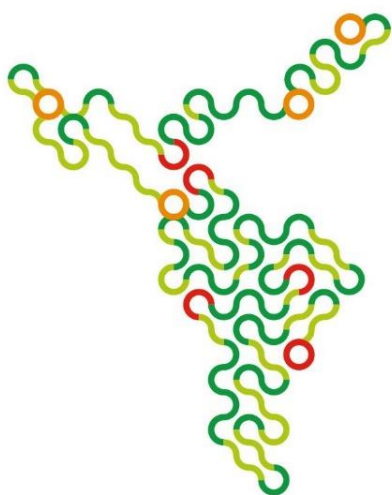


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



 Realização:

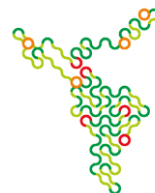


PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

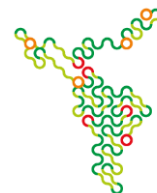




Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



EDUCAÇÃO ESPETACULAR! FORMAÇÃO HUMANA NA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO.



TRABALHOS

O ESPORTE COMO PRODUTO DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO: A EXPANSÃO DO CAPITAL E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	3
Gustavo Amancio Bonetti Meneghel; Bruno Beloli Milioli; Gabriel Pessi Da Rolt	
ENTRE DEFESAS E ELOGIOS: UM DIÁLOGO PALIMPSÉSTICO SOBRE A ESCOLA	13
Diego Rodrigo Ferraz;	
A CIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
Luana Agostinho Tiscoski	
O EDUCADOR SOCIAL ENTRE VÍRGULAS	33
Simônica da Costa Ferreira	



O ESPORTE COMO PRODUTO DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO: A EXPANSÃO DO CAPITAL E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Gustavo Amancio Bonetti Meneghel¹
Bruno Beloli Milioli²
Gabriel Pessi Da Rolt³

Resumo: O debate sobre espetáculo no qual Guy Deboard (1997) inicia no fim dos anos 50 e dedica sua afirmação até sua morte em 1994 é atualíssimo. O fato de vivermos em uma sociedade fundada nos modos de produção capitalista, necessariamente nos emerge ao espetáculo. Todas as formas de manifestação humana ficam refém do capital. Expressões como arte, mídia, política, esporte... tem como base as relações de valorização do valor, no qual só “vive” quem produz e estabelece relação de troca (DEBOARD, 1997). Nossa proposta é analisar o esporte como produto do espetáculo, proporcionado pelo capital, no qual influencia diretamente a forma e o conteúdo dessa prática da Cultura Corporal. Para isso, adotamos como procedimentos de pesquisa o estudo bibliográfico, no qual iremos relacionar o esporte fundado no espetáculo e suas consequências na sociedade capitalista. A expansão do esporte espetáculo no mundo é dada por decisões políticas que levam os megaeventos a locais onde pode ser melhor explorada essa relação de consumo. Um exemplo claro é a copa do mundo de futebol de 2010, realizada na África do Sul, abrindo fronteiras para a comercialização do futebol no continente africano, atingindo mais pessoas e influenciando o continente africano a consumir o futebol. Buscamos em Deboard, uma leitura crítica da realidade para compreendermos o fenômeno esportivo como metabolismo ativo da sociedade do espetáculo.

Palavras-chave: Espetáculo, Esporte, Capitalismo.

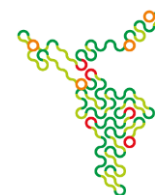
SPORT AS A PRODUCT OF THE SOCIETY OF SPECTACLE: THE EXPANSION OF CAPITAL AND IMPLICATIONS FOR PHYSICAL EDUCATION

Astract: The debate on the show in which Guy Deboard (1997) begins in the late 1950s and dedicates his statement to his death in 1994 is most recent. The fact that we live in a society based on the capitalist modes of production necessarily gives rise to the spectacle. All forms of human manifestation are held hostage by capital. Expressions such as art, media, politics, sport ... are based on valuation relations of value, in which only "lives" who produces and establishes a relation of exchange (DEBOARD, 1997). Our proposal is to analyze sport as a product of the spectacle, provided by capital, in which it directly influences the form and content of this practice of Body Culture. For this, we adopted as research procedures the bibliographic study, in which we will relate the sport based on the spectacle and its consequences in capitalist society. The expansion of the sport spectacle in the world is given by political decisions that take the mega-events to places where this relation of consumption can be better explored. A clear example is the 2010 FIFA World Cup, held in South

¹ Mestrando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Santa Catarina, Brasil

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Santa Catarina, Brasil

³ Granduando em Educação Física pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Santa Catarina, Brasil



Africa, opening borders for the commercialization of football on the African continent, reaching more people and influencing the African continent to consume football. We look for in Deboard, a critical reading of reality to understand the sporting phenomenon as active metabolism of the society of the spectacle.

Keywords: Spectacle, Sport, Capitalism.

INTRODUÇÃO

O debate sobre espetáculo no qual Guy Deboard (1997) inicia no fim dos anos 50 e dedica sua afirmação até sua morte em 1994 é atualíssimo. O fato de vivermos em uma sociedade fundada nos modos de produção capitalista, necessariamente nos emerge ao espetáculo. Todas as formas de manifestação humana ficam refém do capital. Expressões como arte, mídia, política, esporte... tem como base as relações de valorização do valor, no qual o “viver” é direcionado pela classe social que as pessoas ocupam (DEBOARD, 1997)

Nossa proposta é guiada pela seguinte problemática: Qual a relação do esporte com espetáculo, proporcionado pelo capital, e qual influência dessa forma denominada esporte, nas práticas da Cultura Corporal. Nosso objetivo é analisar a relação do esporte com espetáculo, proporcionado pelo capital, e qual influência dessa forma denominada esporte, nas práticas da Cultura Corporal. Para isso, adotamos como procedimentos de pesquisa o estudo bibliográfico, no qual iremos relacionar o esporte fundado no espetáculo e suas consequências na sociedade capitalista.

No primeiro capítulo abordaremos o conceito de espetáculo em Guy Deboard e seus elementos principais, no qual as relações de produção atuais giram em volta do consumo estabelecido pelo valor de troca das mercadorias, guiando a vida coletiva a contemplação das imagens forjadas socialmente.

No segundo capítulo, trataremos de analisar o esporte nascente desse modo de produção e como ele no alto rendimento se torna veículo de consumo, como de camisas, tênis, chuteiras, ingressos, paginas na internet e etc. O esporte, como pratica da Cultura Corporal nasce na sociedade capitalista para atender a demanda de mercadoria na esfera que anteriormente se manifestava no jogo, na luta, no atletismo e na ginástica e como a Educação Física está lidando com a expansão do esporte, principalmente no âmbito escolar.

O CONCEITO DE ESPETÁCULO EM GUY DEBOARD

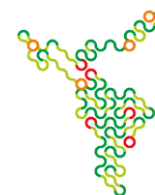


Como afirmamos anteriormente, desde a revolução industrial e o estabelecimento dos modos de produção capitalista, a sociedade é movida pela relação troca de mercadorias, no qual Guy Deboard (1997, p.13) em sua grande obra, *A Sociedade do Espetáculo* afirma que “Toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de *espetáculos*. (grifo do autor) Tudo que era diretamente vivo se esvai na fumaça da representação”. O ser humano individualizado na esfera consumo é movido por representações, no qual motivam os mesmos a vender sua força de trabalho para depois, trocar sua própria produção que não é dele, mas sim do dono dos meios de produção pelo valor recebido na relação de trabalho. Em sua 4ª tese, Deboard (1997, p.14) define que “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. O poder do espetáculo atinge todas as esferas de vida humana, subordinando-nos a uma vida mediada por imagens.

Podemos chamar o efeito do espetáculo como uma “idolatria” ao consumo. O indivíduo é direcionado ao consumo estranhado desde criança mesmo que ainda dependa dos pais ou responsáveis para tal efetivação por meio das relações midiáticas, nas quais o poder da mesma é tão grandioso e influenciador que direciona a compra de tal produto de tal marca por um valor maior do que um produto de uma marca menos conhecida, somente pela existência de um nome famoso na estampa ou na etiqueta da roupa (JAPPE, 1999).

A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta da sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação ao homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar nenhum, pois o espetáculo está em toda parte. (DEBOARD, 1997, p.24)

No primeiro estágio de evolução histórica, a relação de alienação dava-se ao “ser” em “ter”. Nesse estágio o “ter” se transforma no “parecer”. Isso por que o espetáculo empobrece a vida cotidiana e separa o ser de si mesmo, estabelecendo outra “dimensão”, a do consumo. A imagem na sociedade do espetáculo do poder a uma certa “hipnose” humana de contemplação da mercadoria, direcionando o motivo de sua atividade para o consumo exacerbado, fortalecendo cada vez mais a lógica do capital.



Para o estabelecimento e a manutenção do espetáculo, existem dois fundamentos essenciais: “<< A renovação tecnológica incessante>> e <<a fusão estatal>>; e na sua fase mais recente três grandes consequências: O segredo generalizado; o falso sem replica; um presente perpétuo>> (JAPPE, 1999, p. 19).

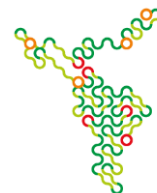
Podemos ver em nossa sociedade a desigualdade social como marca registrada de um sistema que não beneficiou a todos, pelo contrário, garantiu aos que detém os meios de produção a dominação dos meios de vida e para isso gerou pobreza em todo o mundo. Deboard (1997) atribui esse fracasso a filosofia ocidental de vida, no qual se esvazia as relações de vida e de valor de uso da produção humana, para o engrandecimento do valor de troca, gerando lucro e mais-valia a alguns e exploração e injustiça a outros.

Uma categoria explorada pela teoria marxiana citada anteriormente, vale nossa atenção, mesmo que por hora seja com um poder de síntese. O valor de uso e de troca. Deboard (1997, p.33) se refere as categorias como

(...) o uso sobre sua forma mais pobre (comer, morar) já não existe a não ser aprisionado na riqueza ilusória da sobrevivência ampliada, que é a base real da aceitação da ilusão geral no consumo das mercadorias modernas. O consumidor real, torna-se consumidor de ilusões. A mercadoria é essa ilusão efetivamente real, e o espetáculo é a sua manifestação geral

O valor de uso que nas primeiras civilizações (chamadas de comunismo primitivo) reinava e a organização social era onde todos tinham uma função (caçar, cuidar da “casa” e da família, fogo e etc.), porém todos partilhavam do alimento, da bebida e de todas as conquistas materiais. Desde as sociedades escravocratas e feudal, mas principalmente na sociedade capitalista as categorias se invertam. Na produção, o valor de uso é encoberto pelo valor de troca, no qual a finalidade não é o uso em si, mas a venda do produto.

Mas qual é o poder do estado nessa conjuntura espetacular? Deboard (1997) apresenta no primeiro momento, dois tipos de espetáculo estruturantes ao estado. O primeiro chamado difuso, no qual a sociedade é organizada num prisma de democracia, no qual a produção da mercadoria da ao consumidor a impressão que ele tem possibilidade de escolha. O segundo, chamado de concentrado. Atribuído aos poderes totalitários, nos quais orientam e estabelecem as relações de produção, consumo e gerando assim, um capitalismo burocrático. Anos após a publicação de seu livro, A sociedade do espetáculo, Deboard, escreve em uma nova edição os “comentários sobre a sociedade



do espetáculo” (1988), no qual estabelece um novo tipo de organização do estado perante ao sistema, o integrado. Influenciado pelo poder midiático, no qual tomou proporções consideráveis, é constituído pela união dos dois primeiros e tenta imprimir-se mundialmente, devido a força que apresenta na atual sociedade.

Podemos minimamente compreender o pensamento de Deboard, em uma breve explanação sobre o conceito de espetáculo. Percebemos que a sociedade é direcionada ao consumo da produção humana e o esporte como produto histórico humano não é diferente. Na próxima sessão explicitaremos a ocupação do esporte na sociedade do espetáculo.

O ESPORTE COMO PRODUTO DA SOCIEDADE DO ESPETÁCULO

As praticas corporais desenvolvidas, histórico e socialmente serão chamadas de *manifestações da cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Tal nomenclatura carrega consigo um significado, no qual é pela atividade humana que o homem produz e reproduz ações corporais, manifestadas no jogo, dança, luta, ginástica e esporte.

Poderíamos estar nos perguntando, e o esporte, onde entra nessa produção histórica e social? Pois bem, o esporte é produto do desenvolvimento exacerbado do capital, no qual transformou as manifestações da cultura corporal em produto de espetacularização. Essa espetacularização transforma as manifestações da cultura corporal em mercadoria, no qual a produção de recordes, momentos marcantes, jogadas especiais se transformam não somente em produção da ação corporal, mas em estabelecimento de valor de troca, e consequentemente o lucro. Segundo Colombo (2015, p.1) “O esporte é atualmente um dos fenômenos sociais mais presentes na vida dos indivíduos. Torna-se praticamente impossível negar sua manifestação no cotidiano destes.” Pela influencia esportiva no cotidiano das pessoas, o consumo do esporte, seja com a ascensão de mercadorias como, camisas, calças, tênis, chuteiras e etc. pela participação do torcedor, seja pela mídia (TV, rádio, internet) ou em loco, ou até pelo consumo de produtos que patrocinam o espetáculo, o esporte se torna mercadoria.

A posição do esporte na sociedade contemporânea manifesta-se em dois modos



Em primeiro lugar, o Esporte – como forma particular de organização das práticas corporais na sociedade capitalista – permitiu o máximo de desenvolvimento dos conteúdos (ou dos objetos, propriamente ditos) das atividades da cultura corporal. Mais importante, foi através do Esporte que esses objetos puderam surgir e se desenvolver como relações gerais e essenciais da prática humana. Em segundo lugar, o Esporte é, *igualmente* uma forma de atividade na qual as relações próprias e particulares do modo de produção capitalista se objetivam (NASCIMENTO, 2014, p.74)

O esporte nasce como produto da ação corporal humana direcionada a um determinado fim, atendendo uma necessidade dos modos de produção capitalistas. Assim, esvaziando a prática corporal e fixando relações de ganhar a qualquer custo, utilização de medicamentos, chás, drogas para melhorar a condição de performance, generalizando conflitos entre espectadores por influência da competição exacerbada que se encontra na essência do esporte.

Esse processo de espetacularização do esporte levou a criação de eventos e megaeventos em que

o momento em que a mercadoria ocupou totalmente a vida social. Os megaeventos esportivos, através da mercadoria esporte, tornam os consumidores reais em consumidores de ilusões, melhor dizendo, a mercadoria é uma ilusão efetivamente real, e o espetáculo é sua manifestação geral (PIRES; SILVA, 2009, p, 12 – 13)

Os megaeventos traduzem a influência do capital nas práticas esportivas. Utilizando como exemplo a copa do mundo de futebol e as Olimpíadas de verão, tem em sua estrutura, uma organização de patrocinadores, com empresas de marketing, restaurantes de fastfoot, empresas de construção civil, de materiais esportivos que subsidiam o acontecimento do megaevento. Nesse círculo vicioso, o espectador consome o megaevento, de diversas formas (que já foram citadas nesse trabalho) e garantem assim, o retorno financeiro e o lucro dos patrocinadores. Para existir esse círculo vicioso e dialético de investimento/consumo e consumo/investimento precisa apresentar um ótimo produto nas competições esportivas. Esses produtos são as performances dos atletas que, pelo desenvolvimento tecnológico, da fisiologia, dos estudos sobre rendimento, cada vez mais buscam quebrar os recordes estabelecidos historicamente. Assim a atração do consumidor está garantida e o lucro do investidor também e o esportista tem sua força de trabalho vendida por um valor muito menor do que a espetacularização proporcionou para os investidores do megaevento.

Como a maioria dos trabalhadores, o esportista também se vê levado a vender sua força-de-trabalho, como única possibilidade de produzir sua subsistência atuando no trabalho que sabe fazer, envolvido com o esporte. Vende para o capitalista sua **força-de-trabalho** nessa área,



que sob condições especiais, pode apresentar um desempenho necessário para o processo produtivo. A força-de-trabalho do esportista se apresenta de diversas formas, a partir da qualificação que possua. Diferentemente do que se tinha há algum tempo atrás, quando era limitada à figura do atleta e do treinador, hoje se encontram os mais variados profissionais, como o massagista, o preparador físico, o psicólogo, o médico e o administrador. Há também outros profissionais mais distantes do fenômeno, mas não menos numerosos e que fazem dele (o esporte) a fonte de seu trabalho, como: o sociólogo, o comentarista, o empresário, o pesquisador e o árbitro, entre outros. (SILVA, 1991, p. 52, grifo do autor)

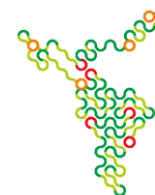
É necessário investirmos um pouco de tempo e esforço para compreendermos o metabolismo do esporte como produto do capital, na figura do atleta de alto rendimento. Ele um elemento chave para o espetáculo, sem ele não existe espetáculo e consequentemente o capital não produziria riqueza por meio do esporte. É possível notar atletas de alto rendimento participando de comerciais de produtos, ou tendo sua imagem colocada como o centro das atenções dentro do próprio clube a que pertence. O esporte extrapola qualquer relação de simplesmente ações corporais para determinado fim. Ele utiliza-se disso para sua expansão e concentra-se sempre onde pode ser estabelecido a relação de troca, o consumo.

A expansão do esporte espetáculo no mundo é dada por decisões políticas que levam os megaeventos a locais onde pode ser melhor explorada essa relação de consumo. Um exemplo claro é a copa do mundo de futebol de 2010, realizada na África do Sul, abrindo fronteiras para a comercialização do futebol no continente africano, atingindo mais pessoas e influenciando o continente africano a consumir o futebol. Outro exemplo é

Este movimento de absorção do esporte pelo capital ecoa na importante competição estadunidense: NationalBasketballAssociation (NBA). No ano de 2015 a NBA anunciou recorde de atletas estrangeiros. Também há negociação da NBA com outras ligas de basquete por todo o mundo, inclusive no Brasil, para difundir o esporte e obviamente, lucrar. Mais adeptos, mais consumos. Maior visibilidade do esporte em todo o mundo, maior possibilidade de vendas de camisetas e tênis dos grandes ídolos do esporte. (COLOMBO, 2015, p.7)

A influência política de escolhas dentro do esporte, reforça e prioriza a expansão de sua espetacularização no cenário mundial, decidindo a realização de eventos em locais determinados ou até mesmo mudanças de regras para se enquadrar a TV.

Permitimo-nos a partir desse debate, voltar as primeiras considerações deste, no qual apresentamos que o esporte é a forma principal e mais evoluída na sociedade capitalista das manifestações da cultura corporal, gerada pela produção humana. O Estatuto da Criança e Adolescente

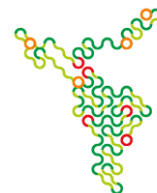


(1990), afirma que toda criança tem direito e possibilidade da pratica esportiva, entretanto, todas as crianças realmente têm direito e a possibilidade de praticar Futebol, Tênis, Natação, Vôlei, Basquete, Xadrez e etc.? É evidente que não.

Em primeiro lugar, convivemos com a *impossibilidade* objetiva de apropriação dessas máximas potencialidade humanizadoras, presentes nas práticas corporais, para *todos* os indivíduos. As diversas manifestações das atividades da cultura corporal [...] fazem parte do patrimônio ou dos “bens culturais” da humanidade, de modo que deveriam ser atividades a serem *fruídas, apreciadas, praticadas e apropriadas* pelos indivíduos pelo simples fato de materializarem em si determinadas capacidades humano-genéricas. São atividades que fazem parte (devem fazer parte) da constituição do humano em nós. Mas, como todos os bens culturais produzidos e existentes em nossa sociedade, as *possibilidades objetivas* para que cada indivíduo se aproprie delas não está dada. Faltam condições materiais e não materiais para que essas atividades possam de fato ser apropriadas por *todos*.(NASCIMENTO, 2014, p.76)

O acesso das crianças ao esporte é estritamente vinculado a escola, fundações (clubes, departamentos) esportivas e a raros casos a possibilidades na comunidade de pratica-lo. O esporte na escola pode ser considerado o mais democrático (ou deveria ser), no qual todos estão no processo de aprendizagem e não tem como finalidade conseguir bons resultados e performance, assim todos podem participar. Entretanto a escola não pode oferecer a apropriação de todos os esportes (ou pelo menos os mais conhecidos no cotidiano social), por falta de materiais, de conhecimento do professor e etc. assim preconizando o acesso dos estudantes aos diversos esportes. No caso do esporte em fundações esportivas, clubes e departamentos, geralmente o acesso ao esporte alguns esportes são subsidiados pelo poder público, em outros casos somente quem tem condições financeira para pagar tem acesso ao esporte. O grande problema das fundações esportivas é que elas prezam pelo desempenho qualificado do atleta na modalidade e acaba excluindo muitas pessoas que querem participar da pratica esportiva, mas “não tem” o rendimento esperado pelos técnicos. Por último, o esporte na comunidade. Na realidade brasileira, o esporte comunitário se resume a quadras de futsal e campos de futebol. Dificilmente a comunidade tem acesso a quadras de tênis, piscina para natação ou pistas de atletismo.

O que está escrito no ECA parece que não acontece na pratica. E por que não acontece? Como enfatizamos até o momento, o esporte é produto do capital que tem como premissa a venda e o consumo, tornando essa produção humana em mercadoria. Assim, o investimento no esporte fica a mercê do esporte de alto rendimento, enfraquecendo o esporte escolar e o lazer. Quem pode fazer



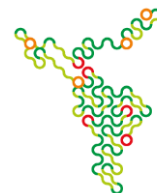
parte do esporte de alto rendimento são aqueles que tem aptidão para a pratica, que tem performances muito acima do que é considerado socialmente “normal”.

A Educação Física, como “responsável” pelos conhecimentos produzidos pelas manifestações da cultura corporal, durante seu percurso histórico vem discutindo essa temática com posicionamentos diferentes embasados em métodos filosóficos e a conjuntura social. Por exemplo, entre as décadas de 60 e 80, nos anos de ditadura militar, o esporte foi tratado como meio de atração social, buscando desviar os acontecimentos no país e direcionando os olhares ao esporte, com a seleção de futebol campeã da copa do mundo de 1970, João do Pulo, Emerson Fittipaldi e entre outras conquistas supervalorizadas pela ditadura. A Educação Física tinha como objetivo a formação de atletas, somente os melhores técnica e taticamente podiam “treinar” nas aulas de Educação Física. Esse movimento virou a base do atributo ideológico utilizado pela ditadura militar a desviar a atenção da população dos problemas de liberdade e políticos em que viviam. No fim dos anos 80 e inicio dos anos 90, a Educação Física começa a ganhar um novo formato, chamado de progressista. Dois trabalhos foram muito importantes para pensar uma nova forma de ensinar o esporte na escola, o Coletivo de Autores (1992) e a Transformação didático pedagógica do esporte (1994), com ênfase na aprendizagem do esporte, sem nenhum tipo de exclusão ou preconceito com os alunos.

A IMPORTANCIA DE CONTINUAR O DEBATE

A sociedade do espetáculo que preza pela vida não vivida, mas direcionada ao consumo, impossibilita o homem de se apropriar da produção material e de conhecimento mais desenvolvida até o momento. Os trabalhadores têm como atrativo para os detentores do meio de produção a venda de sua forma de trabalho, para que consiga minimamente sobreviver em uma sociedade direcionada ao consumo.

As manifestações da cultura corporal transformadas em esporte, produzem a exclusão social da maioria das pessoas, e garantem o fortalecimento do capital por meio da transformação de um simples jogo de futebol em espetacularização. É necessário questionar, discutir e debater as relações sociais e esportivas hegemônicas em nossa sociedade, para que esse sistema que vigora seja destruído, possibilitando o acesso de todos a toda produção humana.



A Educação Física crítica, tem como obrigação fortalecer o debate acerca do esporte, principalmente do esporte de alto rendimento, no contexto escolar, em eventos científicos e com a comunidade em geral.

Tirar do esporte os traços capitalistas de espetacularização é buscar uma nova forma de tratar as manifestações da cultura corporal na sociedade, de forma que todos possam ter acesso teórico/prático e que sua finalidade não seja o lucro de quem o patrocina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

COLOMBO, B. O esporte como estratégia de expansão do capital: as críticas, as contradições e as implicações para a Educação Física. *XX Conbrace*, Vitória, p. 1-13, 2015.

DEBORD, G. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.

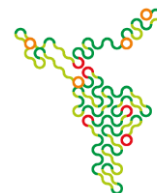
JAPPE, A. *Guy Debord*. Trad. I. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1994.

NASCIMENTO, C. P. Atividade pedagógica da Educação Física: A proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. São Paulo: s.n., 2014.

PIRES, G. L; SILVA, M. R. Os “negócios olímpicos” de 2016 no Brasil: “O esporte pode tudo?”. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XXI, n. 32/33, junho-dezembro, 2009.

SILVA, A. M. Esporte espetáculo: a mercadorização do movimento corporal humano. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis. 1991



ENTRE DEFESAS E ELOGIOS: UM DIÁLOGO PALIMPSÉSTICO SOBRE A ESCOLA

Diego Rodrigo Ferraz¹

Resumo: A proposta deste trabalho é pensar a relação entre escola e política, a possibilidade de, na escola, realizar suspensão de contextos sociais e, por conseguinte, profanar os objetos/conteúdos, por fim, a necessidade de uma contínua reflexão sobre este espaço. Isso para defender tal instituição em um momento em que ataques frequentes lhe são realizados. Para tanto, o texto parte das reflexões feitas por Jan Masschelein e Maarten Simons no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, mas procura-se não só efetuar uma apologia às propostas desse texto, e sim, acrescer o pensamento de Walter Benjamin, especificamente, contido nas suas teses “Sobre o conceito de história”, para ampliar a discussão e contrapor algumas argumentações realizadas pelos belgas.

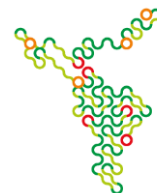
Palavras-chave: Escola. Walter Benjamin. Educação.

INTRODUÇÃO

Há muitos livros publicados recentemente os quais versam sobre a escola. Um deles é o *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Jan Masschelein e Maarten Simons, o outro é *Elogio da escola*, organizado por Jorge Larrosa. Ambos os livros não propõem uma reforma ou metodologia pedagógica, mas sim uma reflexão sobre esse espaço tão pouco compreendido e, hoje, muito atacado. Assim, Masschelein e Simons (2014) argumentam sobre razões pelas quais a escola deve ser defendida, inclusive, subvertendo discursos utilizados para criticá-la em discursos de defesa.

Em contrapartida, Larrosa (2017) e outros autores que compõem o livro trabalham a partir da reflexão feita pelos belgas, sendo, *Elogio da escola*, resultado de congressos realizados em torno do tema escola com base em Masschelein e Simons. Tanto um livro quanto o outro pretendem demonstrar elementos intrínsecos e característicos da escola; o primeiro para defendê-la, já o segundo para elogiá-la. Os dois escritos, no entanto, podem ser utilizados para defender ou criticar a escola, como bem relata as autoras da apresentação de *Elogio da escola*, elas escrevem que “[...] temos claro que essa configuração de textos [do livro *Elogio da escola*], à semelhança do livro dos autores

¹ Mestrando do Programa de pós-graduação em Educação/UNESC com bolsa FAPESC/CAPES e licenciado em Letras também pela Universidade do Extremo Sul Catarinense/ UNESC – Criciúma.



[Masschelein e Simons (2014)], pode ser apropriada tanto pelos que defendem a escola, como pelos que a condenam” (RECHIA et al., 2017, p. 9).

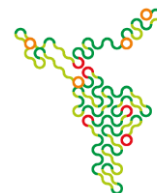
Esses dois textos têm, diante disso, como eixo central a reflexão sobre a escola. Por outro lado, este trabalho traz para discussão um texto que não discorre sobre escola, educação ou ensino diretamente, mesmo assim pode auxiliar na ampliação do debate, bem como possui conceitos interessantes para pensar a escola. O texto em questão é “Sobre o conceito de história”, as conhecidas teses escritas por Walter Benjamin pouco antes de sua morte.

Eis, então, este trabalho que é uma composição palimpséstica, pois o livro organizado por Jorge Larrosa parece uma inscrição realizada em cima do texto de Masschelein e de Simons, já este texto é escrito a partir desses dois anteriores, acrescentando-lhes alguns conceitos de Benjamin tanto para complementar e ratificar o que é exposto pelos anteriores, quanto para objetar, aprimorando a discussão. Assim, a cada escrito por cima do escrito, crescem-se novas demandas à reflexão sobre a escola e, também, novas possibilidades.

A proposta é, portanto, pensar em quatro questões acerca da escola: a relação entre escola e política, a escola como espaço de suspensão das ordens sociais, a possibilidade de profanação de objetos pela escola a partir dessa suspensão e a necessidade de uma constante reflexão sobre a escola. Tudo isso partindo de pontos específicos do livro de Masschelein e Simons – considerando-se a impossibilidade de abarcar as muitas questões contidas no livro neste único texto –, contrapondo e dialogando, quando necessário, com o *Elogio da escola*, haja vista que neste se encontram questionamentos feitos por pesquisadores aos autores belgas. Contudo, a particularidade do trabalho vem a partir do acréscimo do pensamento benjaminiano à discussão. Para abordar os quatro aspectos desejados, o texto se divide em três seções, a saber: escola e política; posteriormente, escola, suspensão e profanação; e, por fim, escola e a necessidade de reflexão contínua.

1 ESCOLA E POLÍTICA

Masschelein e Simons (2014) destacam algumas qualidades presentes na escola, creem ser ela democrática, pública e com uma capacidade de renovação da sociedade. Ainda que a escola seja isso, há, segundo os autores, uma tentativa de domar a escola, tais tentativas ocorrem ora mais visíveis,



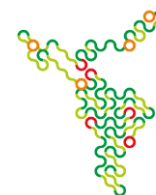
ora mais veladas. Entre as variadas estratégias relatadas pelos autores, selecionou-se para a discussão a primeira por eles elencada, a politização. Esta seria uma estratégia utilizada por políticos os quais recorrem à escola para resolução de problemas sociais que não conseguem resolver e a escola, para tentar resolvê-los, deve, segundo os autores, abrir mão de si mesma, isto é, deixar de ser escola. Masschelein e Simons realizam, então, uma distinção entre escola e política, procurando separá-las por entender que a política faria a escola perder o que lhe é característico.

Apesar do que trazem os autores, a separação entre escola e política não é para eles o que parece em um primeiro olhar, pois têm uma visão peculiar do que é a escola e do que ela pode. Para os autores, um dos pontos principais da escola é a possibilidade de suspensão – a ser abordada mais profundamente no próximo tópico — que se propicia aos estudantes, ou seja, a possibilidade de, na escola, os alunos conseguirem suspender-se de sua realidade social e familiar, assim, ela “cria” tempo livre a esses e abre espaço para o surgimento de algo para além do que está posto no “mundo real”. Quando a escola passa por uma politização, precisa deixar essa suspensão de lado, pois passa a cumprir exigências políticas da sociedade ou do “mundo real”. Como exemplo, os autores tratam da questão de uma escola que serve ao mercado e se preocupa com questões de empregabilidade, o que neutralizaria, reduziria e burocratizaria a escola.

Embora muitos concordem com a argumentação e essa se realize de modo sofisticado, o emprego de algumas palavras e a condensação ao abordar o assunto faz com que o discurso deles se torne estranho, principalmente, por propagar uma separação entre escola e política. Se se considerar que, para um dos mais importantes pedagogos brasileiros, Paulo Freire, educação e política são indissociáveis, a separação se torna ainda mais insólita. Diante disso, surge a discussão fomentada por Inés Dussel (2017), a Masschelein e Simons, que se encontra no primeiro capítulo da segunda parte do livro *Elogio da escola*.

Dussel (2017, p. 147-148) relata que

[a] crítica à politização e à popularização da escola costuma ser articulada com base em posições conservadoras, que negam a possibilidade de debates ou discussões políticas ou éticas na escola e que insistem na nostalgia da escola republicana, que imaginam com saberes inamovíveis e excludentes. Mas Masschelein e Simons propõem uma outra linha de leitura para esses dois problemas vinculada à distinção arendtiana entre política e pedagogia.



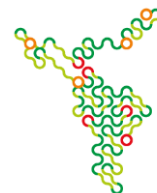
Apesar de a autora entender e demonstrar que o pensamento de Masschelein e Simons não se vincula a posições conservadoras e que visam a uma escola que possibilite a renovação social, ela contrapõe em seu texto a argumentação dos belgas por meio de uma “[...] experiência latino-americana recente, em que a politização e a popularização foram formas fundamentais para articular alguns experimentos pedagógicos que [...] são muito mais interessantes e complexos do que o mero doutrinamento ou infantilização” (DUSSEL, 2017, p. 148). Isso porque, para Masschelein e Simons (2014), a politização e popularização da escola acarretam em doutrinamento e/ou em infantilização.

Essa experiência, mencionada na citação anterior, diz respeito a uma imposição do governo argentino a qual ela chama de “*imperativo da igualdade*” (DUSSEL, 2017, p. 150, grifo da autora). Para a autora, mesmo a atitude tendo partido de instituições políticas, proporcionou experiências pedagógicas significativas. Enquanto os autores belgas afirmam que a política impediria a escola de ser escola, Dussel (2017, p. 153) afirma que “[a] politização, a demanda por uma função política da escola, parece ser o impulso que ajuda essa escola a funcionar como escola [...]”. Além disso, ela enfatiza que mesmo a política como negociação e conflito pode, em certos casos, produzir efeitos promissores, por exemplo, quando há conflitos entre alunos.

Contrapondo ainda a ideia de que a politização impediria os alunos de se elevarem, Dussel (2017, p. 154) descreve que há “[...] a impressão de que a discussão política pode se transformar, em certas condições, em outra forma de ‘elevar-se acima de si mesmo’ e de expandir o mundo, assim como de conhecer outras perspectivas diferentes das do seu próprio mundo”. Em suma, a política, “*em certas condições*”, como potencializadora da escola, permitindo ao aluno a superação de si mesmo.

A questão entre escola e política é bastante problemática, principalmente, se levar em consideração o contexto atual da educação brasileira com discussões como escola sem partido, questionamentos sobre as questões de gênero (condenadas por alguns como ideologia de gênero) etc. Cabe, então, trazer Benjamin para discussão para pensar essa relação escola-política.

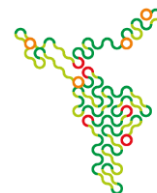
Antes de abordar o texto de Benjamin, é preciso lembrar que a ideia de suspensão, de Masschelein e Simons, é interessante, mas há de se realizar dois questionamentos: até que ponto conseguem os alunos se suspenderem de sua realidade objetiva? E até que ponto a escola consegue proporcionar essa suspensão? Isso porque a escola é um dos lugares de contato com os bens culturais



e, segundo Benjamin em sua sétima tese (2016, p. 13), “[n]ão há um documento de cultura que não seja também um documento de barbárie”. Ademais, a escola marcharia “[...] junto no cortejo de triunfo que conduz os dominantes [...]” (BENJAMIN, 2005, p. 70) se trouxesse para reflexão os elementos da cultura dominante sem “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2005, p. 70), ou seja, sem demonstrar o processo que tornou tal objeto como de “alto valor cultural”. Assim, crer que a partir da suspensão a nova geração conseguiria identificar tal barbárie parece um pouco inocente, pois o objeto suspenso e neutralizado no ambiente escolar se esvaziaria de todo seu teor político e histórico. Isso seria a possibilidade de profanação como se verá adiante, porém que mudança real essa profanação acarretaria no modo como essa nova geração se relacionaria com esse objeto fora do contexto escolar?

O que Masschelein e Simons parecem defender é a crença que a suspensão (distanciamento político, histórico e cultural da escola) propiciaria a possibilidade de profanação e a articulação suspensão-profanação abriria caminho para a nova geração ser autêntica, superar a si mesmo e gerar a renovação social. Existe, entretanto, um problema, pois o que está posto é apenas uma relação presente-futuro, a nova geração do presente que revolucionará o futuro. Os autores, inclusive, enfatizam a ideia de essa geração não ter compromisso com sonhos das gerações passadas. É compreensível que eles trabalham a partir do campo pedagógico, querendo tratar a escola como instituição independente da sociedade, família e política. Todavia, essa escola defendida por eles parece estar preocupada simplesmente consigo mesma, uma escola autotélica, o que parece problemático, porque a ideia que surge é a crença em um futuro quase que espontâneo e não a crença em uma atuação política em que, inclusive, a escola esteja envolvida.

No momento histórico atual, como bem escreve Marx e Engels (1998, p. 14), “[a] burguesia [ainda] compele todos a se tornarem como ela, assim, cria um mundo à sua imagem”, por meio de uma história contínua e linear, bem como uma sociedade domesticada. Para mudar esse mundo, é necessário que a escola se aproprie de sua “tênue força messiânica” (BENJAMIN, 2016, p. 10), que olhe para o passado, pois ele “[...] traz consigo um index secreto que o remete para a redenção” (BENJAMIN, 2016, p. 10) e, assim, por meio dos lampejos que surgem do passado, surge a possibilidade superar os perigos do presente e possibilitar um futuro.



A escola política que se defende, portanto, a partir de Benjamin, é uma instituição que pode contribuir com o que o autor denominou de redenção, isto é, a superação do binarismo opressor e oprimido. Caso isso seja, de algum modo, domesticar a escola, talvez valha à pena domesticá-la para que a sociedade possa vislumbrar uma libertação. A ideia de a escola ser um local de suspensão é importante, mas não uma suspensão que a desconecta totalmente do mundo, e sim, uma que permita ser a escola um espaço de exceção na sociedade que, ao mesmo tempo, esteja comprometida com uma mudança social, ou seja, comprometida politicamente. A escola não pode ser o único fator de mudança social, mas não se pode deixar essa força messiânica fora da luta contra a História dos opressores.

2 ESCOLA, SUSPENSÃO E PROFANAÇÃO

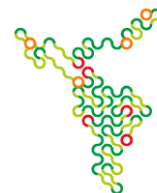
Se a suspensão e a profanação são questões interessantes, cabe refletir um pouco mais até que ponto essas atuações assumem de fato uma potencialidade na escola ou podem, pelo contrário, a partir de um intuito interessante (propiciar autonomia e igualdade), gerar o seu contrário (por exemplo, conformação com a ordem social).

Para Masschelein e Simons (2014, p.33), “[a] suspensão [...] significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal”. A ideia é que a suspensão possibilita a “criação” do tempo livre, diferente da lógica de mercado do tempo produtivo. Mais que isso, liberta o aluno das amarras do passado, da família, da sociedade etc. Na escola, ele é apenas aluno como todos outros, isso gera igualdade e o desprende de expectativas prévias sejam elas positivas ou negativas.

A suspensão é, diante disso, a força motriz de produção de igualdade. Isso porque “[a] escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 36). Essa escola da suspensão propicia uma ruptura não somente com o mundo, mas com a ordem de como as coisas funcionam no mundo.

A partir da suspensão, surge a possibilidade de profanação que se refere

[...] a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico, e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos os sujeitos



e a (re)apropriação de significado. É algo, nesse sentido geral (não religioso), que foi corrompido ou expropriado; em outras palavras, algo que se tornou público. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 39)

A profanação, para os autores, não só permite a apropriação e ressignificação do apropriado, tornando isso público (um bem comum), mas também permite a nova geração se realizar como tal, pois, ao dotar de novo significado algo estabelecido socialmente, a nova geração passa não somente a se apropriar do mundo, e sim, a (re)construí-lo.

Observa-se, nessa construção, um vínculo com o que foi abordado anteriormente, a proposta dos autores de separar escola e política. Entretanto, é interessante destacar que a ideia de profanação dos autores é fortemente fundamentada em Agamben (2007) cujo conceito possui grande teor político. Agamben (2007, p. 71) termina o capítulo denominado “Elogio da profanação” com a seguinte afirmação: “[a] profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem”. Além de perceber que o conceito de profanação vem do autor italiano, pode-se inferir que a preocupação em permitir espaço para nova geração surge, também, a partir desse autor, correlacionando a nova geração à geração que vem. A leitura feita pelos autores parece ser a de que, se a profanação é tarefa da geração que vem (nova geração para os autores belgas), é preciso que a geração atual não atrapalhe tal tarefa, daí a necessidade de suspensão, de criação de um espaço-tempo de atuação para nova geração sem interferência da anterior. Esse espaço-tempo seria a escola.

Ainda assim, a questão política parece muito explícita em Agamben, mas não tão explícita em Masschelein e Simons. Estes, ao pensarem a escola por si, esvaziando-a de função extrínseca, parecem também tornar o teor político da escola algo apagado, mas procuram, aparentemente de modo não muito eficaz, manter o caráter de poder transformador da escola ainda que suspensa e distinta da política. Tudo isso gera dilemas e conflitos, pois as ideias dos autores belgas não podem ser rejeitadas por completo, principalmente, porque o conceito de suspensão parece em certa medida se aproximar do “estado de exceção” descrito por Benjamin.

Walter Benjamin, ao abordar o estado de exceção em sua oitava tese, escreve que é necessário “provocar o verdadeiro estado de exceção” (BENJAMIN, 2016, p. 13), esse seria, segundo Löwy (2005, p. 85), “a abolição da dominação, a sociedade sem classes”. O autor brasileiro, radicado na França, também relata que esse verdadeiro estado de exceção tem precedentes em “[...] todas as



revoltas e sublevações que interrompem apenas por um breve momento o cortejo triunfante dos dominantes” (LÖWY, 2005, p. 85). Um exemplo disso seria o carnaval o qual foge do ordinário e subverte as relações senhor-servo, ainda que, no verdadeiro estado de exceção, essas relações não seriam apenas subvertidas, mas sim extinguidas (LÖWY, 2005).

A escola suspensa e profanadora de Masschelein e Simons parece um microcosmo de um pequeno estado de exceção, porém que, por conta da distinção entre política e escola ou de um esvaziamento de função, não proporcionam ou não contribuem tão efetivamente para a construção de um “verdadeiro estado de exceção”. Assim, suspensão e profanação atuam como um verdadeiro estado de exceção esvaziado de potência por sua perda de característica política.

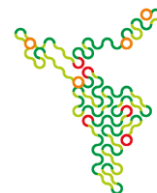
A possibilidade de a escola gerar uma inoperância positiva é interessante. No entanto, parece não surtir efeito objetivamente no “mundo real”, ainda que a ideia de verdadeiro estado de exceção possa ser utópica e que não se possa colocar toda responsabilidade de mudança social sobre a escola, mantê-la, absolutamente, suspensa e distante da política não parece facilitar uma revolução/redenção. Deve-se ter em mente que, ao equalizar os alunos, corre-se o risco de realizar uma abstração a qual, ao invés de proporcionar igualdade, exacerbe ainda mais as desigualdades existentes entre os alunos, senão dentro da escola (que está suspensa), fora.

3 ESCOLA E A NECESSIDADE DE REFLEXÃO CONTÍNUA

Essas discussões abrem campo para uma necessidade de reflexão mais ampla, o que culmina no título deste tópico. Assim, se as seções anteriores tiveram como intuito a reflexão sobre alguns conceitos do livro de Masschelein e Simons, esta busca pensar algo que aparece no texto dos belgas, ainda que não seja explanado de modo sistemático, apenas citado, parece importante pensar a necessidade de reflexão (ou de pluralidade de reflexões) sobre tal instituição.

Ao tratar da domesticação da escola, os autores descrevem meios utilizados para domar a instituição. Quando abordam essa questão, referem que

[t]alvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 106)



Torna-se possível compreender a visão crítica dos autores acerca da história da escola, eles entendem-na como um lugar de inúmeras possibilidades e que, portanto, é despotencializada por ataques constantes. Tais ataques são, por vezes, neutralizados, tomados como progresso, e se naturalizam como atividades da escola. Mesmo assim, com essa história de repressões, eles não veem a escola como um caso perdido, pelo contrário, saem em defesa dela, exaltando características que ela pode exercer mesmo na situação atual.

Esse pensamento é interessante e se relaciona com o modo como Benjamin trata a história e o progresso. Se a escola é vista, por vezes, de modo inocente como uma instituição que caminha em meio ao progresso e à evolução, assim se via também a social-democracia, segundo Benjamin. Diante disso, “[o] desenvolvimento técnico parecia-lhe o declive da correnteza em cujo sentido acreditava nadar” (BENJAMIN, 2005, p. 100), ou seja, a crença em certa ideia de desenvolvimento técnico como um desenvolvimento da sociedade, o que não é real, pois, às vezes, a técnica gera retrocessos à sociedade.

Esses dois modos de análise são críticos, um se foca especificamente na história da escola, o outro na história como um todo. Entretanto, ambos enfatizam a importância de reflexão do desenvolvimento histórico e desconfiança em um progresso cego e desmedido. Pode-se, então, pensar a partir disso que se o desenvolvimento deve ser repensado e a escola está ora por forças intrínsecas, ora por pressões extrínsecas em constante desenvolvimento, ela deve ser, também, alvo de reflexões contínuas. As exigências feitas à escola estão em constante mudança, portanto, deve-se estar em constante estado de reflexão para não se deixar levar pelas correntezas do progresso e dessas exigências.

O livro de Masschelein e de Simons se torna uma importante ferramenta de reflexão com um grau de percepção e argumentação sofisticados. Diante de tantas críticas, parece que se renega o pensamento desses autores, mas a ideia não é abdicar completamente dos conceitos abordados, e sim, diferente deles que procuram afastar a escola de uma questão política, este trabalho, a partir de Benjamin, procura aproximar escola e política. Assim, a escola funcionaria como um preâmbulo de um verdadeiro estado de exceção, proporcionando aos alunos tempo livre em meio a uma sociedade do tempo administrado, uma sociedade que vive de estímulos como traz Türcke (2010), em *Sociedade*



excitada, e, mais do que isso, é necessário que a escola consiga propiciar um vislumbre de mudança social para nova geração, não acreditando que a mudança brotará espontaneamente do interior da escola.

Há muitas convergências entre o pensamento expresso neste texto e o dos autores belgas, acredita-se, entretanto, que diferente do postulado por eles é necessário uma tomada de atitude, não esperando simplesmente por uma geração que vem. É necessário no tempo-do-agora que a escola atue como um “travão de emergência” (BENJAMIN, 2016, p. 178) – ou na tradução de Löwy “freios de emergência” (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p. 94) – da locomotiva que encaminha a sociedade para o abismo. Isso se faz a partir da criação do tempo livre, da profanação e de certa suspensão fortemente conscientizadas politicamente e é esta consciência, ou melhor esta política, que não aparece em Masschelein e Simons. Certo é que este não é um pensamento final, haja vista a necessidade de reflexão contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos cujos ataques à escola são constantes, parece descabido criticar autores que saem em defesa da escola. O trabalho pretendeu, portanto, não anular por completo o pensamento de Masschelein e Simons, compreendendo que, talvez, a partir de seus lugares de fala esse seja o pensamento ideal. Contudo, a partir das teses de Walter Benjamin, foi-se acrescentando reflexões, com vistas ao contexto latino-americano, mais especificamente ao brasileiro, privilegiando pontos que para os belgas são problemáticos como a questão política.

A ideia não foi dotar a escola de uma função revolucionária, tampouco reduzi-la a pensamentos políticos, mas sim enfatizar que, em um contexto de tanta desigualdade, a escola tem importante papel político na mudança social e esta não ocorrerá espontaneamente, mas sim com tomada de atitude. Além disso, esperar somente pela nova geração (geração que vem) parece ser uma ideia de estagnação, o objetivo é que a geração atual lute, apoiada pela geração que vem e, assim, exista espaço para as reivindicações de ambas. A nova geração, no entanto, não pode simplesmente fechar os olhos para as reivindicações do passado, e sim, deve apoiar-se nelas compreendendo que muitos dos seus desejos são, também, clamores de vozes do passado.



A escola surge como espaço de suspensão e como possibilidade de relação, ou local de passagem, entre passado-presente-futuro. Ela pode, portanto, contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade que se busca. É importante compreender que, ao se alcançar alguns ideais, a escola não perderá o sentido, pois a redenção, como descrita por Benjamin, não encerra a história, e sim, abre espaço para outras histórias as quais precisarão de estudo e reflexão. A escola é, diante disso, um espaço duplo: alvo de constante de reflexão de acordo com as mudanças ocorridas e local de reflexão.

Por fim, a ideia do trabalho é, também, defender a escola, mas por um caminho um pouco diferente que o de Masschelein e Simons, apoiando-se no pensamento de Benjamin, refletindo sobre os conceitos produzidos pelos belgas e, assim, começar a esboçar algumas concepções que, se não precisas, ao menos, importantes para continuar a reflexão sobre a escola.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. Elogio da Profanação. In: _____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 57-71.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 41-146.

_____. Sobre o conceito da História. In: _____. **O anjo da história**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 7-20.

DUSSEL, Inés. A politização e a popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

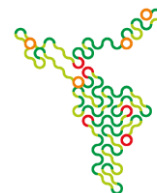
LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RECHIA, Karen Christine et al. Elogio da escola: o desafio de pensar uma forma sem função. In: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada:** filosofia da sensação. Campinas, SP: UNICAMP, 2010.



A CIÊNCIA E A INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luana Agostinho Tiscoski¹

Resumo: A educação atual requer inovação, metodologias ativas e muita pesquisa, visto que pode-se perceber a aprendizagem significativa quando é construída pelo próprio indivíduo, através do contato com o objeto de conhecimento, por meio de experimentações e investigações. A Educação Infantil se constitui como campo para as experiências essenciais, construindo saberes que envolvam todos os aspectos da criança, explorando linguagem, brincadeiras, interação e organização espaço-temporal. Nesse sentido, a área de Ciências da Natureza surge como importante espaço de investigação, sendo que o presente artigo relata um projeto realizado no Colégio Sagrada Família, Forquilha - SC, com o tema "Luz e Sombra", que foi utilizado com amplas possibilidades de pesquisa na Educação Infantil, instigando as crianças e tornando a aprendizagem prazerosa. O projeto esteve pautado em bases teóricas sólidas e realizado de acordo com o nível de cada turma. Os resultados são apresentados por meio dos relatos das educadoras envolvidas, relacionando ao referencial teórico.

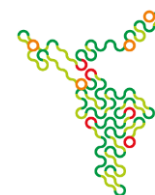
Palavras-chave: Educação Infantil; Experiências; Aprendizagem

SCIENCE AND RESEARCH IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract: Current education requires innovation, active methodologies and a great deal of research since one can perceive meaningful learning when it is constructed by the individual himself, through contact with the object of knowledge, through experiments and investigation. Early Childhood Education constitutes a field for essential experiences, building knowledge that involves all aspects of the child, exploring language, games, interaction and space-temporal organization. In this sense, the area of Natural Sciences appears as an important research space. The present article reports on a project carried out with the theme "Light and Shadow", which was used with ample possibilities of research in early childhood education, instigating children and making learning enjoyable. The project was based on solid theoretical bases and carried out according to the level of each class. The results are presented through the reports of the educators involved, relating to the theoretical reference..

Key Words: Child Education; Experiences; Learning.

¹ Professora no Colégio Sagrada Família – Forquilha/SC. Brasil. Integrante do Grupo de Trabalho em Educação, na Coopera – Forquilha e do Grupo de Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores, na Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – Criciúma / SC.



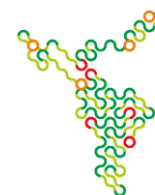
Inovar em sala de aula tem sido um desafio proposto aos educadores diariamente, visto que as exigências do sistema, bem como dos próprios educandos, se encaminham para métodos mais dinâmicos, de maior aplicabilidade e com uso de materiais diversos, permitindo que a criança interaja com o objeto de conhecimento, estabelecendo as próprias relações, e não apenas reproduzindo conceitos.

Na sala de aula atual já não cabem métodos com formas definidas, onde o docente planeja e sabe exatamente o que cada um de seus alunos deverá realizar, de preferência atingindo os resultados esperados através da memorização. Pelo contrário, a prática contemporânea requer metodologias que possam se adequar a cada um dos indivíduos ali presentes. Os resultados, por sua vez, são esperados, mas dificilmente pode-se prever até aonde as crianças irão. As possibilidades são múltiplas e o professor precisa estar preparado para mediar todos os processos.

Parece simples, porém a tarefa é mais árdua do que se pode imaginar. Preparar aulas sabendo exatamente onde se chegará, exige que se prepare até certo ponto, até onde as crianças irão, convencendo a si mesmo e à turma de que detém de todo o saber necessário. Já atuando enquanto mediador, o professor se prepara para todas as possibilidades que pressupõe e, ainda assim, é surpreendido a cada momento, possibilitando ao aluno ser o sujeito desta aprendizagem que não se dá uniformemente, visto que cada criança realiza suas próprias conexões.

Holt (2006) afirma que não podemos construir o saber pelo outro, podemos relatar como construímos nossas conexões, exemplificar ou demonstrar os métodos, mas isso não garante que o outro está aprendendo ou construindo as mesmas ligações, cada um constrói o próprio conhecimento – e não simplesmente o adquire. Para tanto, afirma: “A verdadeira aprendizagem é um processo de descoberta e, se quisermos que ela aconteça, devemos criar as condições típicas nas quais as descobertas ocorrem. Sabemos quais são. Elas incluem tempo, lazer, liberdade e ausência de pressão.” (HOLT, 2006, p.119).

Nesse sentido, se percebe que a criança não aprenderá tudo de forma independente, pode-se, sim, criar situações, dispor materiais e utilizar metodologias que possibilitem criar conexões e estratégias de resolução de problemas. Sabendo que nem todos irão interagir ou reagir da mesma forma, ao mesmo tempo, mas todos podem aprender, a seu modo, no seu tempo.



O autor supracitado ainda diz que a criança está o tempo todo querendo descobrir o que está ao seu redor, logo, utiliza métodos científicos – mesmo sem perceber: levanta hipóteses, testa suas teorias, questiona, experimenta e conclui de acordo com o que experienciou. Interferir com métodos tradicionais de reprodução seria, aos poucos, fazer desaparecer esse prazer pela descoberta científica.

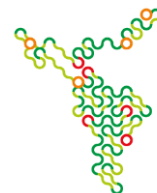
Inovar não é tarefa fácil, visto que exige do professor e do aluno desconstruir a ideia de que um destes detém toda a sabedoria e o outro apenas precisa ouvir. Escolher a estratégia ideal, com os objetivos bem estabelecidos, requer preparo e humildade, sendo que o conhecimento prévio da criança, em muitos casos, vai além do esperado e é necessário saber incluir essas informações.

O uso de diversos recursos é de extrema importância, no entanto, “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (MORÁN, 2015, p. 17). A importância de propor desafios é destacada pelo autor, percebendo que as crianças estão habituadas com essa ideia nos jogos, sendo motivadas a descobrir os resultados. Para tanto, é necessário que haja pesquisa, envolvimento, avaliação, correr riscos, aprender pela descoberta.

É nesse contexto, que encaramos o desafio de aplicar um projeto, na área de Ciências da Natureza, proposto pela rede IENS (Irmãs Escolares de Nossa Senhora) a todas as escolas que fazem parte da mesma. Sendo que cada escola escolheu um tema dentro da área de conhecimento citada, de acordo com sua necessidade e realidade. No Colégio Sagrada Família, optamos por envolver três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Médio. O presente artigo tem o intuito de se aprofundar nas práticas executadas abranger toda a Educação Infantil (0 a 6 anos), com o tema “Entre luzes e sombras: a ludicidade desvelando a ciência por trás deste contraste”.

Vivendo o projeto

Conforme mencionado, cada escola ficou bem livre na escolha do tema, podendo optar dentre tantos que a área de Ciências da Natureza apreende. Na Educação Infantil, após várias pesquisas e trocas de ideias entre as educadoras de todas as turmas, juntamente com a equipe diretiva, optou-se pelo tema “Luz e Sombra”, visto que as crianças demonstram encantamento e curiosidade quanto aos efeitos gerados por diversas fontes de luz bem como as sombras resultantes, desde muito pequenas. Como a ideia foi, desde o início, compreender toda a Educação Infantil, investigar estas questões certamente seria muito expressivo.



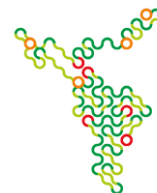
Para uma prática de qualidade, a Proposta Curricular de Santa Catarina – 1998 define eixos de trabalho, visando promoção de vivências significativas, sendo eles: linguagem, brincadeira, interações e organização espaço-temporal. Deste modo, as educadoras buscaram incluir todos os aspectos, a partir da interação com o outro, com o objeto de estudo, englobando a linguagem de acordo com cada turma. A organização espaço-temporal ficou explicitada nas diferenciações de dia e noite, exploradas em várias turmas, não deixando de lado, é claro, a brincadeira, sendo que este é o principal meio de aprendizagem da criança.

Logo surgiram as problematizações e experiências sobre o tema, mas para isso foi necessário muita pesquisa e empenho de todas as profissionais envolvidas, tornando o trabalho cada vez mais rico. As turmas, em seu nível, tiveram o contato inicial, onde as educadoras puderam observar e registrar as primeiras reações e problematizações para, a partir de então, construir o percurso do projeto. As crianças mostraram interesse e participaram de forma ativa durante todo o projeto, visto que aprendem brincando e, como já mencionado, são investigadoras natas, sempre curiosas, levantando hipóteses, criando estratégias e almejando um resultado que pudesse confirmar, ou não, suas ideias iniciais.

As diversas fontes de luz foram essenciais em todos os níveis: luz natural do sol, utilizando celofane para gerar efeitos de luz, lanternas, mesa de luz, retroprojeto, luz negra, dentre outras. Os educandos puderam explorar os materiais, investigando, experimentando, tornando-se autores de sua própria aprendizagem.

Foram efetivadas também várias experiências, onde se fez necessário utilizar o método científico: observar um fato, criar hipóteses através de problematização, testar utilizando os materiais adequados, comprovando se as hipóteses estavam corretas ou não. O prazer pela descoberta foi perceptível em cada olhar, em cada gesto... Quando uma educadora chegava na sala com um material diferente, logo vinham as demonstrações de curiosidade ou os questionamentos sobre a experiência do dia. O processo não se deu de forma fragmentada, mas perdura até hoje, visto que causou mudanças no pensamento e no olhar de todos os indivíduos envolvidos.

Como exemplo das diversas práticas, cito a sequência realizada em uma turma com idade de 5 e 6 anos, tendo a problematização: “Como podemos brincar com a luz?”, dividida em quatro etapas, sendo que no primeiro momento as crianças foram convidadas a explorar livremente três fontes de



luz: retroprojetor, luminárias e mesa de luz, utilizando materiais diversos como tampas, bolinhas de papel (feitas com furador), canudos, etc. O primeiro contato foi repleto de curiosidade e a educadora atuou como mediadora, instigando a novas possibilidades.

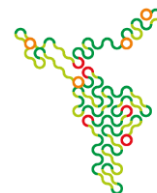
Já em um segundo momento, utilizando um TNT branco, poderiam escolher um objeto de uma caixa com materiais diversos (fantoques, canudos, tecidos...) ou utilizar o próprio corpo formando uma sombra, a qual os demais colegas tentariam descobrir o que seria. Na etapa seguinte, nova exploração das fontes de luz citadas anteriormente, desta vez com materiais da natureza, coletados pelas próprias crianças: galhos, folhas, pedrinhas... tudo nos mais diversos formatos e tamanhos, para que diferentes efeitos de luz e sombra fossem gerados. Nesse momento, como já havia ocorrido outro contato, interagiram com os objetos de forma a experimentar cada vez mais possibilidades de efeitos com luz e sombra

A quarta etapa desta sequência, trouxe a problemática: “como será que se formam as cores nas canetinhas?”. Então, utilizando papel filtro, cada educando escolheu uma cor de canetinha e fez um círculo totalmente preenchido, deixando um espaço na borda. Após, as bordas das tiras de papel filtro foram colocadas no álcool, que foi subindo e, em contato com os círculos desenhados, fez com que as cores “se separassem”. Assim, a turma pôde visualizar as cores que formam cada uma das canetinhas.

O projeto durou entre um e dois meses, dependendo do envolvimento de cada turma. As educadoras realizaram sequências espetaculares e o aprendizado se tornou significativo. Mesmo com a execução de outros projetos, que vieram após, as experiências e o aprender fazendo, que já é prática na Educação Infantil, se tornaram cada vez mais uma referência para crianças e educadoras. Nos próprios relatos das turmas, se percebe a participação gradual de todos, mesmo aqueles que, inicialmente, tiveram resistência a algum material ou experiência, durante o processo deixaram que a curiosidade vencesse os receios. O fato demonstra ótimos resultados gerados a partir de um esforço conjunto, mobilizando toda a comunidade escolar.

Resultados

Utilizando o relato das educadoras, contruídos reunindo as informações de cada turma, desde o diagnóstico inicial, considerando todo o processo até os resultados finais, se percebeu a construção



do pensamento científico como resultado principal, a partir dos diversos fatores envolvidos: participação das famílias; educandos mais curiosos, com gosto pela investigação e pesquisa; crianças cada vez mais encantadas e participativas nas experiências; aprender fazendo; uso de problematizações e experiências, ou seja, metodologias ativas; busca de novas estratégias e docentes mais pesquisadoras.

Para exemplificar, trago trechos de relatos de três turmas, que reúnem informações primordiais de todo o processo:

“Muitas curiosidades foram desvendadas durante este projeto, muitos medos e receios foram superados, mas para isso foi preciso repetir as experiências propostas, cada criança reagiu de uma forma diferente, cada uma no seu tempo”. (Professoras: Morgana Machado e Jadna Premoli – BII – crianças entre 1 ano e 2 anos).

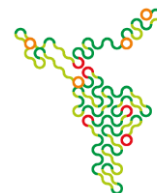
“Esse projeto não foi realizado somente na escola... Teve continuidade em casa, com a participação dos pais realizando experiências juntamente com seus filhos e, após, relatando com fotos, onde ficou mais gratificante e prazeroso o resultado”. (Professoras: Karen Cardoso e Franciele Rossetti – Mini Maternal B – crianças entre 3 e 4 anos).

“A aprendizagem do grupo foi muito significativa e, ao final, a turma já estava bem familiarizada com os procedimentos das experiências, bem como ao fato de que nem todas dão certo, mas que podemos tentar novamente.” (Professora: Luana Agostinho Tiscoski – Jardim II – crianças entre 5 e 6 anos).

Conforme citado anteriormente, o processo se deu de forma significativa, sendo que os objetivos propostos foram alcançados e, em casos, superados. O envolvimento de toda a comunidade escolar se tornou positivo, visto que houve mobilização para o conhecimento.

Tais conclusões confirmam o que refletimos antes de todo o processo: o fato de que cada indivíduo é único e, mesmo com objetivos postos e um caminho pré-estabelecido através dos interesses da turma, os resultados não se dão uniformemente e isso é o que há de mais belo na educação, em especial na Educação Infantil, em que a aprendizagem se dá pela descoberta, pelos sentidos, pelo encantamento...

Considerações finais



Já não se pode mais pensar em educação como carteiras postas em lugares determinados pelo professor ou o próprio saber sendo simplesmente repassado e reproduzido. A educação atual requer inovação, metodologias ativas e contato com materiais diversos, ou seja, o ato de aprender requer participação efetiva durante todo o processo. Há muitos desafios a serem superados nesta perspectiva, visto que os educadores em questão se tornam cada vez mais pesquisadores da própria prática, refletindo sobre si mesmo e os aspectos que envolvem o processo de ensino aprendizagem.

A Educação Infantil, como espaço para as experiências essenciais, traz o aprender fazendo como metodologia principal, tendo em vista que o contato com os objetos que se deseja conhecer é primordial durante a construção de conhecimento, constituindo aprendizagens de real significado, onde a criança se torna sujeito principal.

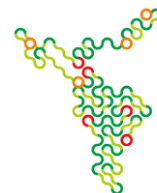
A área de Ciências da Natureza mostra-se como um amplo campo de pesquisa e o tema escolhido: “Luz e Sombra” trouxe múltiplas possibilidades de métodos, aplicabilidade e práticas inovadoras, baseadas no aprender fazendo, citado anteriormente e que se tornou fundamento durante todo o percurso, desde a elaboração.

Aprender por meio das experiências gera interesse, inquietação e encantamento do grupo. A proposta requer empenho, visto que o professor precisa primeiro desconstruir algumas ideias que já não cabem mais em nossas escolas, para só então buscar estratégias que possibilitem o interesse, a exploração, a curiosidade e o prazer pela descoberta.

O percurso como um todo, não foi simples e nem se deu de forma rápida ou fragmentada. As educadoras se tornaram ainda mais pesquisadoras para poder atingir nossas crianças de forma surpreendente e fascinante, envolvendo e deixando que se manifestassem a seu modo. O desafio é grande, mas a recompensa se torna ainda maior.

Encerro aqui, com a citação do saudoso Rubem Alves: “A missão do professor não é dar respostas prontas. As respostas estão nos livros, estão na internet. A missão dos professores é provocar a inteligência, é provocar o espanto, a curiosidade”.

Referências



HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo:** Como as crianças aprendem sem ser ensinadas. Campinas - Sp: Verus Editora, 2006. Tradução de Walther Castelli Jr..

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Torres (Org.). **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania:** aproximações jovens. Ponta Grossa - SP: Foca Foto - PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SANTA CATARINA, Secretaria de Educação e Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, disciplinas curriculares. Florianópolis: Cogen, 1998. Disponível em: < http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/89-ensino/156-proposta-curricular/158-1998/232-disciplinas-curriculares>. Acesso em 12 dez. 2017.



O EDUCADOR SOCIAL ENTRE VÍRGULAS

Simônica da Costa Ferreira¹

Resumo: Nos dias atuais temos vivenciado a individualidade dos sujeitos diante de tantas inovações que a sociedade tem nos oferecido, uma delas é a tecnologia. Essa tem levado o indivíduo ao ostracismo que, muitas vezes ou em sua maioria, faz com que nos fechemos e nos deixa insensíveis ao que ocorre a nossa volta. Nas escolas, o olhar para o outro tem perdido espaço, a educação tem se tornado mecanicista. Muitos de nós, educadores, temos uma rotina estressante que muitas vezes não nos permite ter uma sensibilidade no que se refere ao outro. Com o fito de contribuir com a formação de crianças carentes e, conseqüentemente, formar o educador social, existem centros que possibilitam esse olhar diferenciado. O presente estudo versa a respeito do educador social, sua importância na sala de aula, sua formação e seu olhar para o outro. O objetivo principal é pensarmos na relevância que esse educador tem na vida e na formação de crianças que estão em estado de atenção. Consideramos que sua atuação frente ao processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para que o infante possa encontrar seu lugar no mundo e para que isso ocorra faz-se necessário uma formação que leve o educador à consciência da urgência da mediação segura e sensível.

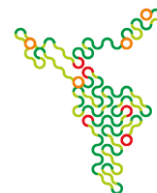
Palavras-chave: Educador social. Educação social. Olhar.

THE SOCIAL EDUCATOR BETWEEN VIRGULAS

Abstract: In the present day we have experienced the individuals' individuality in the face of so many innovations that society has offered us, one of them is technology. This has led the individual to ostracism which, often or mostly, causes us to close ourselves and leaves us insensitive to what is happening around us. In schools, the look at the other has lost space, education has become mechanistic. Many of us educators have a stressful routine that often does not allow us to have a sensitivity when it comes to the other. In order to contribute to the formation of needy children and, consequently, to form the social educator, there are centers that allow this differentiated look. The present study deals with the social educator, his importance in the classroom, his training and his look at the other. The main objective is to think about the relevance that this educator has in the life and formation of children who are in a state of attention. We believe that its action in the teaching-learning process can contribute to the infant being able to find his place in the world and for this to happen it is necessary to have a training that will lead the educator to an awareness of the urgency of safe and sensitive mediation.

Keywords: Social educator. Social education. Look.

¹ Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. Brasil. Mestre em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP/Presidente Prudente. Brasil. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade.



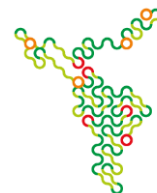
Na realidade em que estamos vivendo, o individualismo está tomando grandes proporções. Muitas vezes, o interesse pelo Outro se perde, as trocas vão ficando mais superficiais, a conversa se dissolvendo e o “olho no olho” se extraviando.

O olhar do eu interior para outro necessita de um exercício que permita, não apenas o se colocar no lugar, mas olhar para si mesmo e perceber questões que, muitas vezes, nos afastam da sociabilização. Podemos afirmar que aquilo que sai de nossa zona de conforto, pode nos assustar e não nos permitir olhar aquele que está a nossa frente.

O ser humano é biológico, histórico, pensante, desejante e tem sua subjetividade, ou seja, ele é um ser social que tem sua racionalidade, sua cultura, seus desejos; dá e recebe, transforma os sentidos. Estamos nos referindo à ontologia do ser, pois não podemos referenciar à educação social sem nos remeter a ela, pois consideramos que essa tem como princípio levar o indivíduo à consciência de si, do outro, dos contextos históricos e sociais em que habitam. Para isso é preciso desconstruir, muitas vezes, o que foi construído para e por ele. O trabalho é como fonte de realização. “Somente o trabalho é a categoria essencialmente intermediária, é o vínculo material e o objetivo entre ser humano e natureza, por esse motivo é a categoria fundante e mediadora por excelência, assinalando a passagem do ser meramente biológico ao ser social”. (DUAYER; ESCURRA; SIQUEIRA, 2013, p. 19).

Entendemos que o trabalho é uma forma de necessidade para o ser social. Estamos em constante transformação e isso nos faz desconstruir e construir constantemente; mormente referente aos desafios que são postos à nossa frente. São eles que nos permitem o desenvolvimento do pensamento, a superação dos limites e a busca por uma nova visão e percepção de vida, (re)significando-nos como seres sociais.

Os conhecimentos prévios que adquirimos ao longo de nossa existência, nos permitem rever algumas posições, entender e nos apropriar de outras frente aos desafios. Como afirma Freire (1989, p. 9), “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e foi com o desafio de “ler o mundo” que, a partir de experiências vividas na disciplina “Formação do Educador Social para a Interdisciplinaridade” cursada no Programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ampliou-se as discussões concernentes à educação social e, consequentemente, ao papel do educador social.



Para que pudéssemos entender, de maneira prática, o que vem a ser um educador social, fomos até o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) na cidade de Alumínio/SP e realizamos uma entrevista com a profissional responsável para ampliar nossa compreensão com os textos estudados na disciplina e contribuir com esta pesquisa.

Nosso objetivo é mostrar a importância e o trabalho do educador social, explicando algumas de suas práticas, por esse motivo temos como título “O educador social entre vírgulas”, por se tratar de uma breve, mas relevante explicação a respeito das ações que acontecem dentro e fora do CRAS.

Entre várias perguntas realizadas para compreender o CRAS, a entrevista convergiu para o entendimento do educador social e é nessa perspectiva que discorreremos nossa comunicação.

O trabalho do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS)

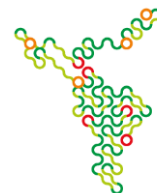
Na cidade de Alumínio, localizada na região de Sorocaba, estado de São Paulo com dezesseis mil habitantes o Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), que é uma unidade estatal de âmbito municipal, vinculada a Secretaria de Assistência Social, tem como trabalho principal o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). Esse consiste em um conjunto de ações de acompanhamento de famílias (que procuram o CRAS) em situação de vulnerabilidade, realizando visitas e sondagens para encaminhamentos futuros.

A diretoria é composta de Assistente Social, Psicólogo e uma pessoa de nível médio que auxilia na recepção. Há contratos com oficinairos que ajudam no trabalho sócio educativo, esses são professores de arte, capoeira etc., que contribuem com o trabalho que é realizado.

O CRAS tem o serviço de proteção que trabalha com as famílias e a partir do diagnóstico dessas que partem todas as outras ações.

O trabalho dos educadores sociais do CRAS consiste em ter um olhar diferenciado à criança, ou seja, não é simplesmente dar a aula, mas observar o comportamento desse infante. Caso haja alguma alteração nas atitudes, o educador social intervém para detectar o que está acontecendo. Se esse professor detecta algo, encaminha para o CRAS e um assistente social vai até a residência para conversar com a família.

Alguns educadores do CRAS já têm um perfil social, ou seja, eles já sabem como lidar com várias situações que possam vir a acontecer no momento das oficinas e/ou cursos, isso porque foram



capacitados para tal feito. Mas também há aqueles que estão para contribuir com o trabalho e não tem o perfil, pois “é difícil encontrar pessoas que tenham o perfil”, segundo a coordenadora entrevistada.

Diante desse fato, aqueles que têm o perfil de educador social mediam as ações para os que têm a intenção de ajudar e colaborar com o desenvolvimento do trabalho.

As instituições parceiras recebem poucos recursos públicos para a realização dos trabalhos e acabam utilizando recursos próprios. Falta uma valorização do município para essas ações no que diz respeito ao serviço que essas executam. Porém, todas as instituições têm uma preocupação em desenvolver um trabalho que não se limita ao oferecimento apenas de uma atividade de artes ou uma atividade de esporte, uma atividade de cultura, mas têm essa solicitude de ter uma conversa com a criança, de um olhar diferenciado, de uma escuta para identificar os problemas e de tentar chegar até a família.

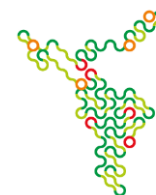
O CRAS tem uma ação denominada acolhimento, que é realizada por uma equipe técnica, composta de psicólogo e assistente social, em uma sala privativa para não expor a pessoa; nessa ação é estabelecida uma conversa para observar qual é a situação do usuário, quais problemas tem enfrentado, entre outras questões. É feito um prontuário e esse é acessado somente pela equipe técnica; depois desse acolhimento, é observado a necessidade do indivíduo e os casos são encaminhados às outras políticas públicas.

Há oficinas que contribuem preparando para o mercado de trabalho, abrangendo várias temáticas que irão instruir e direcionar o indivíduo à inserção na sociedade. Um exemplo que a coordenadora cita é a oficina de maquiagem que proporciona o aprendizado de uma profissão. O CRAS prioriza as pessoas que estão em acompanhamento; é perguntado a eles se querem fazer a oficina e, diante da aceitação, esse indivíduo participa e ao término recebe um certificado.

Importante ressaltar que o CRAS, para as oficinas, abre um processo de licitação para contratação de prestação de serviço de terceiros e, é contratado profissionais para a execução das oficinas. Todo trabalho é acompanhado pela coordenação e equipe técnica.

O educador social: o que ele faz?

O papel do educador social é colocar em prática a mediação necessária para que o participante do CRAS compreenda o que ele um dia aprendeu e se apropriou, ou seja, esse educador leva seu partícipe a entender qual é o seu lugar na sociedade. Essa pedagogia é um processo que conduz o



indivíduo a entender, mesmo em prováveis situações de vulnerabilidade de sua vivência, que é possível se colocar em meio a uma sociedade que, muitas vezes, parece ou é desigual, pois “esta experiência de ser sujeito capaz de decisão, autonomia, iniciativa, sentimentos e emoções privados se desenvolve e se difunde em situações de crise social”. (MOLON, 2008, p. 09)

Esse processo pode permitir ao indivíduo identificar o que deve preservar em sua vida e o que deve transformar; ajudará a descobrir-se através da educação e, conseqüentemente, o mesmo irá achar o melhor jeito para se colocar no mundo, mas este é um processo complexo.

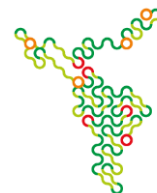
Entendemos que toda a educação envolve o social, mas se a pedagogia do educador se restringe ao campo do letramento pode não ocorrer a educação da convivência humana, pois nem toda instrução permite ao sujeito entender que ele é capaz e pode encontrar seu lugar.

No que tange ao ensino, o educador social pode ter um olhar diferenciado àqueles que estão em situações de vulnerabilidade e conseguir se inserir no mundo desse colocando-se em seu lugar. Esse exercício contribui para uma maior aproximação e maior compreensão daquilo que o outro esteja passando. Segundo Gadotti (2012), “[...] os educadores sociais são também aqueles que, mesmo não sendo, necessariamente, oprimidos, lutam ao lado deles”. (p. 11). Sendo assim, é de grande relevância esse processo de conscientização, no que diz respeito à educação social e na “inserção” do mundo do outro.

Para exemplificar a ação e o papel do educador social, trouxemos a fala da coordenadora sobre uma experiência que ela vivenciou de perto. Ela nos disse:

Certa vez havia um curso para as mães no CRAS e algumas levaram seus filhos. Para deixá-las mais à vontade, levei as crianças para outra sala e ali propus algumas atividades para que pudessem esperar as mães de maneira mais atrativa. As crianças conversavam e em uma dessas conversas uma criança perguntou a outra: _Você bebe? Ela respondeu: _Não, por quê? Ah, eu bebo, porque se eu não beber meu pai briga comigo. (Coordenadora, 2017)

A coordenadora nos explicou que, diante da conversa dessas crianças, ela se aproximou e discretamente iniciou um diálogo para entender o que estava acontecendo. Após detectar a gravidade da fala da criança, ela chamou os pais para conversar e tomou as providências cabíveis. Portanto, esse olhar diferenciado para tais momentos das crianças, devem ser de extremo cuidado e percepção, pois se o educador social não apresentar esse perfil dificilmente estaria atento às falas das crianças e não perceberia, na conversa, a relevância de se iniciar uma investigação.



A sua tarefa é conduzir o indivíduo à consciência de que ele pode ter uma vida diferente. “O educador transmite um conjunto de normas, valores e regras, mas também atua no sentido de preparar os educandos para lidar com seus sofrimentos, conflitos e tensões, buscar sua libertação e a de seus companheiros” (SOUZA NETO, 2010, p. 30). Estas ações são reafirmadas por Gadotti (2012) quando diz que o educador deve proporcionar o conhecimento, mas levar o educando a entender que ele é capaz de transformar, ou seja, transfigurar sua vida, seu lugar, sua história.

Estas incumbências exigem do educador social atitudes fundamentadas, mas devemos problematizar em como se forma esse educador já que o mesmo tem características que diferenciam de um professor que não exerce ou não tem perfil de uma educação social.

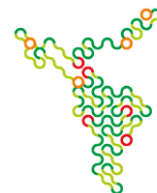
Diante de sondagens realizadas e leituras, podemos dizer que o educador social forma-se a partir de vivências que o identificam com o meio pelo qual está inserido, ou seja, não adianta querer ser um educador social, esse perfil necessita ser construído para colocar em prática essa educação. Muitos estão trabalhando em associações ou em centros que atendem crianças e famílias em situação de vulnerabilidade, mas não permanecem por muito tempo devido a posturas que não condizem ao contexto do qual está trabalhando.

Um exemplo que podemos relatar é quando um educador social, em seu ambiente de trabalho, presencia conversas das crianças que mostram que essas estão passando por complicações dentro de casa, como o exemplo citado anteriormente, e não intervém para que seja realizada uma sondagem com esse infante e, conseqüentemente, chegar ao foco do problema; o ignorar é muito mais prático do que o descobrir e agir. Esse professor não teria perfil de um educador social! Esse perfil, diz respeito à sensibilidade do professor diante das falas e/ou indícios que a criança possa dar frente a alguma situação.

Portanto, quando falamos de perfil, nos remetemos àquele educador que diante de situações diversas, seja com criança, adolescente ou família, consegue intervir e realizar um trabalho que resultará no processo de solução de tais e tais problemas encontrados.

Segundo a coordenadora do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) quando diz que:

Eles (os educadores) têm um perfil que foi construído, porque você não consegue pegar uma pessoa do zero e fazer com que seja um educador social, você tem que ir formando essa pessoa. Então, ano a ano as experiências que eles vão tendo, eles vão sendo formados. Os professores são terceirizados, nós tivemos sorte. É muito difícil para o poder público contratar um professor com perfil, ou se cria o cargo, mas você não consegue criar o cargo porque isso impacta na folha de pagamento. Então, se tem na prefeitura os cargos básicos e o restante é



comissionado e no comissionado há um interesse da administração de colocar os seus prediletos e nem sempre a pessoa tem perfil para isso. (2017)

A coordenadora ressalta a importância de se ter um perfil para o trabalho num contexto de vulnerabilidade, pois muitas vezes, o educador que não tenha sensibilidade para essa realidade, pode tomar atitudes que possam não contribuir com tal realidade, ou seja, palavras que denigrem, machucam; ações que intimidam etc.

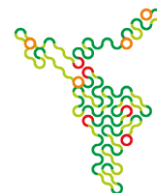
Sendo assim, entendemos que o educador social, muitas vezes, passa por situações de atenção, consegue se desfazer muitos traumas que a vida atribuiu, entende que pode e tem um lugar dentro da sociedade que está inserido, luta por seus ideais e passa a querer mediar tudo que passou, presenciou, aprendeu e conquistou àqueles que ele encontra e vê que estão no mesmo processo do qual passou. Esse educador quer mostrar que é possível a mudança. “A finalidade da educação social é ajudar a compreender a realidade social e humana, melhorar a qualidade de vida, por meio do compromisso com os processos de libertação e de transformação social nos quais vivem ou sofrem as pessoas” (SOUZA NETO, 2010, p.32).

Neste contexto, o educador social em sua formação acadêmica, tem como aliados a teoria e a prática. A teoria, por trazer os conhecimentos, e esses, explanados através dos nossos docentes e, a prática pelas vivências, experiências que o fazem repensar a prática. Podemos assim, realizar um exercício que explique muitos questionamentos que podem ocorrer, esse movimento é o olhar diferenciado que se pode ter sobre o próximo, é interagir com o outro de forma a compreendê-lo e ajudá-lo a (re)significar.

Assim, julgamos ser de grande relevância mostrar o trabalho do CRAS sendo uma explicativa o papel do seu educador.

Considerações finais

Entendemos que o educador social tem um papel essencial na vida de seu educando. Ele é a ponte para que a criança perceba que tem valor e que faz parte de uma sociedade que julga, manipula, agride, mas entenderá que ele pode transformar, desconstruir e reconstruir. O educador social proporciona à criança o saber viver e lidar com as situações que lhe sobrevêm, ele conduz esse indivíduo a entender que ele tem um lugar no mundo.



Esse educador pode proporcionar àquele que ensina o olhar para fora da caverna; sem receios, percebendo que é um ser capaz e que faz parte de uma sociedade, mesmo que cheia de imperfeições, que o permite seguir em busca de um futuro que lhe proporcione viver inserido e não em um constante ostracismo.

Espaços como o CRAS são extremamente importantes, pois dão novas chances a pessoas que, muitas vezes, não têm mais sonhos nem perspectivas de uma vida melhor; esses lugares que visam a reinteração desses sujeitos, permitem a esperança e, com seus educadores sociais, conseguem mostrar o valor que seus alunos têm e os levam a perceber suas potencialidades; são mediadores do conhecimento e da esperança daqueles que, muitas vezes, não tem expectativa em seu futuro.

Referências

DUAYER, Mario; ESCURRA, María Fernanda; SIQUEIRA, Andrea Vieira. **A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx**. Florianópolis: Revista Katál. v. 16, 2013, p. 17-25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v16n1/v16n1a03.pdf>. Acesso em: 24/05/2017.

FREIRE. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 1989. Disponível em: http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária**: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. Brasília: Revista Diálogos. v. 18, 2012, p. 10-32.

MOLON, Suzana Inês. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. In: ZANELLA, Andréa V. et al. (orgs.). **Psicologia e Práticas Sociais**: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2008, p. 9 – 18.

SOUZA NETO, João Clemente. **Pedagogia Social**: a formação do educador social e seu campo de atuação: Cadernos de pesquisa em Educação PPGE-UFES. v. 16. Vitória, 2010, p. 29-64.