corpo, e sendo o corpo negado pela razão, ambos estarão restritos em suas existências.

Mas como nos aponta o filósofo Gaston Bachelard razão e imaginação ainda que sejam considerados opostos, ambos se complementam ao transcenderem à realidade para a renovação do mundo em seus significados.

A consciência ao se apropriar do que está ao seu redor, e interligar os elementos ambíguos, interioriza o mundo em si pelo movimento da percepção, e cria uma perspectiva de mudança dinamizada pelo corpo para se transformar. A percepção é o que nos coloca mais próximos da realidade, e estabelece uma das principais características do corpo, que é o movimento, ao criar sua performance e impulsionar o deslocamento que altera e determina o espaço ocupado pelo corpo; pois somente temos ciência de onde estamos porque o nosso corpo é quem indica o espaço que ocupamos.

Desse modo, integramos na natureza e na sociedade os elementos do corpo de forma sistêmica, os quais receberão e emitir informações, porque criamos uma dinâmica do conhecimento adquirido e decodificado pelo corpo.

O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 1)

Antes mesmo do conhecimento ser processado pela razão e passar aos domínios da lógica, compreendido pelo pensamento, ele adentra no indivíduo pelos sentidos por intermédio do

corpo, e será através dos sentidos que primeiramente conheceremos o mundo, que teremos esse contato primal com a existência das coisas externas, compreendendo perceptivamente o universo ao nosso redor, como se estivessemos vivendo uma fase “pré-intelectual” movida pela percepção (antes dele se tornar intelecto), experimentando os sons (o barulho da chuva), as imagens (a foto do álbum de família), as sensações (os sentimentos do passado), os sabores (a degustação dos alimentos) e as fragrâncias (o cheiro do perfume que invade nossos sentidos, e se espalham em nossa percepção, nos provendo para interiorizar o mundo sem que quaisquer pensamentos possam influenciar nossa experiência).

Posteriormente a esse contato perceptual é que processaremos pela razão o que assimilamos, de modo que utilizaremos a análise, a crítica, a interpretação e toda a metodologia envolvida pela racionalização para transferirmos a experiência à compreensão do pensamento. Então, o conhecimento é prévio ao intelecto, ele adentra primeiramente na percepção e somente depois é levado aos domínios da razão. Esse mecanismo fisiológico que nos fala Merleau-Ponty, leva-nos à compreensão que a revelação do mundo acontece por um saber primordial sobre as coisas. O mundo não se fundamenta somente no que pensamos, mas também no que não refletimos, de forma a simplesmente percebemos ou sentimos o que compreende o nosso universo sem a necessidade de questionarmos, analisarmos ou interpretarmos.

Se ao vermos uma borboleta passando por nós, e julgamos a capacidade de voar da borboleta, para a borboleta seria estranho ver seres como nós, com a incapacidade de não voar. A consciência é cega se nega a percepção, bem como se não compreende o conhecimento que está no fundamento primordial da percepção.

Essa percepção captará o mundo tal como ele é, mas será o intelectualismo que representará as coisas do mundo, com o propósito de tê-lo sob os domínios da racionalidade; o que se justifica para a razão acender à consciência e aprofundar a realidade sobre o que é assimilado pelos sentidos.

O contato com os elementos estéticos ou artísticos tornasse enriquecedor quando a percepção se lança sobre as coisas no mundo. A percepção deixa de ser apenas uma forma de apreender a realidade e passa a ser a invenção da realidade, torna-se a descoberta de algo mais amplo do que os sentidos podem capturar. A percepção não altera os fenômenos conhecidos, mas estabelece outras relações com a realidade e com as linguagens artísticas.

Segundo Merleau-Ponty, a arte produz uma maior intensidade e vibração na percepção, aguça os sentidos e dinamiza as emoções. A percepção está relacionada ao tipo de movimento e atitude do corpo, e como se trata de uma consciência que se lança para o mundo, os diferentes olhares sobre um mesmo objeto criam a ressignificação desse objeto.

Portanto, assim como existem diferentes percepções, a arte estabelece diversas variações na existência do lúdico e dos jogos, principalmente na relação que o corpo cria sobre a capacidade de agir acerca do mundo com consciência. A percepção surge como um acontecimento do corpo e não como uma criação da racionalidade. O corpo é o que move a percepção para o alcance das experiências pelas quais vivemos, e não a razão, porque o corpo pulsa como se estivesse cravado nas coisas que se manifestam no mundo, exatamente aonde o pensamento será processado: dentro da complexidade do corpo.

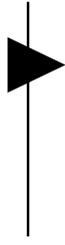
Essa mistura de emoção, razão, percepção,

ação, arte e ludicidade é o que faz o corpo atuar no mundo exterior, é que nos leva a acreditar e desacreditar das crenças e valores, construir e destruir conceitos e ideias, querer experimentar sensações e tomar decisões sobre a forma como iremos viver.

A educação tem uma grande oportunidade na atualidade ao trazer a corporeidade, a sensibilidade, a emoção, a percepção e as habilidades dos estudantes à condição de ensino-aprendizado, de tornar o sistema de ensino mais atrativo, despertando as potencialidades dos alunos e estabelecendo o sentido da educação; sobretudo, ao propor uma nova educação para todos os envolvidos no processo de mudança e crescimento, uma educação libertadora e preocupada com o desenvolvimento das habilidades e singularidades dos alunos, levando em consideração os diferentes olhares e a pluralidade das percepções de forma lúdica, imaginativa e criativa.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Abril Cultural, 1987.
- DEWEY, John. *A arte como experiência*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. *Teoria da Moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Conversas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MORIN, Edgar. *O Método: a natureza da natureza*. Portugal: Europa-América, 1977.
- _____. *La Méthode 3: la connaissance de la connaissance*. Paris: Sevil, 1985.
- NEWTON, Isaac. *Princípios Matemáticos da Filosofia*. São Paulo: Abril cultural, 1979.



ENSINO HÍBRIDO

Katia Cristina Marcolino¹

Há alguns anos as empresas e as instituições de ensino enfrentam o dilema de precisar readequar o formato de trabalho, inovar, reter ou contratar pessoas de talento, ensinar e aprender com assertividade e qualidade. Oferecer um ambiente mais moderno, com espaços convidativos passaram a não ser mais tão atrativos nesse tempo onde as pessoas passam tão conectadas e cada vez com menos tempo.

Nos dias de hoje, poder trabalhar e estudar próximo de onde mora é o que todos desejam, não precisar se deslocar longos trajetos, não perder tempo no trânsito ou poder mudar para uma outra cidade mais tranquila e continuar trabalhando na mesma empresa é a qualidade de vida que todos sonham.

Com a chegada da pandemia, fomos forçados a sair de nossa zona de conforto, repensarmos e readequarmos com bastante urgência nossos trabalhos, estudos, como nos relacionaríamos a distância, muitas vezes fazendo o uso de tecnologias que não tínhamos nenhum conhecimento ou afinidade. Do mesmo modo, as empresas e instituições de ensino precisaram traçar estratégias emergenciais para dar continuidade ou readequar seus serviços e como fornecer condições para seguir seus processos internos e serviços ofere-

cidos. Inserimos o trabalho e o ensino online em nossa rotina diária. Já sabíamos que o mundo jamais voltaria a ser o que era e começamos então um movimento, para ressignificar o trabalho e ensino nesse novo futuro próximo ainda incerto. A FAEP traçou um plano estratégico inovador e ofertou aulas online desde o início da pandemia em 2020. Possuímos grande expertise nesse tipo de aula, pois tivemos tempo para testar plataformas, equipamentos, metodologias e formatos durante esse tempo. Aprendemos com nossos erros, vencemos muitos desafios, fizemos parcerias, desenvolvemos soluções corporativas.

Ouvimos os alunos para entender suas dificuldades, frustrações e expectativas durante os períodos de aula e muitos afirmaram que gostariam inclusive de permanecer apenas com aulas no formato online, pela comodidade, pelos recursos de poder ver a gravação da aula quando não é possível conectar no horário definido, ou até mesmo poder acessar para rever uma explicação ou a resolução de um exercício.

Porém, também ouvimos outros alunos que sentiram falta do ambiente presencial, da interação que ele oferece e alguns afirmam que em sala de aula conseguem focar melhor e aprender com mais facilidade.

¹ - Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados. Pós-graduada em Gestão de Projetos e também em Gestão da Tecnologia da Informação. Trinta e seis anos de atuação na área de T.I. Corporativa e nove anos na docência do Ensino Superior.

Analizamos esses dois cenários, pensando em também poder oferecer nossos cursos para pessoas de outras regiões de São Paulo onde seria inviável o deslocamento até a nossa instituição, ou, até mesmo, alunos de outros estados, então decidimos iniciar um projeto de ensino híbrido.

Com foco em manter a qualidade no ensino, preservar a saúde dos nossos alunos, professores e colaboradores, possibilitar mais conforto e economia de tempo e recursos, iniciamos testes no segundo semestre de 2021 para implementar aulas híbridas. Com a colaboração direta de professores, alunos e colaboradores em todo o processo, definimos um formato que fosse viável para todos.

Nesse 1º semestre de 2022, continuaremos oferecendo aulas online como já acontece desde 2020 para algumas disciplinas, algumas aulas online terão acesso aos laboratórios para aulas práticas, quando necessário, algumas disciplinas seguem no formato EAD, com o conteúdo disponível na plataforma e outras disciplinas ofereceremos em formato de aulas híbridas onde o aluno que decidirá se deseja acompanhar a aula presencialmente na sala de aula, com o professor ou online, de onde e quando preferir, tendo acesso ao mesmo material, conteúdo e interação com o professor, como se estivesse em sala de aula.

Além de todas essas facilidades, os alunos ainda poderão utilizar as salas de estudos de forma individual e coletiva e os laboratórios para a realização de trabalhos e pesquisas, através de agendamento para podermos manter os padrões de higiene e segurança necessários. Eles também possuem acesso a duas bibliotecas digitais diretamente da plataforma de estudo com mais de 20.000 obras disponíveis que podem ser acessadas pelo celular, computador ou tablet.

Nos sentimos orgulhosos em sermos pioneiros nesse formato inovador de ensino, que apostamos ser o futuro da educação nesse mundo cada vez mais digital, sabendo que estamos cumprindo também nosso papel na formação de cidadãos digitais capazes de assumir posições de trabalho com interação remota, online, aptos a realizar cursos e treinamentos para ampliar seus conhecimentos em qualquer formato. Nossa missão é mudar a vida das pessoas através da educação e sabemos que seguindo esse caminho, estamos contribuindo cada vez mais para que muitos sonhos se realizem.



A IMPORTÂNCIA DA METACOGNIÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SALA

Washington Barros Gonzaga

RESUMO

O conceito de metacognição tem sido utilizado nos últimos anos no campo a educação. A metacognição é o processo de pensamento. As estratégias de metacognição são os processos sequenciais os quais os indivíduos usam para aprender a se controlar a fim de alcançar um objetivo. Todas as estratégias ajudam significativamente o controle da aprendizagem individual. Em todos os processos educacionais, o ensino de apoio das habilidades metacognitivas devem ser feitas para atingir as metas estabelecidas para o ensino de geografia. As bases construtivistas podem facilitar na ampliação das habilidades metacognitivas a partir dos estudos de geografia.

Palavra-chave: Metacognição, educação, ensino de geografia.

ABSTRACT

The concept of metacognition has been used in recent years in the field of education. Metacognition is the thought process. Metacognition strategies are the sequential processes that individuals use to learn to control themselves in order to achieve a goal. All strategies significantly help control individual learning. In all educational processes, supporting teaching of metacognitive skills must be done to achieve the goals set for teaching geography. The constructivist bases can facilitate the expansion of metacognitive skills from the studies of geography.

Keywords: Metacognition, education, geography teaching.

INTRODUÇÃO

É muito bem concebido nas ciências pedagógica que a educação é uma ação que permite os estudantes adquirirem habilidades de pensamentos para que as mesmas possam ser usadas ao longo de suas próprias vidas. Daí temos o conceito de formação. A formação pode ser classificada de diversas formas de acordo com os objetivos alcançados tanto para os estudantes quanto para as entidades educativas que prestam esta importante função social. Uma qualidade de excelência da educação deve ser sempre capaz de garantir ao aluno como aprender os determinados assuntos transmitidos em sala de aula, como lembrar dos materiais lidos ou das vivências experimentadas dentro do ambiente escolar, como motivar os estudantes a se manterem focados e com planos futuros em etapas subsequentes em sua vida acadêmica.

Este conjunto de pontos ou razões pelo qual se justifica o estudo são chaves para investigar o processo das habilidades metacognitivas que os estudantes que convivemos todos os dias têm para com a sua própria função de um ser enquanto educado.

Historicamente, as primeiras ideias que abordaram a metacognição, enquanto conceito teórico,

foi apresentada em 1976 por John Flavell e desenvolvido por muitos pesquisadores até hoje; que as descrevem como sendo “os processos cognitivos ou resultados de indivíduos ou o conhecimento de qualquer coisa sobre eles, Flavell (1976).”

Em uma visão epistemológica um pouco mais aguçada, a metacognição inclui não apenas os resultados, mas também as capacidades como a estimativa das próprias atividades mentais, planejamento, monitoramento e avaliação, segundo Brown (1980). Nos estudos de Welton e Mallan (1999) este conceito é trabalhado como uma ação em que se deve vigiar o controle e redirecionando dos próprios processos de pensamento conscientemente para a edificação de um pensar de forma independente. Já para Weinert (1987) a metacognição é a arte dos “pensamentos sobre os próprios pensamentos”, o que irá diferir de Woolfolk (1980) e Blakey e Spence (1990) que irá trazer ao escopo do debate científico a classificação da metacognição enquanto a capacidade que cada um dos indivíduos tem com um pensamento em alto nível o pensamento, gerado a partir do próprio aprimoramento do seus pensamentos. Shanahan (1992) traz uma abordagem um pouco mais distinta e apresenta a metacognição como sendo uma “compreensão da capacidade de controlar a atividade cognitiva”. Como resultado, a definição de metacognição pode ser apresentado como sendo a consciência que se tem sobre seu pensamento, processos e como ele pode controlar o indivíduo.

A partir deste arcabouço de contribuições, pode-se afirmar que a metacognição é classificada em um conjunto de definições composta basicamente de conhecimento/controles dos indivíduos. O primeiro item se refere ao fato de que cada indivíduo indica o conhecimento e crenças em seus próprios recursos mentais e em seu ser conscientes daquilo que pode fazer.

Exemplificando a partir do ensino de geografia, isso significa que é a partir da metacognição que os estudantes se tornarão proficientes em usar habilidades geográficas e ter as crenças sobre a natureza e todas as categorias de análise das ciências geográficas. O conhecimento metacognitivo também requer que a opinião ou conhecimento do indivíduo seja definido de forma completa e precisa. Por outro lado, o segundo item (controle) é algo muito mais robusto e significa os processos que os estágios mentais poderão ser explicados a partir, simplesmente, das habilidades que se usarão com os conhecimentos metacognitivo estrategicamente desenvolvidos.

A partir disso, chegamos a uma visão genérica de que a metacognição requer os recursos como a conscientização do processo de aprendizagem, planejamento e estratégias. Esses três elementos irão monitorar o processo de aprendizagem e corrigir erros, para que assim, possa haver um maior controle de estratégias usadas no sentido de tornar a aprendizagem com valor (Taylor, 1999).

1. O ensino de Geografia e Metacognição

Os professores devem observar a metacognição em sala de aula em seus estudantes e os alunos devem ser capazes de aplicar uma série de passos para ganhar habilidades metacognitivas. Para isso, Candan (2005) traz um conjunto de questões que deverão se tornar planos de atividades, inicialmente, individualizadas, mas que posteriormente devem ser articuladas e que poderão ser aplicados pelos professores em seus alunos.

A primeira pergunta seria: Quais são minhas informações preliminares sobre o tópico que vai me ajudar a resolver esse problema? Ela terá como foco explorar a intensão do que se propõem enquanto ferramenta de investigação.

A segunda pergunta seria: Como redireciono meus pensamentos? Esta seria parte do pensar enquanto estimulador dos desafios que devem ser implantados para os estudantes.

A terceira pergunta seria: O que devo fazer primeiro? Esta é uma importante etapa, pois será a partir desta etapa que deverá organizar o material explorativo.

A quarta pergunta seria: Quanto tempo leva para eu resolver um problema? Isso poderá organizar o tempo de trabalho, otimizando a organização que visa resultado.

A quinta pergunta seria: Por que devo estudar os capítulos que escolhi e quanto tempo dura esse trabalho? Estas últimas perguntas garantiriam uma adequação ao tempo/capacidade de aprendizagem, fragmentado em eixos de dificuldades para balizar o qual será possível para ter uma formação de fato efetiva.

Estas cinco etapas descritas anteriores são passos iniciais dados em direção a um ponto fundamental nos trabalhos de metacognição que é a organização do desenvolvimento inicial dos trabalhos. Porém, ela deve continuar seguindo um plano de monitoramento a partir de oito perguntas, sendo elas: Como estou? Estou no caminho certo? Como devo continuar? Quais são as informações importantes que me ajudarão a resolver o problema? Devo tentar uma solução diferente? Preciso reexaminar minha estratégia ou alterá-la dependendo dessa diferença? Devo organizar minha velocidade de trabalho de acordo com a dificuldade do assunto? O que devo fazer se não entender?

E, por fim, é importante um plano de avaliação para mensurar a criação do plano. Neste deve conter questões que tangenciam os seguintes pontos: Como eu fiz? As expectativas foram atingidas? Como resolver os problemas surgi-

dos ao longo do caminho?

2. O binômio Ensino - Metacognição

A aprendizagem é um processo de pensamento composto na mente dos indivíduos. Portanto, quanto mais os alunos compartilham suas habilidades de pensamento em aprendizagem, mais persistente será para eles. Habilidades metacognitivas são em sua essência a base do pensamento, que afeta muito o aprendizado. Estas são questões que chamam a atenção por ser a partir delas que se avalia cada passo do sucesso dos planos de ação, sua correção e reedição.

Todas as habilidades que se esperam desenvolver em relação a metacognição são motivadas, sobretudo, por assuntos aprendidos, os quais concentram-se a atenção e desenvolve a atitude de estudo nos estudantes. A consciência cognitiva é capaz de subsidiar informações sobre a própria ideia do desenvolvimento das habilidades metacognitivas durante o processo de aprendizagem. Assim fica mais fácil os alunos avaliarem o que deve aprender. A partir disso, os estudantes veem onde estão e, assim, planejam o que fazer. Caso os pontos de seus próprios planos estejam com falhas, os estudantes podem organizar e refazer aquilo que não deu certo. Em seguida, eles estarão cientes do quanto e quão bem eles aprenderam, assim como também estarão cientes das formas de pensar que eles seguiram, como sustenta (Gelen, 2003).

Além do plano de ação para o desenvolvimento da metacognição, parte-se também de etapas metacognitivas de estratégias que são essas classificadas por Blakey e Spence (1990) como pontos cruciais para o desenvolvimento e plano metacognitivo. Para o desenvolvimento das etapas metacognitivas de estratégias é importante que os estudantes determinam o

seu próprio nível se questionando quais seriam as informações relevantes sobre o assunto estudando, assim como, o quanto é sabido, o que se quer aprender e o que não se sabe daquele tema a ser explorado. De fato, nem sempre todos estes apontamentos são necessariamente exigidos, mas devem ser tratados neste artigo. As etapas metacognitivas estratégicas também devem contemplar opções em que pese os valores sobre o que os alunos aprendem. Isso inclui o pensamento do alto-processo de fazer plano ou resolver problemas. Este estudo pode ser realizado em grupos e com auxílio dos professores.

O pensamento diário também deve ser a outra maneira de desenvolver consciência do pensamento cognitivo. Os alunos podem escrever dificuldades e suas interpretações sobre problemas que forem tendo ao longo do avançar nos assuntos da disciplina. Assim fica mais fácil a pontuação das dificuldades presentes dos educandos. Eles também devem observar quais métodos contribuem na resolução dos problemas. Por isso, a metacognição também deve ser a arte da formulação de ideia a partir de experiências e métodos de pensamento. Salva-guarda todos estes pontos, de fato, um outro assunto relevante é o planejamento e autocontrole que cada estudante deve desenvolver. Tal binômio por si exigido é uma espécie de plano em que os alunos devem criar o hábito de uso para controlar o processo de conteúdos aprendido.

Em resumo, o processo de pensamento é a união do plano com a estratégia vinculada a um planejamento e autocontrole e que deve ser desenvolvido focado nas habilidades metacognitivas do pensamento que os alunos vêm a adquiridos. Isso pode ser considerado, facilmente, como um método de três etapas. Em primeiro lugar, o professor precisa orientar os alunos sobre como eles obtiveram informa-

ções pensadas em sala de aula e como participarão das atividades. Na etapa seguinte, os alunos necessidade agrupar as ideias e definir as estratégias de pensamento a serem usadas e, na etapa final, os alunos devem avaliar suas próprias realizações e fazer avaliações sobre suas estratégias definidas inicialmente com impactos naquelas que venham a decorrer em tempo futuro.

3. Os eixos estruturantes

De fato, o que abordamos até agora neste artigo são pontos de passo a passo visando o aprimoramento e pleno desenvolvimento da metacognição na vida dos estudantes dentro da disciplina de geografia, mas convenhamos que isso poderá ser válido para todas as demais componentes do currículo.

Dentro de um eixo de aperfeiçoamento daquilo que foram trabalhados até o presente momento, os estudantes podem desenvolver quatro grandes eixos de abordagem que podem ser usadas para ganhos de habilidades metacognitivas com os estudos da Geografia e que foram identificadas por Paris e Woolfolk (1980) e Çandan (2005) como: (1) Ensino direto de habilidades metacognitivas. (2) Ensino de habilidades metacognitivas configuradas no curso. (3) Ensino de estratégias metacognitivas com técnicas e (4) Ensino de estratégias metacognitivas com cooperações técnicas de aprendizagem.

Destes quatro eixos, Gelen (2003) observou que o método mais preferido por parte dos estudantes é a implementação teórica por meio de estrutura práticas. Nesta abordagem, para obter a habilidades metacognitivas juntamente com o conteúdo de aplicação são baseadas no aprender com a mão na massa. Propostas dentro da geografia não faltam, como a construções de vulcões que podem ser expostos

em feiras de ciência, construção de maquetes de sítios urbanos, produção artificial das camadas da atmosfera e do efeito estufa do planeta Terra, etc.

Certamente, quando se trata de ensinar a partir da exploração da metacognição, a vantagem mais importante de ensino estruturado a partir de outros métodos é que, cria oportunidade de ensinar onde, quando e como usar muitas das habilidades que são natas dos próprios estudantes.

As relações entre as pessoas e a terra, o que as pessoas estão fazendo como resultado desses relacionamentos e o que eles podem fazer são ações diretas de uma forma de ensinar a Geografia de forma dinâmica e transformadora.

Este aspecto da geografia realmente ajuda a gerar soluções relacionadas a problemas políticos e sociais que ocorrem em todo o mundo, levando aos estudantes a compreender as dimensões das relações delas (com as outras pessoas) e de seus locais de residência. Além disso, as aulas de geografia, também contribuem para o desenvolvimento do país e desenvolver suas características cognitivas.

A educação geográfica plena e saudável proporciona uma conexão com outras pessoas no mundo, relacionamentos com o ambiente, relacionamento com a percepção e as habilidades, conhecimentos, conceitos e fundamentos que ajudam os humanos a entender eles mesmos (Tomal, 2004). Os países que dão importância necessária para a ciência contemporânea da geografia, e beneficiar dela ao mais alto nível, dar rumos para a política e economia mundial de hoje.

A compreensão da Geografia contemporânea, aplicação, é sem dúvida possível apenas com o ensino de geografia de forma eficiente e precisa (Tomal, 2004). Ensinar Geografia é fo-

mentar objetivos de transformar alunos a ter a percepção das escalas Geográficas, dos problemas do mundo e das dimensões das ações humanas e, por meio de uma visão crítica da realidade, criar cidadãos com capacidade de questionamentos e análises, e ter regras cívicas universais (Tomal, 2004).

O ensino de geografia está entre os principais cursos em todos os níveis. Treinar pessoas que tenham habilidades de investigação geográfica e que entendem a formação da informação geográfica é a base de princípio fundamental. Com base no ganho da geografia, espera-se que, o indivíduo que não é sensível ao seu espaço circundante, deve estar consciente dos problemas naturais, políticos e sociais de todo o mundo, a fim de alcançar a sensibilidade das soluções. Ou seja, além de poder descrever o espaço, um bom ensino de geografia cria uma pessoa do mundo adaptada às condições de vida em espaço (McCormick, et al., 1989). O sucesso dos alunos depende muito de serem conscientes de seus próprios caminhos de aprendizagem e de sua capacidade de direcionar seu aprendizado. A habilidade metacognitiva é a consciência dos próprios processos mentais e habilidades do indivíduo, o que faz a Geografia uma excelente ferramenta para que os estudantes possam atingir tais desenvolvimentos.

Em geral, pode-se dizer que os métodos de ensino baseados na abordagem construtivista têm efeitos positivos nos produtos de aprendizagem cognitiva e afetiva, como realização, retenção, transferência, atitude, motivação, estratégias cognitivas de alto nível.

Os efeitos notavelmente positivos sobre variáveis efetivas, além de variáveis cognitivas, aumentam a importância de métodos de ensino baseados na abordagem construtivista cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as pesquisas relacionadas à metacognição são vistas, em geral, emergiu as habilidades de desenvolver pensamento e aumentar a velocidade de aprendizagem, proporcionando um aprendizado ativo.

O fato de desenvolver habilidades de resolução de problemas, fornecer autoconfiança, melhorar o cuidado, atenção, motivação e atitude. Além disso, o desenvolvimento da metacognição podem ser usados para ganhar muito conhecimento cognitivo-eficaz e comportamento psicomotor. Quando esses desenvolvimentos são levados em consideração, a necessidade de habilidades metacognitivas, incluindo aprender a pensar e aprender a aprender habilidades para ter ganho na vida do próprio estudante. "Aprender a aprender" está na base das pesquisas. O uso e a transferência do conhecimento para viver só podem ser realizados fornecendo aos indivíduos maneiras de como aprender.

O ensino construtivista de geografia enfatiza o fato de que os indivíduos deveriam pensar mais e entendem que são responsáveis por suas próprias aprendizagens, e devem aprender a controlar seus próprios comportamentos. O ensino de geografia introduziu uma perspectiva de acordo com a abordagem construtivista. O ensino de geografia deve ocupar um lugar de participação na vida dos alunos enquanto um grande sistema de processo de relacionamentos significativos.

REFERÊNCIAS

BLAKEY M, Spence S (1990). *Developing Metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Resources Information Center.

BREWER (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Er-

baum.

BROWN, AL (1980). *Metacognitive Development and Reading*. IN R.J. Spiro, B. Bruce, W.

CANDAN, AS (2005). *Metacognitive Theory and History Teaching*. *Kastamonu Educ. J.*, 13 (2): 327-332.

FLAVELL, JH (1976). *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. In L.R. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GELEN, (2003). *Awareness of Cognitive Strategies Turkish Attitude, Reading Comprehension and Effects*. Unpublished PhD Thesis. University Institute of Social Sciences.

MCCORMICK, CB, & MILLER, GE & PRESSLEY, M (1989). *Cognitive Strategy Research: From Basic Research to Educational Applications*, New York: Springer-Verlag.

SHANAHAN, T (1992). *Reading Comprehension as a Conversation With an Author*. IN M Presley, K.R. Harris & J.T. Guthrie (Eds.), *Promotion Academic Competence and Literacy in School*. San Diego, CA: Academic Press.

TAYLOR, S (1999). *Better learning through better thinking: Developing students' metacognitive abilities*, *J. College Reading and Learning*, 30(1): 34.

TOMAL, N (2004). *Geography Teachers' Opinions about the Ninth Grade Geography Course Content and Learning Process*. *J. Educ. Fall*, 33 (168).

WEINERT, FE (1987). *Metacognition and Motivation as Determinants of Effective Learning and Understanding*. In Weinert FE and Kluwe RH (Eds) *Metacognition, motivation and Understanding*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum,1-16.

WOOLFOLK, AE (1980). *Educational Psychology*, Allyn Bacon, USA.

WELTON, AD, Mallan, JT (1999) *Children and Their World. Strategies for Teaching*, H. Mifflin Company, USA.



A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇO COM PAULO FREIRE

Diego Elias Santana Duarte¹

RESUMO

A Alfabetização de Jovens e Adultos: Avanço com Paulo Freire é uma releitura do ponto de vista de autores já consagrados, bem como uma visão histórica da evolução da educação para jovens e adultos no Brasil. Daí um panorama do que pensava Paulo Freire, e como ele era visionário e muito à frente do seu tempo. O artigo compreende que Freire tinha o jovem e o adulto como mera pedra bruta a ser lapidada, e dentro dela encontrar a essência do ser humano que é a de aprender sempre seja do universo de onde cada um vem, ou misturado ao universo do outro. Criou um sistema em que era dado ouvidos ao aluno, à compreensão dele de mundo, e o que ele poderia transformar ao conhecer letras, escrever e fazer da sua leitura de mundo algo além da mesmice do enxergar, mas não ser mais cego para a dimensão do mundo, pois viver muito além das fronteiras do universo em que vivia até então.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Histórico do EJA. Paulo Freire.

ABSTRACT

The Literacy of Youth and Adults: Advance with Paulo Freire is a reinterpretation from the point of view of already established authors, as well as a historical view of the evolution of education for young people and adults in Brazil. Hence an

overview of what Paulo Freire thought, and how he was a visionary and far ahead of his time. The article understands that Freire had the young and the adult as a mere rough stone to be cut, and within it to find the essence of the human being, which is to always learn, whether from the universe where each one comes from, or mixed with the universe of the other. He created a system in which the student was listened to, his understanding of the world, and what he could transform by knowing letters, writing and making his reading of the world something beyond the sameness of seeing, but no longer being blind to the dimension of the world, because living far beyond the borders of the universe in which he lived until then.

Keywords: Youth and Adult Education. History of the EJA. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira surge quando da chegada dos jesuítas ao país, pois tinham a missão da alfabetização do índio, e, já num segundo momento, a elite à época precisa que seus filhos fossem intelectualizados, com isso, aqueles que não podiam pagar estudos, ou mesmo escravizados pelo sistema colonial, vivam à mercê do aprender e apreender.

Anos mais tarde, isso considerando quatro séculos depois é que a formação do leitor e de quem pudesse escrever, para aqueles analfabetos já jo-

1 - Pós-graduado em Gestão Ambiental - geografiasuave@gmail.com

vens ou adultos chega para fazer deles leitores, contudo, leitores analfabetos funcionais, pois o intuito era não menos que torná-los meros eleitores e assim votar nos patrões, coronéis e nada além de mal saberem assinar o nome.

Paulo Freire, cria um universo para essa gente “ordinária” e esquecida e a ela proporciona abrir os olhos e enxergar além desse universo pequeno em que viviam, contudo, universo rico em informações a serem trocados no processo ensino-aprendizagem com o condutor da educação. Isto é, competência ao docente extrair essa informação, lapidar, transformar e permitir um olhar profundo do indivíduo até então matuto e meramente esquecido pela sociedade que o via apenas como braçal e eleitor.

A abordagem é de um histórico da evolução dessa educação diferenciada que sai das cartilhas para a inserção do ensino como parte integrante da educação básica do país. É a construção de um legado, compreendendo como Paulo Freire construiu isso e como foi preciso tantos começos e abandonos até chegarmos ao que hoje é o EJA.

1. O que é como começa a realidade do que se conhece hoje por EJA?

O Brasil do século XXI é ainda, em aspectos educacionais, quase que o mesmo dos anos de 1500, quando do “achamento das Terras de Vera Cruz”, isto posto, por se tratar de uma realidade sofrível quanto aos parâmetros que encontramos nos confins deste país continental, todavia, não se trata de um país de analfabetos, ou seja, de pessoas que não leem, não escrevem, apesar de haver grande parte da população nessa realidade, mas temos a grande maioria, segundo alguns dados divergentes em alguns veículos de comunicação que o país chega a 85% da população à realidade do analfabetismo funcional.

Nossa realidade alfabética começa com a che-

gada ao país dos jesuítas, segundo conta nossa história em todos os livros de que tratam do assunto, dessa feita, essa alfabetização ainda precária se dá por teatralização das liturgias e da oralidade, pois esses não sabiam ler, se quer escrever.

A efetiva existência da escola se dá mais tarde graças ao empenho dos religiosos, afinal, organizara escolas para filhos dos colonizadores e dos indígenas. Desse panorama à época pode-se dizer que:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características das que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demora social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (MOURA, 2003, p. 26)

Essa distinção de classes impera até os dias atuais, podendo dizer que mesmo a Igreja que deveria propor acesso, pensou ou se submeteu à realidade da colônia que devia obediência à coroa. Isto é, seja essa a realidade ou não, o que se pode pensar é que a educação no Brasil sempre ficou a cargo de quem nem sempre está devidamente preocupado com a formação intelectual do povo brasileiro, mas com a formação de meros leitores e escrevedores de números em cédulas, hoje meros digitadores dos mesmos números que das urnas elegem os que querem desses eleitores apenas o voto, mas a formação de cabresto é a que deve a eles ser oferecida.

Apesar dessa formação em escolas, no Brasil, é possível encontrar a alfabetizações em diversos locais como associações, comunidades,

igreja e que caracterizam a educação não formal. Esse quadro se desenha pela educação não formal, levando o indivíduo ao mínimo quanto à leitura e escrita, o que não quer dizer que temos uma formação efetiva do intelecto do indivíduo, nem mesmo de um arquileitor, isto é, aquele que consegue ser curioso, argumentativo, conceber o contexto e a hermenêutica contida do texto.

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento “manual”, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico – a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais. Praticamente desde nossa primeira experiência no mundo, passamos a organizar nossas necessidades e nossos prazeres, nossas preferências e nossos temores, com base naquilo que vemos. Ou naquilo que queremos ver. Essa descrição, porém, é apenas a ponta do iceberg, e não dá de forma alguma a exata medida do poder e da importância que o sentido visual exerce sobre nossa vida. Nós o aceitamos sem nos darmos conta de que ele pode ser aperfeiçoado no processo básico de observação, ou ampliado até converter-se num incomparável instrumento de comunicação humana. (DONDIS, 2003, pp. 5-6)

Assim, pensando na realidade da alfabetização à época do “achamento”, temos que hoje ainda há essa leitura canhestra do mundo que cerca aquele que é alfabetizado tardiamente, pois, como visto no excerto, aquele que tem a oportunidade de ser alfabetizado desde a infância, passa pelo processo natural do desenvolver-se sabendo fazer uso da sinestesia natural, mas

direcionada pela educação, contudo, aos que logo cedo são “escravos” do sistema que os obriga ao trabalho, por vezes forçado, seja nos faróis dos grandes centros, nas roças ou em obras, ou mesmo no trabalho braçal, quando têm acesso à educação, ela é muito distante do intelecto que se vê em escolas de qualidade, qualidade esta nada vista no sistema educacional público.

Com Getúlio Vargas no poder, em 1930 é que se começa a alfabetização de crianças e jovens pela ditadura civil imposta, mas até, então, ainda não se tinha a formação ou alfabetização do adulto que era visto com o “sem futuro” por não estudar, apenas sendo mais um dos campos do café com leite.

Educação excludente em que negros, indígenas, mulheres e analfabetos eram preteridos em relação ao branco, cristão, do sexo masculino e alfabetizados se impondo sobre aqueles. Só na metade do século XX há a aprovação da alfabetização de jovens e adultos no país, mas com o intuito ainda de se ter maior número de eleitores para que interesses da elite fossem atendidos.

A legalização do ensino acontece com a Lei Saraiva de 1882, inserida após a Constituição Federal de 1891, em que não se registravam votos de analfabetos. E, em 1925, com a Reforma

João Luiz Alves, é dado início ao ensino noturno para jovens e adultos, atendendo interesses da elite com o movimento contra o analfabetismo, sendo o objetivo aumentar o grupo eleitoral.

Veja-se que somente na Constituição Federal de 1934 é que se estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos. No pós Segunda Grande Guerra é que se oferta, primeiramente, o ensino primário, depois, e, somente na década de 1960 o ginásio.

2. Paulo Freire como referência à época para essa nova alfabetização

Nesse período a educação brasileira teve nova concepção com os ideais de Paulo Freire; ele criou e experienciou a pedagogia dos menos favorecidos, em que envolveu a prática pedagógica.

Definiu um novo método, levando a alfabetização de adultos que associa aprendizagem tanto de leitura como escrita, fazendo conhecer a expressão da cultura, tratando da conscientização e ao mesmo tempo da interpretação dos problemas reais de cada um. Ele fazia aprender vivenciado o que estava ali diante de cada um, e partir do estudo da linguagem do povo, dizendo que,

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentávamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação do povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas. (FREIRE, 2005, p. 110)

Usou do método em que o povo era valorizado na sua essência, no aprendizado que partia do universo de cada um, um olhar futurista que hoje se vê nas educações modernas como Construtivismo e Sócio construtivismo, aquela educação que permite conhecer o mundo a partir de cada vivência, de cada cultura, dando a cada uma identidade e respeitando sua ori-

gem.

Poderíamos dizer que ele compreendeu o papel da alfabetização e que ela tem de ser sem preconceito, pois vemos essa importante questão linguística quando atentamos que, “A linguística propriamente dita, que deu à comparação o lugar que exatamente lhe cabe, nasceu do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas. Os estudos românicos, inaugurados por Diez – sua Gramática das Línguas Românicas data de 1836-1838 -, contribuíram particularmente para aproximar a Linguística do seu verdadeiro objeto” (SAUSSURE, 1995, p. 11).

Isto é, Freire tinha essa leitura do caber cada termo, cada processo dentro do que é o alfabetizar e estar inserido na realidade do conhecer o mundo por meio de outra visão que não a dos olhos, mas aquela que nos permite viajar sem sair do lugar, para tanto, fazendo uso da leitura, traduzindo as palavras ditas no texto e as compreendendo, por isso, a importância dele na história da formação do EJA, ou seja, sobre levar ao humilde a leitura e a escrita sem que impusesse a cartilha tradicional, mas fazendo o sertanejo, o caipira, mesmo o suburbano compreender as letrinhas por meio da realidade vivenciada por cada um deles.

Ele tratou de usar ciência sem que se impusesse ciência, isto é, no método que criou, usava de forma indireta questões científicas de maneira traduzida para a realidade daquelas pessoas, assim vejamos como compreender isso: “A Semiótica ou Semiologia, pois, é a ciência ou Teoria Geral dos Signos, entendendo-se por signo, para evitar outros equívocos – estes de natureza astrológica – toda e qualquer coisa que substitua ou represente outra, em certa medida e para certos efeitos” (PIGNATARI, 2004, p. 15).

Essa significação subentendida no trabalho de Freire é que permite perceber o quanto contribui por essa formação de novos leitores e es-

critores, mesmo que não seja uma formação desejada com aprofundamento no aprendizado, mas pode fazer ver além dos olhos aqueles que não sabiam ler, e fazer chegar as palavras deles além-fronteiras quando puderam com o a alfabetização enviar cartas escritas por mãos até aquele momento caçadas pelo cabo da enxada, ou pelo árduo trabalho no chão de fábrica.

Paulo Freire soube como ninguém transformar o grotesco em palpável, o sólido em maleável, pois usou como se fosse um oriental com filosofia de transformação, assim, é como se dissesse: “Pega uma joia, retira-lhe a forma e o nome de joia, e ainda assim o que resta é ouro puro, a base de sua nobreza e de seu valor. Do mesmo modo, se te libertas dos nomes, formas e atributos, o que te resta é. Nada, o vazio, que no entanto é pleno da potencialidade eterna. Wu – Nada – isso é o Tao”. (BOREL, 1996, p. 30)

É um Wu na vida daquele que chega bruto, mas lapidado mostra o seu Tao, sua essência traduzida em leitura e escrita, enxergando, então, a partir daí as entrelinhas com as quais antes as via como grades que o limitavam da liberdade do saber, para viver na ignorância do não ser livre.

Isso dito, se traduz por:

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 5)

Ele liberta, portanto, os cegos leitores para serem novos enxergadores do além do mundo que os cerca. Ele entendia que o educador tem de observar a cultura de cada um e preparar situações de reflexão sobre questões sociais e culturais com o coletivo. É a inserido a leitura de mundo que o interaja na sociedade de maneira crítica, e, possibilita perspectivas diferentes. É o poder de transformação.

Ele utiliza o diálogo, com liberdade aos não livres, e diz: “proponho e defendo uma pedagogia crítico dialógica, uma pedagogia da pergunta” (FREIRE, 2001, p. 83). E, ainda conclui: “Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar. (FREIRE, 1980, p. 33-34). Precisamos olhar por todos os ângulos e compreender o que mais acontece naquele período, pois, durante essa educação popular, destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), projeto da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPCs), pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e, do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), entre janeiro a abril de 1964, desenvolvido pelo governo federal, em que implantou programas baseados em Paulo Freire, vinculando a problemática educacional à questões econômicas e às sociais. Mas,

[...] a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam

tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (PAIVA, 1983, p. 259)

Esse relato no excerto acima traduz bem o que a pseudo classe média/alta sempre pensou para o país, ou seja, é preciso manipular a massa, que seja povo, apenas braços e serviços da elite corrupta e decrépita de um país que se construiu para benefício dos capitalistas, e, ao povo, que se dê nada além do pão, água, escravidão e cegueira.

A partir desse momento, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), limitado a alfabetizar de forma funcional. O tecnicismo como centro da proposta educacional, com isso se fazia uso das apostilas. O Mobral entra em declínio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 5692/71), com a implantação do ensino supletivo onde, com capítulo específico reservado ao EJA. Em 1967 qualquer um podia ministrar, assim, o MOBRAL passou a ser alvo de críticas, por não garantir permanência, e aos alunos, nessa perspectiva, era fácil esquecer a ler e escrever. Daí,

O trabalho pedagógico no MOBRAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (MOTA, 2009, p. 15).

Na sequência, já em 1985, cria-se, na Nova República, o EDUCAR (fundação nacional para educação de jovens e adultos), mas não prosperou e Collor a extinguiu não criando ou-

tro programa para atender essa realidade. Já em 1990, com a nova LDB, a modalidade EJA passa a fazer parte da educação básica. Em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos é editada, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. Documento que supera a discriminação do analfabeto como "inculto".

A partir daí fundos são criados, apoios efetivos desenvolvidos no intuito de minimizar os prejuízos que uma população analfabeta, ou analfabeta funcional sofre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que há muito mais quanto ao que propusemos tratar quando do tema: Eis e a importância de Paulo Freire, contudo, nos cabe sintetizar dessa maneira como exposta, uma vez que o intuito é apontar o quanto houve avanço para a educação de jovens e adultos a partir dessa visão futurista e de aproveitamento da cultura do indivíduo para ele ser formado como cidadão.

Paulo Freire é muito criticado ainda pelas elites de direita, por pessoas capitalistas e por aqueles que nunca dimensionam a importância de um povo civilizado, mas, fundamentalmente, de formação intelectual ampla. O país precisa sair da mesmice do piso de fábrica, da manufatura agrícola, do universo rural para a industrialização do conhecimento. Não é preciso ser braçal apenas para produzir, mas conhecer, pesquisar, investir, desenvolver e tornar o país produtivo, prova disso se fala e agronegócio, em realidade tech, ou seja, a tecnologia descomplicada, assim, se formados no campo, mas com conhecimento em sala de aula, a junção desses dois importantes valores faz do país algo maior, com riquezas culturais, naturais, e, fundamentalmente culturais e de formação de intelecto.

Dessa feita, "Quando as pessoas não sabem

falar ou escrever adequadamente sua língua, surgem homens decididos a falar e escrever por elas e não para elas” (WENDELL, 2009), talvez o que mais traduz aquelas pessoas que não podem, não querem, ou são impedidas em aprender.

Isto é, poderíamos traduzir que o contido desse artigo é acreditar que com o adulto é possível acontecer o que acontece com “A criança que entrou na escola na manhã do primeiro dia da primeira classe não sairá mais dela. A hora do almoço, misturada com seus semelhantes, no barulhento tropel da libertação, a criança que entra em casa é uma criança que nunca mais voltará a ser igual a que horas antes a abandonou. É, no entanto, nessas horas, na algazarra inicial, pouco aprendeu. Nada aprendeu até, mas fez a experiência decisiva dum outro mundo e duma outra vida, mundo e vida em que terá que descobrir, no sofrimento, na alegria e na angústia, uma nova consciência de si própria e dos outros” (GUSDORF, 2003).

REFERÊNCIAS

BOREL, Henri. Wu wei: a sabedoria do não-agir. Apresentação de Luis Carlos Lisboa; tradução Margarita Lamelo Cacuro e Sergio Rizek. São Paulo: Attar, 1996.

DONDIS, Donis A. Sintaxe da linguagem visual. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUSDORF, Georges. Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. Tradução: M.F. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O Homem e sua experiência/Alfabetização e Conscientização. IN: FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e pratica da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Pau-

lo: Paz e Terra, 1997.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Editora UNESP, 2001.

MOTA, Rosangela da Silva. Aprendizagem do Adulto e Correspondentes Metodologias. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Educação de Jovens e Adultos). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41039>> acessado em: 22 dez. 2022.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica/Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

PAIVA, V. P. Educação Popular e Educação de Adultos. 5.ed. São Paulo. Loyola, 1983.

PIGNATARI, Décio. Semiótica & literatura. Cotia, SP: Ateliê, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de linguística geral. Organização: Charles Bally e Albert Sechehaye. Colaboração: Albert Riedlinger. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da silva. Educação de jovens e Adultos no Brasil: Uma Análise Histórica-Crítica. Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. 15 p. Disponível em: <<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/287/193>> acessado em: 23 dez. 2022.

WENDELL, Johnson. IN: Apostila Objetivo – Português, 1ª série, ensino médio, 2009.

PROJETO

EMPREGABILIDADE



Foco no aluno e no seu futuro profissional

Saiba mais em faep.edu.br/projeto-empregabilidade

Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);
2. Resumo em inglês ou espanhol;
3. Palavras-chave: até cinco;
4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;
5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;
6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;
7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site www.abnt.org.br;
8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;
9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;
10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;
11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;
12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;
13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;
14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: educacaointegral@ineq.com.br com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**

CONHEÇA OS NOVOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Análise e Desenvolvimento de Sistemas
Serviço Social
Estética e Cosmética

Para mais informações acesse: faep.edu.br

Grupo Educacional INEQ:



**CONHEÇA
OS PROJETOS
DA FAEP SOCIAL**

www.faep.edu.br

FAEP  **SOCIAL**

UMA AÇÃO PRESENTE COM IMPACTO NO FUTURO