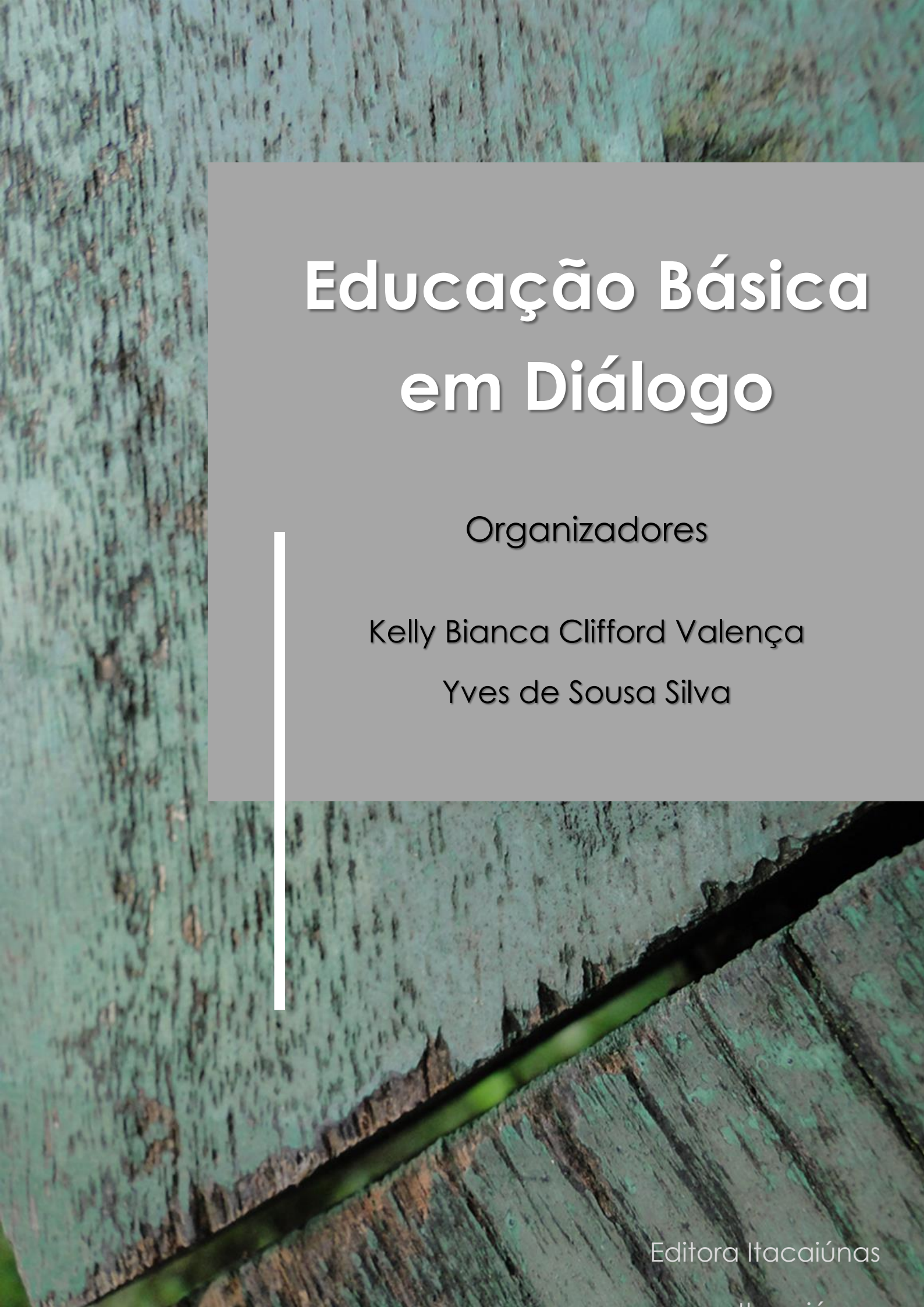




Educação Básica em Diálogo

Organizadores

Kelly Bianca Clifford Valença

Yves de Sousa Silva

Editora Itacaiúnas

Educação Básica em Diálogo

Organizadores

Kelly Bianca Clifford Valença

Yves de Sousa Silva

Projeto Gráfico e Diagramação

Kelly Bianca Clifford Valença

Capa (Fotografia)

Yves de Sousa Silva

Autores

Kelly Bianca Clifford Valença

Yves de Sousa Silva

Mariana Cássia Assumpção

Laís Rodrigues Campos

Valleria Araujo de Oliveira

Lênin Tomazett Garcia

2019

Editora Itacaiúnas

Corpo editorial

Bruno Nunes Batista

Instituto Federal Catarinense – IFC

Wildoberto Batista Gurgel

Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA

André Luiz de Oliveira Brum

Universidade Federal do Rondônia – UNIR

Mário Silva Uacane

Universidade Licungo / Moçambique)

Editora-chefe

Viviane Corrêa Santos

Universidade do Estado do Pará - UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

V152e Valença, Kelly Bianca Clifford

Educação básica em diálogo [recurso eletrônico]/ Kelly Bianca Clifford Valença e Yves de Sousa Silva (Orgs.). – 1.ed. – Ananindeua: Itacaiúnas, 2019.
60p. : il. ; PDF.

Inclui bibliografia e índice

ISBN 978-85-9535-162-2

Doi 10.29327/510524

1. Educação 2. Ensino 3. Práticas pedagógicas. I. Valença, Kelly Bianca Clifford. II. Silva, Yves de Sousa. III. Título.

CDD 370

CDU 37

Elaborado por Odilio Hilario Moreira Junior - CRB-8/9949

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 340
2. Educação: 34



*“É preciso substituir um pensamento que isola e separa
por um pensamento que distingue une”*

Edgar Morin.

Prefácio

Antes de dar início ao desenvolvimento da temática aqui explorada, convém narrar um pouco da relação que envolveu o exercício de leitura e escrita na construção da presente obra.

A pertinência desta reflexão se justifica por considerar que todo exercício de escrita acaba funcionando como uma tentativa de objetivar o subjetivo. E isto não implica exatamente em apenas ‘tornar o pensamento visível’, mas, sobretudo, em fazer-se entender através da palavra escrita. Por este motivo, o processo de leitura e escrita não começa com o ato de ler ou escrever, literal, e nem tampouco termina com a conclusão deste. Ler e escrever, neste contexto, pressupõe *interpretar*, o que envolve uma complexidade que perpassa repertórios culturais, maturidade cognitiva e experiências vividas.

Apesar de esta obra ser constituída por escritos de autores com ampla experiência na docência da educação básica, bem como na formação de professores dessa etapa da escolarização, seria no mínimo anacrônico pretender que o ‘olhar’/interpretação sobre a temática em discussão aqui impresso se configurasse como uma certeza. Afinal, o ‘lugar’ de onde narramos associa, dentre outros fatores, perspectivas teóricas diversas, cujo diálogo proposto municia o leitor de uma compreensão mais ampla sobre esse universo tão peculiar e plural que é o fenômeno da educação.

Sob essa ótica, o *Capítulo I* é dedicado a discutir o ensino de arte visual contemporânea na educação básica articulando pressupostos e implicações desse campo tão específico. No *Capítulo 2*, por sua vez, desafios e perspectivas da gestão escolar na educação básica são o foco da reflexão construída e fundamentada no diálogo com autores contemporâneos. A potencialização do processo de ensino-aprendizado por meio de conceitos como: interação, mediação, formação de conceitos e zona de desenvolvimento proximal é o tema que compõe o estudo explicitado no *Capítulo III*. Já o *Capítulo IV* é dedicado a explorar educação geográfica nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Quilombola da Amazônia Paraense. Por fim, mas não menos importante, o *Capítulo V* é resultado de uma experiência vivenciada em aulas de educação física, cerceada pelo tema-base: ideal de beleza, discriminação e auto aceitação.

Uma de nossas expectativas com a sociabilização deste trabalho, portanto,

é, de alguma maneira, contribuir com a discussão do tema em pauta ao expor perspectivas de diálogos que – longe de pretenderem universalizar/generalizar um olhar – situam-se em contextos específicos e, por isto mesmo, depõem a respeito de alguns pontos de vista, dentre tantos possíveis...

Kelly Bianca Clifford Valença

SUMÁRIO

Ensino de arte visual contemporânea na educação básica: pressupostos e implicações	06
---	-----------

Kelly Bianca Clifford Valença

Gestão escolar na educação básica: desafios e perspectivas	22
---	-----------

Yves de Sousa Silva

A potencialização do processo de ensino-aprendizado por meio de conceitos como: interação, mediação, formação de conceitos e zona de desenvolvimento proximal	29
--	-----------

Mariana Cássia Assumpção

Um olhar sobre a educação geográfica nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Quilombola da Amazônia Paraense	35
---	-----------

Laís Rodrigues Campos

Ideal de beleza, discriminação e a auto aceitação no cotidiano escolar: caminhos e possibilidades nas aulas educação física	47
--	-----------

Valleria Araujo de Oliveira

Lênin Tomazett Garcia

Ensino de arte visual contemporânea na educação básica: pressupostos e implicações

*Kelly Bianca Clifford Valença*¹
kellybiancacv@yahoo.com.br

Resumo

O ensino de arte visual contemporânea na educação básica tem constituído um campo recente no cenário nacional de pesquisa. O presente estudo detalha algumas justificativas que amparam esta problemática, objetivando levantar reflexões que ajudem a descortinar o processo de percepção visual quando nos deparamos com a arte do hoje. A pertinência desse tema se justifica por conceber a expressão artística do tempo vivido como uma possibilidade de compreensão e transformação dos sujeitos e do mundo, motivo pelo qual a arte contemporânea aqui tratada é tomada como um instrumento didático potencial.

É escasso o número de alunos – sobretudo da Educação Básica – que têm acesso à produção artística dos dias atuais por intermédio da escola. A que se deve este problema? As reflexões a seguir são oriundas de pesquisas realizadas nos últimos quinze anos, onde o ensino da arte visual contemporânea compôs o universo de investigação. Analisar a relação do ensino de artes visuais com a produção contemporânea de arte constituiu o objetivo geral desse estudo, na expectativa de responder o porquê de tal temática ser ausente de boa parte das salas de aula brasileiras (VALENÇA, 2009). Uma vez que a condição humana e o fenômeno da percepção estão em foco nesta temática, algumas análises foram construídas em diálogo com a perspectiva de autores filósofos e fenomenólogos.

O interesse por este tema se consolidou após a constatação – através de pesquisas realizadas na cidade do Recife, em parceria com a Universidade Federal

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Arte e Cultura Visual pela mesma instituição, Especialista em Arteterapia pela Faculdade Mauá de Brasília, Licenciada em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

de Pernambuco (UFPE), entre os anos de 2003 e 2004 – de que a discussão da arte visual contemporânea produzida no tempo vivido era pouco frequente nas salas de aula da Educação Básica local, devido, sobretudo, a uma espécie de rechaço docente (COCCHIARALE, 2006; VALENÇA, 2009). Os resultados obtidos, em sua maioria, sugeriram uma relação de insegurança para com parte da produção visual contemporânea de arte, motivo pelo qual os colaboradores da pesquisa atribuíram a ausência desse conteúdo nas salas de aula.

Arte contemporânea: um conceito meandroso...

Na história ocidental, o termo contemporâneo refere-se ao período denominado Idade Contemporânea – compreendido pelo final do século XVIII, com o movimento neoclassicista –, aos dias atuais. Na área artística, apesar de esse termo também recorrer ao período em questão, recorre, sobretudo, à produção realizada do século XX aos nossos dias.

Dada a extensa implicação temporal do termo, convém elucidar que apesar de a Idade Contemporânea compreender o período histórico que vai do final do século XVIII aos dias atuais, neste estudo a arte contemporânea discutida diz respeito, preponderantemente, à produção realizada hoje, isto é: “[...] a arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento e no próprio momento em que o público a percebe” (CAUQUELIN, 2005, p. 6). Este recorte justifica-se na medida em que é um tipo específico da produção artística dos nossos dias que tenho observado ser, ainda, pouco frequente nas salas de aula no Brasil, fato também identificado e discutido por diferentes autores que se dedicam ao estudo deste problema (COHN, 2009; COCCHIARALE, 2006; TESH; VERGARA, 2012; KONESK, 2009).

Vale elucidar que a pouca frequência aqui levantada não necessariamente implica em ausência. O desenvolvimento de iniciativas nacionais que visam estimular o ensino da arte visual contemporânea tanto na educação básica quanto fora dela é de conhecimento de muitos. Fazem parte desse arcabouço, projetos como o *Arte na Escola*, o *Inhotim Escola*, o programa educativo da *Fundação Bienal*, dentre outras ações que, apesar de fornecerem subsídios ao ensino de artes visuais contemporâneas na educação básica, constituem um número, ainda, muito pequeno e localizado perante o amplo cenário que compõe o contexto escolar do Brasil.

Em sintonia com Oliveira e Freitag (2008), a relevância da arte contemporânea na escola se verifica na sua contribuição com a compreensão e transformação do mundo em que vivemos. Segundo as autoras,

[...] é imprescindível que a arte e, em especial, a arte contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar. A relevância da Arte Contemporânea no Ensino de Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 118).

A partir das reflexões apresentadas pelas autoras e independentemente de qualquer questão que ampare conceitos já estabelecidos como verdades acerca das artes visuais, concebo-as, sempre, como expressões da existência humana situadas em momentos históricos e socioculturais específicos. Assim, a arte contemporânea ‘fala’ do seu tempo e, por isto mesmo, pode funcionar como um instrumento didático potencial no contexto escolar, se a considerarmos como retrato cultural do hoje e como uma possibilidade de diálogo entre alunos e tempo vivido.

Conforme já introduzido, nos estudos que venho desenvolvendo desde o ano de 2003, foi possível constatar certa insegurança por parte de professores e estudantes de artes visuais – bem como por parte do público em geral – que lidam com algumas produções contemporâneas de arte (VALENÇA, 2009). Constatação esta, também evidenciada por outros autores que se propuseram a investigar tal temática (COCCHIARALE, 2006; OLIVEIRA; FREITAG, 2008). O uso do termo ‘algumas’ é proposital, uma vez que sendo a arte contemporânea aquela produzida nos dias vividos, isso não faz dela algo oriundo de um único estilo. Ao contrário, a faz passível de ser produzida sob a perspectiva de qualquer estilo.

O estilo não se refere só a uma determinada terminologia. Abrange a maneira de pensar, de imaginar, de sonhar, de sentir, de se comover, abrange a maneira de agir e reagir, a própria maneira de o homem vivenciar o consciente e as incursões ao inconsciente. O estilo é forma de cultura. [...] Os estilos correspondem a visões de vida. Nelas confluem os conhecimentos e as técnicas disponíveis a uma sociedade em um dado momento, os costumes, os ideais (OSTROWER, 2008, p. 102).

Considerando que um artista dos dias atuais produza um trabalho cujo estilo seja renascentista, por exemplo, isso não faz dele menos contemporâneo, ao passo que ser contemporâneo é, sobretudo, uma denotação temporal. O que determina ou não o fato de uma produção artística ser contemporânea não é o estilo ou a técnica empregada, mas, o tempo em que é produzido, ainda que este tempo possua algum(ns) estilo(s) recorrente(s) e/ou predominante(s).

Se a arte contemporânea estivesse condicionada a estilos ‘x’, ‘y’ e ‘z’, por exemplo, produções que não se ‘enquadrassem’ nas características desses estilos seriam denominadas ‘não contemporâneas’ ainda que elaboradas nos dias atuais.

Rouge (2003, p. 12, grifos da autora) explica que “cada época histórica conheceu a sua <<arte contemporânea>> [...]. A arte dos artistas vivos suscita sempre interrogações [...]”.

Destarte, é por este motivo que julgo no mínimo incoerente afirmar que os sujeitos que me dediquei a investigar na minha trajetória acadêmica até aqui percorrida simplesmente rejeitavam a ‘arte contemporânea’. Em verdade, eles tinham insegurança ao lidar com ‘certos tipos’ de arte contemporânea, uma vez que, segundo Rouge (2003, p. 11),

Da arte contemporânea, pode-se dizer tudo e oposto; em todo o caso, já se ouviu tudo. Não há nada para compreender, não se vê nada, perdemos-nos em todos aqueles movimentos, é feita para todos, é reservada a uma elite, é empenhada, é política, é desprovida de sentido, é engraçada, é agressiva, é feia, dá prazer, incomoda, é subsidiada, é gratuita, é especulativa, pertence ao mundo dos negociantes e dos conservadores que fazem a chuva e o bom tempo, perdeu o contacto com o seu público, exige do seu público uma participação muito grande... a litania não tem fim. Poder-se-ia dizer que todas essas críticas são justas nas suas contradições. Não se pode reduzir a arte contemporânea a um estilo ou um rótulo.

A autora enfatiza que “os historiadores dos tempos futuros terão, em todo o caso, grande dificuldade em definir um <<estilo>> característico da arte atual, porque, como já vimos, hoje em dia tudo é possível” (ROUGE, 2003, p. 79, grifos da autora).

De acordo com estas questões, Duarte Jr. (2003, p. 47, grifos do autor) argumenta que

Não há, assim, “regras gramaticais” ditando as leis de combinação dos elementos estéticos. Se cada época possui uma certa maneira de se expressar [...], isto, todavia, não se transforma em *norma*, em *lei*. O artista não se escraviza a códigos e, frequentemente, os artistas inovadores são justamente aqueles que transgridem o estilo preponderante de seu tempo.

Conforme as ideias de Duarte Jr. (2003) e Rouge (2003), é preciso ter cuidado para não reduzir a arte contemporânea – do tempo no qual vivemos – a estilos ‘x’, ‘y’ ou ‘z’, uma vez que ela se distingue justamente pela pluralidade de estilos possíveis.

Apesar disto, alguns estudiosos do tema apontam tendências recorrentes nas pesquisas e exposições das artes visuais contemporâneas.

Canton (2000) sugere algumas tendências na produção artística contemporânea que abrangem discursos sobre a fragilidade e estranhezas do corpo, a identidade, a abordagem constante das sutis fronteiras entre os espaços públicos e privados, o contexto urbano, a diversidade cultural, do gênero, o uso de aparatos tecnológicos e digitais em nossas vidas e a memória dentro dos questionamentos frequentes de alguns artistas. Essas tendências não podem ser vistas como possíveis parâmetros definidos que orientem e caracterizem uma determinada produção, como ocorria frequentemente na Arte Moderna, apenas algumas pesquisas frequentes ou tendências que circulam pela esfera artística (CANTON, 2000 apud OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 120).

Neste contexto, a produção artística que tenho observado ser comumente polemizada possui características específicas que, via de regra, integram a ausência de necessidade do domínio de destrezas manuais por parte do artista, tal como desenhar, pintar, esculpir e gravar, dentre outras habilidades técnicas.

O fato de a subjetividade do artista e o processo de trabalho se sobreporem à ‘beleza’ da composição geralmente funciona como um ponto determinante para a sensação de insegurança que ronda a prática dos docentes que lidam com esse ensino (figuras 1 e 2). A concepção de ‘beleza’ a que me refiro articula-se com os ideais gregos, uma vez que muito do rechaço atribuído à parte da produção de arte contemporânea tem suas raízes fincadas na Antiguidade Clássica, quando figuração, proporção, simetria e harmonia constituíam elementos basilares a todo e qualquer objeto de arte.

Figura 1 – *Dejunto*



Maxin Malhado, 2003. Entulho
Fonte: FLAMBOYANT, 2003, p. 35

Figura 2 – *Isto é arte pode pisar*



Luciana Santos, 2000. Instalação - Capacho sintético
Fonte: FLAMBOYANT, 2006, p. 39

Embora as imagens referenciadas não contemplem todas as possibilidades artísticas dos nossos dias –, algo praticamente impossível – revelam a essência do que é mais recorrente nos atuais espaços legitimados de exposição de arte contemporânea, a exemplo das bienais, dos salões e das mostras. Convém mencionar, contudo, que o espaço da arte atual não se limita aos aqui citados. Ao contrário, extrapola as paredes brancas dos museus e invade as ruas, o digital e uma infinidade de lugares possíveis e até pouco tempo inimagináveis, com trabalhos envolvendo técnicas de toda ordem, tal como o grafite, a performance, a instalação, a *body art*, dentre tantas outras modalidades.

Figura 3 – *Salvai nossas almas 1* – Série Césio



Siron Franco, 1999. Técnica mista

Disponível em: <<https://gabriela-loyola.squarespace.com/blog/2014/6/11/salvai-nossas-almas-master-brasileiros-no-maj>>

Acesso em: 17 dez 2019

Figura 4 – *Space is the place*



Doris Salcedo, 2010. Empilhamento de 1600 cadeiras

Disponível em: <<http://livedrealities.wordpress.com/2010/03/17/doris-salcedo-space-is-the-place/>>

Acesso em: 17 dez. 2019

Nesta tessitura, as dimensões que compõem uma imagem – altura e largura – são insuficientes à revelação de alguns objetos contemporâneos de arte. Isto porque muitas produções requerem a interação física do observador. Merleau-Ponty (2011) corrobora esta questão ao explicar que essas dimensões são abstratas e que não proporcionam, por si só, a experiência promovida pelo corpo diante da arte.

Diante de tantas possibilidades – o que inclui objetos/materiais cotidianos serem transformados em arte através do processo de deslocamento e criação do artista –, hoje, o foco recai muito mais na questão ‘quando é arte?’ do que na a questão ‘o que é arte?’, haja vista que, de acordo com Shusterman (2003, p. 129), “[...] a arte é um conceito historicamente mutável [...]”. Portanto, “o que é arte ou não, tornou-se um assunto sempre polêmico, as definições não cabem mais nas abordagens existentes sobre ela” (ZIELINSKY, 2003, p. 10).

As teorias que definiram a arte até hoje são todas insuficientes para abranger a arte contemporânea. Até agora das definições encontradas, nenhuma consegue definir de forma essencial a arte, acolhendo todo o tipo de arte até então realizada. Por isso é tão difícil definir a arte; ela está em constante mutação. E esse caráter de indefinição e mutabilidade que torna a arte contemporânea um terreno fértil para a construção de conceitos e produção de sentidos (TESCH; VERGARA, 2012, p. 8).

De fato, um extenso uso de variados suportes ganhou vez na arte, de tal maneira que todo e qualquer material, ideia e conceito pode ser potencialmente artístico (OLIVEIRA; FREITAG, 2008). As autoras lembram que

A partir do momento em que Duchamp desloca um objeto [um urinol; figura 5] de seu ambiente cotidiano para outro legitimador (o museu), passa a questionar a própria natureza da arte, quem a produz, quem a legitima. A ideia de que um objeto torna-se arte pela simples denominação do artista de que “isso é arte”, mexe consideravelmente com algumas estruturas reinantes e supostamente cristalizadas no contexto de produção artística da época (OLIVEIRA; FREITAG, 2008, p. 120-121).

Esta produção constituiu um marco que deu origem a uma significativa mudança na história ao incorporar a possibilidade de a arte ser concebida como objeto, problematizando o lugar da ‘originalidade’ tão cultuada em alguns dos períodos anteriores e multiplicando as possibilidades de produção visual e escrita da e sobre a arte.

Duchamp implodiu a lógica do sistema artístico, introduzindo lhe um objeto que não era pintura nem escultura, um objeto industrial, anônimo – um objeto apenas –; com isso, demonstrou que a produção de sentido, o interesse estético, é também prerrogativa de quem olha e não necessariamente de quem faz (FARIAS, 2002, p. 17).

Figura 5 – *Fountain*



Marcel Duchamp, 1917. Urinol de porcelana
Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/art/artworks/duchamp-fountain-t07573>>
Acesso em: 17 dez 2019

Perante o exposto, após a produção de Duchamp, em 1917, um espaço até então inexistente começou a se abrir para a arte. Hoje, há muito o que possa ser arte, porém não em qualquer contexto (OLIVEIRA; FREITAG, 2008; ROUGE, 2003; ROSEMBERG, 1975; REY, 2006). Segundo Rey (2006, p. 3), “na arte contemporânea os limites entre arte e não-arte são fluidos” e por isto “[...] a questão dos critérios, das normas, das convenções, dos sistemas de legitimação do juízo estético não deve mais ser posta” (JIMENEZ, 2003, p. 63-64).

A partir das ideias apresentadas por Rey (2006) e Jimenez (2003), é possível concluir que, em se tratando de artes visuais, hoje, a questão recai muito mais sobre a ideia e o processo do que sobre o resultado/produto. Além disto, as autoras mencionam que o contexto necessário para que um objeto/produção seja considerado arte efetiva-se não apenas na acolhida dessa produção por parte de uma instituição

legitimadora, pois, conforme já discutido, muitas produções contemporâneas independem dessa legitimação. O fator determinante para que esse contexto se dê estabelece relações estreitas com a ação de quem produz arte e o encontro desta com o seu público – e vice-versa. É esta relação que alimenta o que denominamos arte, ao passo que ela só se concretiza diante do público.

Percepção visual da arte contemporânea: o corpo como fonte do olhar

As artes visuais são concebidas neste estudo como expressões artísticas que não podem estar dissociadas da experiência humana do corpo como um todo. Destarte, em sintonia com Merleau-Ponty (1980), p. 278:

[...] meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o 'outro lado' do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateante, é visível e sensível por si mesmo.

Para o filósofo, a percepção está em cheque quando tratamos do visual. Em acordo com essa ideia, Araújo (2007, p. 17) complementa: “[...] o olho é o corpo e este o é na medida em que o corpo é o próprio ponto de vista sobre o mundo”.

Peixoto reitera esta discussão ao explicar que:

[...] a percepção é entendida como o modo de a consciência relacionar-se como o mundo exterior mediado pelo nosso corpo; o modo como a consciência relaciona-se com as coisas enquanto realidades qualitativas (forma, cor, luz, bela, feia, agradável...) (2003, p. 24-25, grifos do autor).

Assim, o recorte conceitual que considera o corpo humano e seus repertórios como os ‘olhos’ do indivíduo é adotado nesta reflexão e fundamenta a parcela ‘visual’ da arte aqui compreendida. Esta explicação justifica o argumento de Merleau-Ponty (1980, p. 299), ao defender que “a visão é o encontro, como numa encruzilhada, de todos os aspectos do Ser”. Além disto,

[...] as mais simples percepções de fato que conhecemos, [...] versam sobre relações e não sobre termos absolutos. [...] Essa mancha vermelha que vejo no tapete, ela só é vermelha levando em conta uma sombra que a perpassa, sua qualidade só aparece em relação com os

jogos da luz e, portanto, como elemento de uma configuração espacial (MERLEAU-PONTY, p. 24-25, 2011).

O corpo – assim como todas as características qualitativas das coisas mencionadas por Peixoto (2003, p. 25) em diálogo com Merleau-Ponty (2011): ‘forma, cor, luz, belo, feio, agradável’... – só o é dada a existência do outro, o que indica que esta é sempre uma questão relacional, pois “[...] decididamente não há receita do visível e nem cor sozinha [...]”.

Merleau-Ponty (2011; 2014), portanto, expõe em seus estudos o lugar do corpo no ato de os indivíduos perceberem o mundo, considerando que a visão física, neste cenário, é parte integrante de um todo (o corpo e o mundo). Esse corpo, que é vidente e visível, está no mundo e o percebe em acordo com os seus repertórios. Sob esta perspectiva, o fenômeno do olhar não é apenas o resultado de um mecanismo fisiológico, pois denota um ato complexo, ao passo que envolve o fenômeno da interpretação (MERLEAU-PONTY, 2011). Se vemos com os repertórios que carregamos, isto denota uma atividade integrada de sentidos.

Quem vai pôr isso na parede da casa?

A frase de abertura do tópico em questão parece ilustrar bem o ‘espírito’ da reação à arte contemporânea aqui discutida... Trata-se da ‘fala’ de um dos colaboradores com os quais me deparei nesses 15 anos de pesquisa, quando diante de uma produção contemporânea de arte visual.

Com essa imersão no campo, foi possível observar que a arte atual normalmente não é compreendida pelo público geral porque costuma carregar consigo uma maneira expressiva diferente da que é utilizada por estas pessoas, culminando com a necessidade de uma reavaliação sobre os modos dos quais nos utilizamos no processo de interpretação visual.

Esta reeducação do modo de ver, entretanto, não alude àquela que diz respeito à ‘educação visual’ proposta por metodologias positivistas, sustentadas por um conjunto de códigos passíveis de leitura, na expectativa de se estabelecer uma universalidade no modo de olhar as artes visuais. Ao contrário, a reeducação visual referenciada quando tratamos do tipo de produção artística em pauta tange ao exercício do esvaziamento e suspensão de pré-conceitos humanos, para que, só

assim, a sensação pura evocada por determinadas obras possam emergir nos sujeitos.

Trata-se, em primeira instância, de um exercício fenomenológico, logo, filosófico, perante a arte. A escassez da arte visual contemporânea na escola, portanto, depõe em igual medida sobre a escassez da atitude filosófica perante o hoje.

O público ainda ignora o fato de que não há uma maneira correta de se interpretar essa arte ‘diferente’, mas diferentes maneiras de se relacionar com a mesma arte, ainda que o artista tenha uma intenção. Dito de outro modo, trata-se de fazer o caminho inverso daquele naturalizado academicamente, que pressupõe a ‘decodificação de signos’ ou de uma ‘alfabetização visual’ (PIGNATARI, 1976).

Observa-se, aqui, que esse tipo de relação proposta pela arte atual destoa daquele praticado nos períodos históricos anteriores. Segundo Rajah (2003, p. 176, grifos do autor), “O ‘FAVOR NÃO TOCAR’ dos museus de arte é solapado na conectividade ‘POR FAVOR INTERAJA’”.

Assim, o significado desse tipo de arte não se encontra mais, exclusivamente, nas intenções do artista, mas, também, nas interpretações do observador, de modo que a produção de significado está localizada no processo dinâmico que integra produção e interpretação. Dito de outro modo, a arte dos dias atuais ‘abre’ um espaço de coautoria para o público, o que faz dela uma dimensão passível de diferentes interpretações no exercício do olhar. É fato que este olhar, também, revela o ser que o detém. Daí certamente deriva o rechaço de parte do público com esse tipo de arte: ela propõe uma forma oposta de olhar em relação àquela preconizada pelos gregos na Antiguidade Clássica, onde a ênfase desse processo não estava na relação dinâmica entre artista-produção-público, mas na relação direta. A surpresa ou rechaço do público quando se vê diante deste convite da arte contemporânea, ‘fala’, muito certamente, do despreparo ou falta de familiaridade que carregamos em lidar com o presente, com nós mesmos.

Neste contexto, a escassez do ensino de artes visuais contemporâneas na escola contribui significativamente com tal despreparo.

É importante destacar que o desafio de pensar a frequência do ensino de arte visual contemporânea e suas implicações – ou seja, pensar o estado presente da arte, a contemporaneidade – não se limita à esfera artística. Conforme Eagleton (2005, p. 17):

[...] Não faz muito tempo, em algumas universidades tradicionalistas, ainda não era permitido pesquisar sobre autores que estivessem vivos. Isso resultava num grande incentivo para enfiar uma faca entre as costelas de alguém numa noite de neblina, ou um notável teste de paciência se seu romancista predileto tivesse uma saúde de ferro e apenas 34 anos de idade. Você certamente não poderia pesquisar qualquer coisa que visse a sua volta todos os dias, pois, por definição, isso não merecia ser estudado [...].

Cabe, neste cenário, explorar esta maneira expressiva diferente da arte: ela é o que marca a diferença específica entre si mesma e a arte de outras épocas.

Afinal, é uma situação totalmente plausível nos dias atuais depararmos com uma produção de arte que não está à venda, não serve para '*colocar na parede*', não se enquadra na categoria 'figurativo ou abstrato', elaborada 'ontem pela manhã', cujo artista é 'fulano de tal' e o título da obra é 'sem título'. Estamos preparados para lidar com isto que não consta e, muitas vezes, não 'cabe' no formato de um livro, pressupondo uma outra maneira de acesso e de inteiração?

O termo 'figurativo' é problematizado por Merleau-Ponty (1980, p. 296) ao trazer à tona um exemplo de que "há duas folhas de azevinho pintadas por Klee da maneira mais *figurativa*, que são rigorosamente indecifráveis a princípio, e que permanecem até o fim monstruosas, estranhas, fantasmáticas [...]" (grifos nossos).

O autor alerta com este trecho sobre o cuidado que é necessário tomar para não associar a figuração à evidência, sinalizando que as obras de arte, mesmo as mais figurativas, podem não evocarem o mesmo sentido por parte dos observadores.

Isto é sinal de que a relação figuração-evidência pode constituir uma espécie de 'cilada', pois, ainda que se associe a uma categoria de linguagem, os elementos que integram uma imagem não são suficientes para que interpretações universalizantes se estabeleçam, conforme ocorre com um texto. A esse respeito, Duarte Jr. (2003, p. 45) critica a expressão 'leitura de imagem' porque se isto fosse possível, também o seria a "tradução" de uma obra de arte em outra, "[...] encontrando-lhe 'sinônimos' [...]", como acontece com a escrita.

A instância comunicativa da arte funciona, então, de uma maneira que muito se difere da linguagem escrita.

Sempre souberam disso os pintores. Da Vinci invoca uma "ciência pictural" que não fala por palavras (e ainda muito menos por números), e sim por obras que existem no visível à maneira das coisas naturais, e que, no entanto, por elas se comunica "a todas as gerações do

universo". Esta ciência, que calada, que, conforme dirá Rilke a propósito de Rodin, faz passarem para a obra as formas das coisas não desseladas [...] (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 298).

Obviamente, é impossível lidar com a arte visual no mesmo sentido e por meio do mesmo processo cognitivo com o qual se lê, *stricto sensu*, uma frase anotada num caderno.

O desafio vivido pelas pessoas que se veem diante da arte visual contemporânea revela, portanto, o desafio de se pensar o presente no momento em que ele acontece e de se reconhecer na posição de sujeito ativo desta ação que é tratada como um desafio porque nos tira da zona de conforto imposta pelo distanciamento temporal que estamos acostumados a viver quando buscamos analisar os fenômenos do passado.

É papel da educação, da escola, dos professores e de todos os envolvidos com o ensino de artes visuais viabilizar as condições necessárias para que o interesse pela expressão artística dos dias vividos e pela discussão do presente seja fomentado nos sujeitos desde cedo.

Referências

ARAÚJO, Anna. **Encruzilhadas do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2007;

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005;

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Massangana, 2006;

DUARTE JR., João. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 2003;

EAGLETON, Terry. Depois da Teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. In: **A política da amnésia**. Tradução: Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 13-39;

FARIAS, Agnaldo. **Arte e vida**. São Paulo: Cortez, 2002;

FLAMBOYANT. Salão nacional de arte de Goiás. **6º prêmio Flamboyant**: Brasil mostra sua arte. Goiânia, 2006. p. 39;

JIMENEZ, Marc. Pós-modernidade, filosofia analítica e tradição europeia. *In*: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras**: Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 55-88;

KONESKI, Anita. **A estranha 'fala' da arte contemporânea e o ensino da arte**. Palíndromo, Florianópolis, v. 1. n. 1, p. 73-88, mar./jun. 2009;

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011;

_____. **O olho e o espírito**. Tradução: Marilena Chaui. São Paulo: Abril Cultural, 1980;

_____. **O olho e o espírito**. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Cosac Naify, 2014;

OLIVEIRA, Marilda; FREITAG, Vanessa. A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes. Raimundo Martins (Org.). **Visualidade e educação**, Goiânia, n. 3, p. 117-130, 2008;

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008;

PEIXOTO, Adão. A origem e os fundamentos da fenomenologia: uma breve incursão pelo pensamento de Husserl. *In*: PEIXOTO, Adão (Org.) **Concepções sobre fenomenologia**. Goiânia: UFG, 2003. p. 13-31;

PIGNATARI, Decio. **Informação - linguagem - comunicação**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976;

RAJAH, Niranjan. Entre arte e ciência: tecnologia de internet e arte baseada na rede. *In*: DOMINGUES, Diana (Org.). **Arte e vida no século XXI**: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: UNESP, 2003, p. 167-180;

REY, Sandra. O processo como cruzamento de procedimentos: considerações sobre as relações de produção da arte contemporânea. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 16, 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006;

ROSENBERG, Harold. Desestetização. *In*: BATTCOCK, Gregory (Org). **A nova arte**. Tradução: Cecília Prada e Vera de Campos Toledo. São Paulo: Perspectiva, 1975. p. 226-240;

ROUGE, Isabelle. **A arte contemporânea**. Lisboa: Inquérito, 2003;

SHUSTERMAN, Richard. Transformando a arte e a filosofia. *In*: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras**: Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 123-132;

TESCH, Josiane; VERGARA, Clóvis. Arte contemporânea no espaço escolar. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 9, 2012, Caxias do sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012;

VALENÇA, Kelly. **Arte contemporânea na formação de professores**: um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG. 2009. 113f. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009;

ZIELINSKY, Mônica. Introdução. *In*: ZIELINSKY, Mônica (Org.). **Fronteiras**: Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 9-18.

Gestão escolar na educação básica: desafios e perspectivas

Yves de Sousa Silva²
yvesviajante@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo geral sociabilizar uma reflexão sobre o modo como a gestão pública escolar pode contribuir com o desenvolvimento da formação integral do aluno, ao articular objetivos de trabalho multidisciplinares em seu plano de ação. Outrossim, o estudo aqui posto se fundamenta numa perspectiva de sujeito *omnilateral*, prevista e desenvolvida na Rede Pública Municipal de Ensino de Goiânia³.

Objetivos e planejamento na gestão pública escolar

A construção de um plano de trabalho de gestão diretiva carrega como premissa a responsabilidade de pensar a escola como um espaço dialógico, articulado a objetivos e concepções que compõem a rede na qual se insere, neste caso, a Rede Municipal de Educação e Esporte (RME) de Goiânia. Numa perspectiva 'macro', isto pressupõe não perder de vista o diálogo com a esfera aqui tratada. Em mesma medida, numa perspectiva 'micro', implica em considerar a especificidade da realidade e cotidiano vividos no chão da escola, no processo de gestão e trabalho pedagógico.

Tomando como base o fato de a estrutura organizacional adotada pela RME de Goiânia pautar-se na dinâmica de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, vivemos o constante desafio implicado numa concepção de formação de sujeitos *omnilateral*, ou seja, que valoriza a formação humana na sua globalidade, considerando o educando não apenas em dimensões física, psíquica e cognitiva, como também afetiva, ética, estética, social, emocional, dentre outras.

² Mestre em Engenharia Urbana pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Licenciado e Bacharel em Geografia pela mesma Instituição. Atualmente é Diretor Escolar da Rede Municipal de Educação e Esporte (RME) de Goiânia, atuando na Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Mônica de Castro Carneiro.

³ Os resultados desse trabalho, bem como trechos do mesmo, também foram publicados na Revista Educação em Movimento, da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, v. 6, n. 10. 2019. ISSN: 2237-9835.

Nesta tessitura, os desafios que compõem o cotidiano pedagógico estão em estreita sintonia com aqueles que extrapolam os muros da escola. Dito de outro modo, a escola é o lugar onde o conhecimento se encontra com a vida e, como tal, pode ser um problema, mas também pode ser uma solução. A escola precisa dar conta do conhecimento produzido pela humanidade, mas também precisa formar o cidadão, formar para a vida, para a família, para o trabalho e para a sociedade. Um plano de gestão voltado a esta realidade precisa, então, preconizar que o:

Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia. A realidade educacional é dinâmica (PADILHA, 2001, p. 30).

Complementando o pensamento de Padilha (2001), este contexto tão desafiador que integra o campo de trabalho do profissional de educação pública no Brasil requer de nós um olhar capaz de compreender que um plano de gestão diretiva não começa com a escrita deste documento e nem tão pouco nele se encerra. Um plano de gestão carrega consigo a responsabilidade e o desafio de transformar a ideia em ação.

A implementação de um plano gestor, portanto, depende dos sujeitos envolvidos no processo que, segundo Lück (2003; 2016), articula principalmente os pilares: pedagógico, administrativo, financeiro, recursos humanos e comunicação. A autora elucida o objetivo geral de uma gestão escolar ao lembrar que:

A gestão escolar aborda questões concretas da rotina educacional e busca garantir que as instituições de ensino tenham as condições necessárias para cumprir seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos com as competências e habilidades indispensáveis para sua vida pessoal e profissional (LÜCK, 2016, p. 1).

A relevância de um planejamento de ação diretiva, nessa tessitura, envolve o exercício de dar visibilidade às fundamentações e metas que amparam o trabalho proposto. A sistematização de todo esse arcabouço tem como finalidade sustentar o motivo pelo qual se opta pelo exercício da direção escolar. Destarte, o 'porquê' de um plano de trabalho voltado à gestão pública escolar, precisa explicitar a motivação que carrega o seu proponente diante dos recursos físicos e humanos dispostos no contexto de uma instituição municipal.

Dito isto, a principal motivação do trabalho desenvolvido por um gestor educacional precisa ser a valorização do aluno na construção do conhecimento, ainda que a realidade cotidiana se defronte com o constante desafio da limitação de investimentos. Destarte, o aluno de escola pública, na conjuntura que compõe os desafios e complexidades do nosso país, com muita dificuldade ocupa um lugar de protagonismo social. Deslocar esses jovens do que é possível denominar como 'margem social' para o 'centro' é o papel que nós, gestores, professores e servidores da educação pública, buscamos desenvolver. Manter esta luta em vigor é, sem dúvida alguma, uma das nossas principais missões se considerarmos que o empoderamento dos estudantes é pré-requisito para a construção de uma sociedade mais lúcida e cidadã.

Diante do exposto, em sintonia com Alarcão (2001, p. 11):

[...] desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que reflete na sua missão social e na sua organização [...]. Nessa escola acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagens, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos.

Tomando o pensamento da autora aqui citada, compreende-se que o processo educativo é instrumento indispensável na construção da sociedade que queremos. Outrossim, se o fenômeno da educação só se concretiza diante de seu público, ou seja: o aluno, então o estudo em discussão justifica-se ao passo que coloca esse sujeito como o centro do trabalho pedagógico realizado. Para tanto, os *projetos de trabalho* são apresentados como uma possibilidade pedagógica capaz de amparar a ação de quem também visa os objetivos aqui lançados.

A dimensão multidisciplinar dos *projetos de trabalhos pedagógicos*: relações com a proposta de *Atividades Específicas* da RME de Goiânia

A expressão *projetos de trabalho* diz respeito ao desenvolvimento de experiências, seja no ensino formal ou não formal, que integram diferentes componentes curriculares e dimensões institucionais em torno de um tema comum (HERNÁNDEZ, 1998; 2000).

O objetivo desse tipo de trabalho é tornar a experiência escolar significativa, ao passo que visa promover a construção do conhecimento de modo a integrar saberes que, com frequência, são tratados de maneira dissociada no âmbito escolar. Dito de outro modo, trata-se de transcender a lógica disciplinar ao viabilizar elos comuns entre diferentes áreas do conhecimento humano envolvidas, numa dimensão contextualizada de aprendizagem, auxiliando a formação integral do educando que é tratado como agente ativo e transformador do seu meio.

O processo de ensino-aprendizagem nesta perspectiva de trabalho costuma destoar de outras experiências pedagógicas por considerar os interesses e repertórios dos professores tão relevantes quanto os dos alunos, que são colocados num mesmo patamar de importância. Projetos de trabalho desta tessitura, buscam romper com a dicotomia evidenciada em perspectivas positivistas, que promovem a fragmentação do conhecimento e a dualidade entre fenômenos como teoria e prática e ensino e aprendizado.

Diante do exposto, a perspectiva em questão prevê a realização de etapas de trabalho como: a problematização de um tema que represente uma demanda atual e relevante da realidade dos envolvidos, a elaboração de um projeto que se fundamente na questão adotada, o desenvolvimento do projeto no contexto selecionado e, por fim, mas não menos importante, a avaliação do mesmo.

A dimensão de trabalho aqui apresentada se articula com a Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, das escolas de tempo integral da RME de Goiânia, ao passo que lança mão de características e objetivos bem semelhantes. Com efeito,

Para a materialização da Proposta Político-Pedagógica da RME no contexto da ampliação do tempo, as EMTI organizarão o trabalho pedagógico a partir de atividades concernentes aos componentes curriculares obrigatórios {e de atividades provenientes de outros conhecimentos, compreendidos para além das barreiras estabelecidas nas disciplinas escolares, denominadas Atividades Específicas} [...] Com essas atividades, pretende-se compreender o conteúdo, tema ou assunto, de modo a conhecer profundamente as determinações sociais, históricas e culturais, bem como suas inter-relações. As Atividades Específicas devem ser estruturadas e sistematizadas seguindo-se as orientações [...]: escolha coletiva do objeto de estudo; definição dos objetivos a serem alcançados; definição das dimensões e conteúdos que se ramificam do objeto de estudo; assunção dos conteúdos pelos professores, considerando a formação, as vivências e as afinidades dos mesmos com o objeto de estudo; determinação das Atividades Específicas que cada professor

trabalhará no desenvolvimento dos conteúdos assumidos; definição do cronograma para alcançar os objetivos propostos; registro e socialização das sínteses construídas no processo; avaliação do processo (GOIÂNIA, 2016, p. 117-118, grifo nosso).

Nesta conjuntura, é inegável que a construção do currículo e organização do trabalho pedagógico preconizado pela RME vai ao encontro da essência do que é previsto nos projetos de trabalho: o objetivo de formação integral dos sujeitos.

Vale destacar que apesar de as atividades específicas em pauta serem uma especificidade das escolas de tempo integral, como uma maneira de consolidar os conhecimentos construídos nos componentes curriculares regulares/obrigatórios, é possível implementar projetos de trabalho em instituições cuja jornada escolar seja de apenas um turno. Ainda que o desafio de administrar a jornada de tempo seja maior, há relatos cada vez mais crescentes de instituições brasileiras que estão adotando formas de trabalho pedagógicos semelhantes.

Se compreendermos o currículo escolar como um instrumento capaz de abarcar a dimensão das demandas que compõem o cotidiano local/global, logo chegaremos à conclusão de que propostas multidisciplinares com as aqui tratadas, se fazem *sine qua nom* a uma educação mais engajada com o tempo vivido. Com efeito, a compreensão da vida cotidiana é condição primeira no exercício de transformação dos sujeitos e do mundo.

Para não concluir...

Considerando a necessidade de dinamicidade no processo de planejamento da gestão escolar, convém destacar que o desenvolvimento do mesmo precisa carregar o fenômeno multidisciplinaridade como principal característica. Com efeito, a articulação com diferentes áreas e saberes em torno de objetivos comuns, é o fator chave da busca por contribuir com um trabalho mais amplo, consistente e significativo.

Vale, contudo, elucidar que muito embora a adoção dessa dinâmica no contexto escolar não seja garantia de trabalho bem sucedido, o poder de interesse que perspectivas dessa natureza podem despertar nos educandos, também podem, por isto mesmo, funcionar como uma estratégia pedagógica potencial, já que propiciam um ambiente em constante diálogo com necessidades do aluno, da comunidade escolar como um todo e do tempo vivido.

Cabe a todos os envolvidos com o processo educacional o papel de mediar o planejamento, a implementação e a avaliação de um trabalho em prol de uma sociedade mais lúcida e cidadã. O lugar do gestor diante desse tipo de possibilidade constitui um espaço de extrema responsabilidade. Afinal, seria um grande equívoco pretender atribuir o sucesso ou fracasso de um trabalho pedagógico à presença ou ausência de perspectivas 'x' ou 'y'. Assim, a implementação de projetos de trabalho multidisciplinares nas instituições tanto pode contribuir com a formação integral dos sujeitos quanto atrapalhar... A mediação dos atores da educação, (o que integra as escolhas metodológicas, os planejamentos e o fazer pedagógico), portanto, continua sendo o fator determinante que cerceia todo o desenvolvimento de um trabalho educativo.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001;

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Superintendência Pedagógica e de Esportes, Diretoria Pedagógica, Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia, 2016. 132 p.;

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Grupo a, 1998;

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de projetos**: intervenção no presente. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. p. 24-33;

LEITE, Lucia Helena Alvarez; MENDEZ, Verônica. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. **Revista de Educação**, Porto Alegre: Projeto, ano 3, n. 4, p. 25-29, jan./jun. 2000;

LÜCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**: Uma ferramenta de planejamento e gestão. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003;

LÜCK, Heloísa. O que é gestão escolar? **WPensar**, São Paulo, 2016. Seção Administrativo. Disponível em: <<https://blog.wpensar.com.br/gestao-escolar/o-que-e-gestao-escolar/>>. Acesso em: 7 out. 2017;

MARTINS, Rachel. **Projetos de ensino na prática pedagógica do professor da educação básica**. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005;

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003;

PADILHA, R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

**A potencialização do processo de ensino-aprendizado por meio de conceitos
como: interação, mediação, formação de conceitos e
zona de desenvolvimento proximal**

Mariana de Cássia Assumpção⁴
mca.assumpcao@gmail.com

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar os conceitos de interação, mediação, formação de conceitos e zona de desenvolvimento proximal como processos que potencializam o ensino e a aprendizagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural. Este é um estudo teórico que utilizou o método histórico-dialético e a pesquisa bibliográfica, tendo como fonte principal as obras pautadas na psicologia histórico-cultural. Os conceitos estudados no presente texto sintetizam a ideia de que a formação humana, o ensino e aprendizagem acontecem em uma direção que vai do externo ao interno, a partir das relações sociais em que o indivíduo é colocado. Defendemos o espaço escolar, seus conteúdos e o professor como elementos essenciais ao desenvolvimento do aluno em suas possibilidades e potencialidades.

São diversas as análises, no campo educacional, sobre o processo de ensino-aprendizagem. Para entendermos como tal processo ocorre e como podemos potencializá-lo, partimos de uma concepção fundamentada na psicologia histórico-cultural.

A psicologia histórico-cultural foi formulada, inicialmente, por Vigotski, Leontiev e Luria. Estes três psicólogos formaram o que ficou conhecido como *troika*, palavra de origem russa que significa grupo composto por três pessoas. Fundamentando-se no materialismo histórico-dialético eles elaboraram uma inovadora explicação acerca do desenvolvimento dos processos psíquicos por meio da aquisição da experiência cultural, contrapondo-se à psicologia tradicional da época.

⁴ Doutora e Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Atualmente é professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O pressuposto elementar do materialismo histórico-dialético é o de que a realidade existe, independentemente, do fato de o indivíduo ter consciência dela. Já o idealismo entende que a realidade só existe a partir do momento em que o indivíduo toma consciência dela. Ao partir da primazia da realidade sobre a ideia, a psicologia histórico-cultural, apoiada no materialismo histórico-dialético, afirma que, em termos de formação humana, é essencial que o indivíduo se aproprie da realidade existente para promover seu desenvolvimento.

Não por acaso, Vygotsky (1996) apresentou a lei genética geral do desenvolvimento cultural, na qual compreende-se que o desenvolvimento humano acontece na direção que vai do externo para o interno, ou do intersíquico (que corresponde às interações sociais mais amplas e também à interação entre professor e aluno) para o intrapsíquico (que corresponde àquilo que a criança se apropria e, efetivamente, integra a sua individualidade). Por essa razão, Vigotski (1996) se afasta de análises inatistas e empiristas, atestando a importância das interações no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é por meio do estabelecimento da relação com o outro (família, colegas e professor) e com os elementos culturais que este processo é desencadeado.

Diretamente ligado ao conceito de interação está o conceito de mediação. A origem do conceito de mediação encontra-se na explicação advinda, mais uma vez, do materialismo histórico-dialético. De acordo com esta perspectiva, toda a produção social se assenta sobre a base da atividade de trabalho. Para Marx (2011) trabalho é a transformação intencional do ser humano sobre a natureza, sendo esta ação de caráter teleológico a que distingue os seres humanos dos demais animais. Foi por meio do trabalho que os seres humanos produziram instrumentos, isto é, produziram mediações para satisfazer suas necessidades. Podemos dizer que a atividade humana é, por excelência, uma atividade mediada entre o ser humano e a realidade.

A produção de instrumentos (mediações) provocou significativas transformações, tanto na natureza quanto nos próprios seres humanos. Segundo Vigotski (1996), os primeiros instrumentos produzidos pelos seres humanos são chamados de instrumentos materiais por estarem vinculados à satisfação das necessidades elementares para garantir a sobrevivência e aos objetos em geral. Com o tempo e a crescente complexidade de sua atividade, o ser humano passou a produzir instrumentos mais elaborados que não estavam umbilicalmente relacionados ao domínio da natureza e aos elementos materiais, mas que agora se vinculavam aos

próprios seres humanos. Esses instrumentos foram denominados como instrumentos psicológicos (signos) e, entre eles, temos a linguagem, os valores, as teorias e as obras de arte.

Verificamos, pois, que os princípios do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural trazem implicações e posicionamentos importantes acerca da educação escolar. Primeiro porque entende que o processo de ensino-aprendizagem é potencializado, ou seja, os indivíduos se desenvolvem na medida em que são colocados em interação com a cultura. Para Leontiev (1978), a formação humana se constitui por meio da relação que o indivíduo estabelece com a cultura material e não material que a humanidade produziu ao longo da história.

Segundo porque o contato do aluno com os elementos culturais é promovido pelo adulto ou pelo professor que atuam como mediadores entre a criança e o objeto a ser ensinado, pois, assim como o ser humano necessitou produzir instrumentos para se relacionar com o mundo e sobreviver, também o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento não acontecem de modo direto, mas de forma mediada.

A aprendizagem, ao inserir-se no processo do comportamento humano, modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas superiores, quais sejam: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento. A formação de conceitos é, pois, o resultado do entrecruzamento de pensamento e linguagem. Mas, não se trata de qualquer entrecruzamento. O desenvolvimento dos conceitos se dá por meio da elaboração e aquisição dos significados das palavras. Os significados das palavras, por sua vez, se constituem como a unidade entre a palavra e o pensamento, isto é, o conceito se vincula com a palavra na qual ele está contido e, ao mesmo tempo, com o pensamento que possibilita generalizações, sendo um propulsor de significados. Temos, portanto, uma relação indissociável entre os polos pensamento e linguagem para formação dos conceitos (VIGOTSKI, 2001).

Compreendemos que existem três principais tipos de pensamento que estão dialeticamente relacionados e integram o processo de desenvolvimento humano. O primeiro tipo é o pensamento sincrético. Ele é típico das crianças pequenas e se caracteriza por uma ligação difusa e não direcionada do significado da palavra a uma série de elementos, externamente, vinculados às impressões da criança.

O segundo tipo é o pensamento por complexos que se caracteriza por conduzir ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e

à generalização de objetos particulares. O pensamento por complexos se baseia nos vínculos factuais que se revelam na experiência imediata do sujeito e se formula como uma generalização de objetos heterogêneos. O pensamento por complexos compreende, ainda, cinco fases básicas: o tipo associativo, o complexo (propriamente dito), o complexo em cadeia, o complexo-coleção e o pseudoconceito.

Cabe, no entanto, destacar que a evolução do pensamento por complexos não obedece a uma regra linear, mas se desenvolve dialeticamente chegando ao pseudoconceito, forma mais desenvolvida do pensamento por complexo, predominante na idade pré-escolar, mas que também pode ser encontrado em adultos no transcorrer do seu pensamento cotidiano. O pseudoconceito é a raiz do pensamento por conceitos.

Um exemplo do pseudoconceito é a ideia que a criança pequena tem de cachorro. Aparentemente, em seu contexto familiar imediato, a criança identifica e diferencia o cachorro das pessoas e demais objetos. Porém, as características que definem o cachorro são generalizadas pela criança para qualquer outro animal. Então, a criança ao ver um gato pela primeira vez pode chamá-lo de cachorro, considerando o fato dele ter quatro patas. Isso acontece porque a criança domina o pseudoconceito e não o conceito de cachorro, fazendo generalizações a partir da sua experiência concreta e de uma característica do objeto e não a partir do pensamento abstrato.

O pensamento por conceitos supõe não só a combinação de elementos concretos da experiência, mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos fora do vínculo factual. Pensar por conceitos é pensar abstratamente, construindo-se generalizações por si próprio, sem necessidade da presença de um elemento concreto.

Existem ainda dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos se desenvolvem naturalmente na criança, quando ela consegue generalizar determinadas palavras concretizando um significado.

Os conceitos científicos se desenvolvem nas crianças por meio do processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem dos conceitos científicos se inicia a partir daquilo que não foi desenvolvido nos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 1997). Isso acontece pelo próprio processo de aprendizagem do conceito científico, que não é acessado diretamente ao objeto, mas possui uma relação indireta, mediada com ele, ao contrário do espontâneo, diretamente relacionado ao objeto. Os conceitos científicos exigem, portanto, generalizações, tomada de consciência e sistematização.

A formação de conceitos potencializa o ensino-aprendizagem das crianças e é um dos objetivos da educação escolar. É essencial que os indivíduos alcancem níveis de pensamento mais elaborados. Porém, tal desenvolvimento só ocorrerá, de fato, por meio do estabelecimento de relações sociais que coloquem as crianças em situações de aprendizagem, especialmente, no interior do ambiente escolar, caminhando na direção da formação de um pensamento pautado por conceitos. Isso significa que é por meio da apropriação dos elementos culturais realizado na escola, desde a mais tenra idade, sejam científicos, artísticos, ou filosóficos que as crianças avançam em seu processo de desenvolvimento (DUARTE, 2016).

Neste ponto temos, como Vigotski (1996) sinalizou, os conceitos de zona de desenvolvimento real que é aquilo que a criança consegue fazer sozinha, de forma totalmente independente e de zona de desenvolvimento proximal que é aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas realiza mediado por outra pessoa que domine o conceito.

O ensino, desde a educação infantil, deve ser planejado de forma a propor e aprendizagens que auxiliem na passagem da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real. A distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal é chamada de zona de desenvolvimento potencial.

Vigotski (1996) destaca que, no geral, as crianças realizam as atividades com a ajuda do professor e não sozinhas porque algumas funções não estão totalmente desenvolvidas, mas estão em desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem que a criança faz, praticando esses aspectos juntamente com uma pessoa que domine o conceito, é o que lhe permitirá chegar a desenvolver algumas capacidades que poderá exercer sozinha mais adiante. E é por essa razão que os processos de ensino-aprendizagem devem incidir sobre a zona de desenvolvimento potencial.

Assim, por exemplo, um menino de um ano pode colocar uma peça em cima da outra e fazer uma torre somente se uma pessoa que domine o signo acompanhar sua mão, bem como a criança pode plantar uma muda na terra se o adulto mais experiente propor tal momento de aprendizagem. Ou, então, uma menina de dois anos poderá desenvolver a motricidade com a dança a partir da mediação pedagógica. Ou, ainda, um menino de três anos poderá aprender as cores e fazer seus primeiros desenhos com tinta se o professor oferecer auxílio nessa tarefa. Ao trabalhar o conceito científico em situação de sala de aula, o professor atua também na zona de

desenvolvimento proximal, pois nesse momento, são elaboradas novas generalizações e sistematizações, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a concepção histórico-cultural compreende a importância da educação e apresenta as suas especificidades. Essa abordagem atesta a função precípua do professor enquanto um mediador da aprendizagem do aluno que se dá via incorporação dos elementos culturais, favorecendo a formação de conceitos e atuando na zona de desenvolvimento proximal. Com o domínio desta perspectiva podemos potencializar o processo de ensino-aprendizagem das crianças na direção de um desenvolvimento que atenda mais efetivamente as suas possibilidades e potencialidades.

Referências

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016;

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978;

VIGOTSKI, Liev Semenovitch. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1997;

_____. **Obras escogidas.** Tomo II. Madrid: Visor, 2001;

_____. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

Um olhar sobre a educação geográfica nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Quilombola da Amazônia Paraense

Laís Rodrigues Campos⁵
laisrcufpa@gmail.com

Resumo

O ensino de Geografia tem um importante papel ao contribuir com a compreensão de diferentes fenômenos do espaço geográfico. Assim, o objetivo do presente trabalho foi a busca pela compreensão de como a educação geográfica na escola quilombola contribui (ou não) com a valorização da identidade territorial e com o pertencimento do lugar dos alunos quilombolas da região amazônica. Neste contexto, uma pesquisa de caráter qualitativa foi realizada na Escola Municipal Quilombola Maria Lúcia Ledo, localizada na comunidade quilombola Vila União do município de Salvaterra, estado do Pará. Os resultados deste estudo revelam novas propostas de ensino para as aulas de Geografia do Ensino Fundamental nas comunidades quilombolas.⁶

O ensino de Geografia tem um papel essencial para o fortalecimento da identidade territorial, haja vista que a territorialidade quilombola fortalecida está relacionada aos fatores sociais, político-econômicos e culturais. Diante disso, o cenário de investigação sobre a educação geográfica na Educação Escolar Quilombola, é a escola municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia Ledo situada na comunidade quilombola Vila União- Campina, localizada no município de Salvaterra, estado do Pará. Um fator importante na escolha do lócus deu-se ao processo de implementação da educação escolar quilombola no município que tem

⁵ Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição, Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Atualmente é professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

⁶ Artigo resultante da pesquisa de Doutorado financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), defendida em abril de 2019 no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do professor Dr. Denis Richter.

no currículo e no conteúdo de Geografia do ensino fundamental, a cartografia quilombola, buscando atender o que solicita essa modalidade de ensino.

No caso da disciplina de Geografia destaco que os conteúdos devem estar relacionados aos principais conceitos geográficos. Por isso “tornam-se mais eficazes no sentido de cumprir efetivamente com sua tarefa na escola, que é a de contribuir para a formação geral dos cidadãos” (CAVALCANTI, 2002, p.14).

Nesse caso, busquei como perspectiva a noção de que “o currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola” (BRASIL, 2012, p. 34). Dessa forma, entendo que os conceitos geográficos estruturantes dos conteúdos de ensino possibilitam aos alunos a compreensão da dimensão espacial do mundo, dos lugares, de sua realidade.

Para realizar esta pesquisa utilizei uma abordagem qualitativa do tipo participante para coleta empírica dos dados e a concepção fenomenológica-cultural para interpretação do material final, fiz entrevista com duas professoras, uma que ministra a disciplina Geografia e outra a disciplina Educação Quilombola, mediante ao roteiro com perguntas abertas e observação de quinze aulas em duas turmas 6º ano do Ensino Fundamental I, uma no ano de 2017 e outra no ano de 2018, com total de quarenta alunos oriundos de comunidades quilombolas e outras localidades próximas.

Desse modo, busco apresentar na discussão seguinte, qual a contribuição do ensino de Geografia para a Educação Escolar Quilombola, modalidade de ensino estabelecida na Resolução 08/2012 e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação para a valorização da identidade territorial e do pertencimento do lugar aos alunos quilombolas na região amazônica.

O ensino de geografia na Escola Quilombola

Realizar o ensino de geografia sob diversos contextos sociais, é praticá-lo para além da sala de aula, para a análise espacial em diferentes escalas (local, regional, global). Entender que a geografia ensinada tem o papel de formar indivíduos que desenvolvam um raciocínio espacial a partir da realidade que os cerca e das mediações escalares existentes seja em comunidades ribeirinhas, territórios quilombolas, indígenas, assentamentos rurais, dentre outros ambientes.

A leitura geográfica é essencial para compreensão do cotidiano, da leitura de mundo, isto porque, mais do que buscar maneiras de trabalhar os conteúdos geográficos em diferentes contextos escolares, os professores de Geografia devem possibilitar aos alunos o entendimento espacial a partir seu cotidiano. No sentido, de compreender que “ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo” (CAVALCANTI, 2010, p. 7).

Além das bases teóricas que constituem a educação geográfica para análise dos fenômenos espaciais, existem práticas de ensino de Geografia acontecendo em diversos locais, em diferentes modalidades de ensino, a exemplo da Educação Escolar e suas múltiplas possibilidades geográficas.

Nesse caso, é preciso atentar-se para o cotidiano dos alunos, os lugares que vivem e as relações espaciais que realizam na sociedade. De modo, a entender qual o lugar/papel da Geografia na escola quilombola? Quais trajetórias socioespaciais são compreendidas nesse ambiente escolar? Que conceitos geográficos estão presentes nas vivências e experiências dos alunos quilombolas?

Tais questões estão diretamente interligadas à realidade, às interpretações de mundo e às práticas espaciais. Nesse sentido, a escola quilombola é mais do que um espaço institucionalizado, de conhecimentos disciplinares, sua função também foca-se no reconhecimento do território quilombola, das identidades historicamente construídas e mobilizadas pelo saber local. Nesta relação do conteúdo disciplinar com a identidade quilombola aponta-se uma educação escolar diferenciada. Desse modo,

O que demarca, então, educação escolar diferenciada? Um argumento categórico é a localização dessas escolas no território da comunidade, a fim de intensificar a participação das comunidades nas definições curriculares e a incorporação da cultura como saber (MIRANDA, 2018, p. 204).

Entendo que o professor de Geografia ao abordar na escola, o espaço vivenciado pelo aluno, necessita articulá-lo aos instrumentos conceituais (conceitos) do conhecimento geográfico e à dimensão teórico-metodológica da Geografia. É fundamental estabelecer um exercício crítico sobre a realidade e os fenômenos espaciais, para não cair no reducionismo geográfico, em achar que a Geografia é a própria realidade. Portanto, é preciso comprometimento, domínio e clareza dos fundamentos da ciência geográfica para realizar o ensino de Geografia em diferentes

contextos e possibilitar o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos. Concordo com Kaercher (1998) que:

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte da nossa vida a todo instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (p. 74).

Com essa perspectiva do autor ressalto na Educação Escolar Quilombola a importância de uma Geografia ensinada a partir de uma leitura geográfica da vivência, do território, das identidades, do pertencimento do grupo social e das relações que se articulam entre o conteúdo estabelecido e os elementos socioculturais das populações quilombolas.

Desse modo, ao trabalhar um conteúdo geográfico em sala, o professor pode potencializar a relação do conhecimento geográfico com o saber local do aluno. O que torna uma importante tarefa no trabalho geográfico desenvolvido pelos professores de Geografia das escolas quilombolas e na própria implementação dessa modalidade de ensino. Nesse aspecto, trago os seguintes relatos das professoras:

Educação quilombola pra mim é quando nós trabalhamos contextos que estão inseridos, que estão muito vivíveis na comunidade, por exemplo, aqui nos temos traços dessa situação de raízes e aí teve certo período que a escola não trabalhava dessa forma e hoje graças a deus já conseguimos inserir na proposta curricular para trabalhar essas intervenções inclusive são intervenções muito boas, é boa porque vem fazer com que os alunos se identifiquem com o lugar porque a gente tem essa resistência aqui na escola, então educação quilombola pra mim é resgatar realmente esse conhecimento dessas raízes que nós temos na nossa comunidade. (Professora ISABELA, pesquisa de campo 2017).

Eu compreendo como uma modalidade de educação ainda com material muito escasso e aqui no município é muito difícil de trabalhar a temática. É um trabalho muito minucioso, há conflitos enormes, mas, nos temos tido resultados positivos e muito, porque havia uma rejeição muito grande e hoje em dia já conseguem aceitar melhor a modalidade de educação. (Professora ERLÉN, pesquisa de campo 2017).

Nesse caso é fundamental articular a prática docente e a cultura escolar ao pertencimento étnico-cultural da comunidade. Mediante esse cenário, no ensino da escola quilombola “é necessário inserir no projeto educativo os conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais, sociais [...] não os desvinculando dos conteúdos

de cada área de conhecimento ou de cada disciplina” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p.53).

Diante disso, no decorrer da pesquisa foram observadas quinze aulas de Geografia com duas turmas do 6º ano dos anos finais do ensino fundamental, nesse momento busquei analisar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos articulados ao cotidiano dos alunos quilombolas, as metodologias de ensino, os recursos e materiais didáticos utilizados para o desenvolvimento do pensamento geográfico tendo o lugar do aluno como referência na educação escolar quilombola. Com o intuito de discutir práticas de ensino de Geografia que trabalhem essa perspectiva (relação conteúdo geográfico e vivência dos alunos), trago a análise de duas aulas que aconteceram sob essa abordagem, uma do final ano de 2017 e outra do início do ano 2018.

Dessa forma, a primeira aula a ser analisada aconteceu no mês de novembro, a professora estava trabalhando em sala o conteúdo referente ao relevo, discutindo os diferentes tipos de rocha, modelagem terrestre. Além da aula expositiva foi realizado durante o período vespertino um trabalho de campo na praia do distrito de Joanes, caracterizado como uma vila de pescadores e localizado à 15 km da sede do município de Salvaterra (figura 1). Nesse caso, o objetivo dessa estratégia de ensino em campo foi abordar esse componente físico-natural a partir do contexto local dos alunos.

Figura 1 – Chegada para o trabalho de campo na praia de Joanes - Salvaterra.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A escolha do local para a atividade em campo foi devido à dimensão espacial desse componente que em Joanes é sempre estudado por pesquisadores da área de Geologia, Arqueologia e Geografia Física da Universidade Federal do Pará (UFPA). Contudo, estudar esses temas Geomorfológicos na Educação Básica exige uma compreensão que está além da abordagem de conteúdo em sala de aula. Assim,

Incorporado na dimensão do vivido pelas práticas pedagógicas nos anos da educação básica, avaliamos que ao relevo seja concedido um efetivo significado social, o que pode contribuir para a compreensão e ampliação dos conhecimentos geográficos como lentes que possibilitam a leitura do real, tal como sugere Cavalcanti (2017). (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p.189).

O olhar geográfico sobre esse conteúdo e sua relação com o contexto local não se caracteriza somente pelo entendimento dos conceitos e análises físico-naturais no ensino como esclarece Moraes (2011). Esta autora destaca que os aspectos sociais do espaço geográfico são indissociáveis do processo de formação do relevo, ou seja, percebe-se a paisagem constituída da ação de agentes externos e internos na superfície terrestre. Este contexto pode ser observado na figura 02.

Figura 2 – Alunos conversando com morador local e observando a forma de relevo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Na aula em campo, além de analisar o relevo, coletar rochas os alunos conversaram com morador local sobre atividade econômica desenvolvida na área e observaram aspectos da modelagem na superfície terrestre dessa porção leste do município, cujo relevo segundo Bemerguy et al (2011, p. 5) é resultante do “desmonte

das falésias, onde se desenvolve o perfil laterítico com feições colunares [...] responsável pela formação de terraços de abrasão muito bem representados na cidade de Joanes”. E, ao trabalhar esse conteúdo no ensino de Geografia sob o contexto local, corroboro com Moraes que:

A ideia de que as temáticas físico-naturais do espaço geográfico são conteúdos importantes para a formação dos alunos, visto que as problemáticas que as envolvem fazem parte do seu cotidiano de diferentes formas, seja a partir de sua vivência imediata, seja a partir dos meios de comunicação, da internet, etc. Na análise dessas informações fica claro que mais do que entender a classificação do relevo, saber identificar rochas e caracterizar os diferentes tipos de solo, conhecer o perfil de um solo, embora tudo isso seja importante, é necessário que os alunos saibam que esses conhecimentos auxiliam em sua formação e atuação cotidiana [...].(2013,p.29).

Para além da discussão dos conteúdos de Geografia Física abordados em campo, foi possível verificar com os alunos que o cenário geográfico de Joanes ainda traz uma relação com a origem das comunidades quilombolas da região, algo que remonta da antiga invasão e domínio dos europeus, onde “Por volta de 1820, a aldeia de Joanes já com nome de Monforte, contava com 130 domicílios cobertos de palha e um contingente populacional de 652 pessoas, de várias etnias, assim distribuídos: 33 brancos, 31 mamelucos, 367 índios, 100 mestiços e 121 escravos.” (LISBOA, 2012, p. 306). Por isso:

O conhecimento mais integrado do espaço de vivência requer, hoje mais do que antes, instrumentos conceituais que tornem possível apreender essa complexidade. Assim, instrumentalizar o cidadão para a compreensão do espaço tal como hoje ele está produzido é o papel da escola e da Geografia no ensino (CAVALCANTI, 2002, p.78).

No sentido de trabalhar essa vivência, experiências e conhecimentos que os alunos possuem a respeito de seu cotidiano com os conteúdos de Geografia, a professora utilizou-se de outra aula campo realizada em diferentes áreas do espaço escolar quilombola (figuras 03 e 04) no início do ano letivo de 2018, para aprofundar o conceito de lugar abordado em sala de aula, visto que, a escola está inserida na comunidade.

Essa relação da escola com o território quilombola está diretamente interligado ao contexto identitário dos alunos. Dessa forma, ao trabalhar a concepção de lugar,

explorando o próprio ambiente escolar quilombola (figura 03) e não somente a abordagem do conteúdo geográfico em sala, a professora buscou a partir das observações e anotações em campo compreender os sentidos que os alunos atribuem ao lugar deles e como esses aspectos estão relacionados à identidade quilombola.

Figura 3 – Professora de geografia e alunos caminhando pela área externa ao prédio escolar na área de recreação da escola para anotações em campo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Esse tipo de atividade no ensino de Geografia contribui de maneira significativa no aprendizado dos alunos à medida que as informações geográficas presentes nos conteúdos conseguem potencializar as práticas sociais. Desse modo, a dimensão do vivido também está no interior da escola, na relação dos saberes científicos e cotidianos. Então, cabe a Geografia escolar as orientações necessárias para a realização de uma efetiva análise geográfica pelo ensino. Nessa visão:

Ao trabalhar o estudo do Lugar com os estudantes cria-se a possibilidade de discutir a vida cotidiana e as experiências da sociedade em geral. Essa discussão requer do professor o conhecimento não apenas da realidade, mas fundamentalmente das categorias de análise da sua ciência e dos princípios pedagógicos para o seu ensino (CALLAI, 2009, p.180).

O último momento do estudo em campo foi realizado na quadra da escola (figura 04), espaço onde ocorrem além das atividades esportivas, eventos culturais como os Jogos Escolares Internos, cuja última edição teve como tema “Quilombos de Salvaterra: valorizando a nossa Diversidade e a Identidade”. No final da atividade os alunos entregaram suas narrativas, que foram problematizadas em sala de aula.

Figura 4 – Professora de geografia e alunos caminhando na quadra da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Ao entender que a escola e o ensino de Geografia têm um importante papel na formação dos indivíduos buscamos responder aos questionamentos iniciais desse tópico, que o lugar da Geografia no espaço escolar quilombola está na força das práticas espaciais de alunos e professores que se lugarizam nesse ambiente educacional, de suas experiências construídas na realidade que vivenciam e no sentido que o mundo escolar e geográfico possui na vida desses sujeitos.

Logo, “En este sentido que la educación geográfica emerge como um esbozo de prácticas pedagógicas que pudieren sustentar la vinculación efectiva del ser humano com la tierra e desde allí com los grupos humanos.” (SEPÚLVEDA, 2009, p. 97). Portanto, a escola pode ser um lugar da resistência, é o encontro de culturas e saberes.

A análise dessas últimas práticas de ensino de Geografia realizadas na escola quilombola me permitiu entender que antes dos alunos cartografarem seus lugares era necessário que os mesmos conseguissem explorar suas dimensões do vivido, que o processo cartográfico a ser desenvolvido aqui não está focado no aspecto normativo, mas na relação que o sujeito tem com o lugar e na compreensão da identidade territorial. Nesse aspecto:

Os estudantes precisam compreender o mundo tomando como referência o seu lugar, que pode ser sua casa, sua rua, seu quintal, seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo. O ensino de Geografia deve levar o aluno a olhar o lugar a partir da relação de existência dele

mesmo, e compreender que o lugar contém nossa história, nossa identidade, neles marcamos territorialidades de pertencimento. Através do ensino de Geografia, os estudantes tornam-se capazes de se reconhecerem no mundo enquanto sujeitos e daí reconhecer os outros homens e lugares na sua diferença e diversidade, percebendo que não são muros que nos dividem de forma material (NOGUEIRA, 2016, p. 198).

Concordo ainda que nessa perspectiva humanística de ensinar Geografia, a Cartografia “é um ato de comunicação intersubjetivo, é também uma maneira de se colocar-se no mundo [...] trazer o lá para aqui, tornar o espaço familiar, torná-lo um lugar” (HOLZER, 2005, p.201). Por isso, busquei analisar como esse conhecimento geográfico trabalhado nas aulas e articulados a realidade dos alunos possibilitam o desenvolvimento de uma linguagem que aborda o subjetivo junto ao contexto escolar.

Em vista disso, para a efetivação da prática docente, a professora de Geografia realiza pesquisas para trabalhar os conteúdos e elabora materiais didáticos para ensinar conceitos cartográficos aos alunos, relevando que não se limita ao saber da experiência, no sentido de entender que tanto o currículo escolar quanto o principal recurso didático presente na escola (o livro didático) são apenas parte do processo de ensino. Desse modo, Martins (2015) enfatiza que:

A atuação na disciplina de Geografia exige, atualmente, sujeitos autônomos, capazes de dar conta dos desafios relacionados à atividade docente. Essa autonomia colabora para que o docente possa pensar a sua prática, questionar as suas ações, tomar decisões e organizar seu planejamento de acordo com a realidade em que está inserido (p. 262).

Essa compreensão sobre a prática docente no ensino de Geografia está para além da formação inicial do professor, pois está relacionada ao uso de diferentes métodos, procedimentos, técnicas e linguagens para trabalhar os conteúdos geográficos na sala de aula.

Nesse aspecto, a educação geográfica precisa estar articulada à Educação Escolar Quilombola no sentido de entender que “Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p.16). Portanto, ao ensinar Geografia no espaço escolar quilombola, as práticas pedagógicas necessitam trabalhar o contexto sócio histórico e geográfico dos alunos.

Considerações Finais

A pretensão deste texto não foi apontar “fórmulas” para ensinar geografia, mas trazer discussões teóricas que abordem a importância das questões étnico-raciais para a Geografia escolar, visto que, esse conhecimento deve ser ensinado de maneira que possa explorar as noções de raça, gênero, etnia, presentes nas trajetórias socioespaciais dos sujeitos.

Tais fundamentos permitem propor algumas possibilidades para um ensino de Geografia do quilombo, como: cartografias construídas pelos alunos quilombolas a partir da interpretação de seus lugares e territórios, propostas metodológicas, como o trabalho de campo, aos professores de Geografia que atuam em escolas quilombolas no sentido de possibilitar aos alunos um fazer geográfico do quilombo, construção e utilização de materiais que abordem as questões étnico-raciais na escola.

Portanto, o desafio é ultrapassar um saber geográfico eurocêntrico e revelar uma Geografia que contemple a Educação Escolar Quilombola, já que os estudos que abordam tal temática ainda são poucos, a exemplo de trabalhos sobre ensino de geografia no Quilombo que ainda são tão tímidos, quando comparados à quantidade de territórios quilombolas e suas escolas existentes no país.

Desse modo, acredita-se que as escolas e seus currículos possam promover o respeito às diferenças, a promoção dos direitos humanos, o ensino da história da África, da história e cultura afro-brasileira, que seja uma educação da cidadania, das espacialidades, dos saberes, das culturas, das resistências, das identidades e das práticas coletivas.

Referências

ASCENÇÃO, Valéria de O. R.; VALADÃO, Roberto C. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma contribuição a partir de conceitos fundantes. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, Edição Especial, 2017;

BERMERGUY, Ruth Léa. Et al. Cartografia digital aplicada à integração dos elementos geomorfológicos da ilha do Marajó. **Anais do X Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada**. Rio de Janeiro, 2013;

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**. Resolução nº 08/2012. CNE/CEB. Brasília, 2012;

CALLAI, Helena C. O lugar e o ensino aprendizagem de Geografia. In: GARRIDO, Marcelo.(Org.). **La espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo escolar.1ª ed. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009;

CAVALCANTI, L. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento** - perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010;

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002;

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al.(Orgs.). **A geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: AGB, 1998;

LARCHET, Jeanes M.; OLIVEIRA, M. W. **Panorama da educação quilombola no Brasil**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, 2013;

LISBOA, P.L.B. **A terra dos Aruã: uma história ecológica do arquipélago do Marajó**. Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, 2012;

MARTINS, Rosa Elisabete M. W. **A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor**. Revista Geosul, Florianópolis, v. 30, n. 60, p. 249-265, jul./dez. 2015;

MIRANDA, Shirley A. de. Quilombos e educação: identidade em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, 2018;

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As temáticas físico-naturais na geografia escolar**. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011;

NOGUEIRA, Amélia R. B.O ensino de Geografia e os desafios para uma abordagem cultural e humanista. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas.. (Org.). **Formação e docência em geografia**: narrativas, saberes e práticas. 1ed.Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2016, v. 1, p. 191-207;

SEPÚLVEDA,Ulises. Vidas y cuerpos despojados del lugar : la espacialidade propuesta por el mundo escolar. In: GARRIDO, Marcelo.(Org.). **La Espesura del lugar**: reflexiones sobre el espacio em el mundo escolar.1ª ed. Santiago: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

Ideal de beleza, discriminação e a auto aceitação no cotidiano escolar: caminhos e possibilidades nas aulas educação física

*Valleria Araujo de Oliveira*⁷
valleria.a.oliveira@gmail.com

*Lênin Tomazett Garcia*⁸
lenintomazettgarcia@gmail.com

Resumo

O presente estudo se fundamenta numa perspectiva crítica frente à construção da ideia de corpo na modernidade e às normativas/padrões de beleza contemporâneos. De modo a considerar o corpo como um produto social, estético, político, disciplinado, puro e estruturado, o trabalho em pauta resulta de uma pesquisa empírica, onde experiências de práticas pedagógicas foram articuladas nas aulas de Educação Física escolar vivenciadas em turmas de 5^{os} anos do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Nesta conjuntura, o objetivo do trabalho foi identificar as concepções de corpo dos (as) estudantes, buscando responder à pergunta: como o cotidiano escolar reflete (ou não) os padrões de beleza disseminados pelas mídias contemporâneas? As análises dos resultados construídos contribuirão para uma conclusão que considera o processo de mediação educativa como uma possibilidade de humanização dos sujeitos. Por meio da construção do conhecimento foi possível constatar a superação de contradições que sustentam relações de preconceitos e discriminações direcionados àqueles (as) que escapam às normativas sociais.

⁷ Doutora em Educação Física pela Universidade de Brasília (UNB), Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Especialista em Políticas Públicas e Licenciada em Educação Física pela mesma instituição. Atualmente é professora Adjunta do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

⁸ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Licenciado em Educação Física pela mesma instituição. Atualmente é professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Durante as aulas da disciplina curricular Educação Física, no segundo semestre do ano letivo de 2019, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação (CEPAE/UFG), foi realizada uma atividade de pesquisa nas turmas de 5º ano, isto é, com estudantes de 10 a 13 anos, cuja proposta se deu pela constância de problemáticas relacionadas a preconceitos, a não aceitação do outro e/ou auto aceitação por meio da aparência corporal.

Sendo assim, para compreender a concepção de corpo e ideal de beleza dos (as) estudantes do 5º do CEPAE/UFG, foram feitos questionamento durante as aulas que perpassavam pelas seguintes perguntas: se você fosse uma pessoa famosa, quem você gostaria de ser? O que seria uma pessoa bonita/bela para você? O que você acha que é um corpo perfeito?

As respostas foram muito semelhantes entre as meninas e entre os meninos. E o que chamou atenção foi o quantitativo de meninas que apresentaram atrizes e cantoras internacionais que seguem o padrão hegemônico de beleza ocidental, cujas características correspondem a pele branca, cabelos lisos, magreza e feminilidade. Para tanto, entendendo que gênero é uma construção social (GOELLNER, 2004) e que a cultura constituiu e condiciona moldes e comportamentos entre homens e mulheres, a questão apresentada acima reflete aquilo que é esperado das mulheres na sociedade, especificamente a brasileira, assim como as respostas dos meninos foram vinculadas aos padrões de masculinidade socialmente aceitos – jogadores de futebol.

Com relação a concepção de belo e aquilo o que eles entendiam como “corpo perfeito”, as respostas foram bem semelhantes, voltando a expor as concepções do ideário e padrão atual vigente: ser forte, “não ter as pernas gordas, queria ter as pernas da minha colega que é bailarina, bem magrinha”, ter o cabelo liso, barriga chapada, ser loira (o) dos olhos verdes. Os dados coletados utilizados nesta exposição acima deslindam percursos de uma prática pedagógica norteada pela superação das desigualdades que se atualizam na mediação do corpo, especialmente no contexto escolar. Referem-se à 2ª Escala (2º bimestre), ao conteúdo de Ginástica de Circo e Geral.

A ação educativa foi norteada para que os (as) estudantes compreendessem na totalidade a construção do corpo na modernidade e como os estereótipos e a propagação do preconceito socialmente instaurado se desembocam no cotidiano. Para tanto, as discussões dos elementos fundantes da ginástica, bem como a

compreensão de como se deu a separação entre homens e mulheres no esporte de alto rendimento, especificamente a ginástica, fizeram parte da proposta formativa e entendimento das contradições atualmente estabelecidas – isto é – entender a separação das modalidades, equipamentos e objetivos dentro do esporte entre os (as) ginastas.

A proposta das aulas buscou esse entendimento à medida que a ginástica esportivizada foi dividida por masculino e feminino, onde tal divisão se apresenta tanto pelo comportamento socialmente esperados por homens e mulheres, força e leveza, respectivamente, quanto na constituição corporal dos sujeitos. E por meio de exposição de vídeos e discussões, questões que provocavam e buscavam superar os marcadores sociais das diferenças foram tensionados a fim de compreender o porquê alguns equipamentos da ginástica, tais como, cavalo com alças e argolas eram destinadas apenas aos homens, assim como a ginástica rítmica (movimentos coreografados com balé, leveza e graciosidade) eram designados às mulheres.

É com a intenção de superar tais contradições que o ato educativo, busca, pelo trabalho com a ginástica, esportes, lutas, dentre outros elementos da cultura corporal, contribuir para compreensão crítica dos fenômenos sociais, bem como ressaltar a contemporaneidade e a relevância social dos conteúdos. Para nutrir as reflexões a seguir, toma-se como lócus de pesquisa uma experiência com o trabalho com Ginástica, no CEPAE/UFG, conforme será detalhado posteriormente.

De posse do que foi exposto acima, que não são incomuns no cotidiano escolar, nessa oportunidade, foi identificado questões recorrentes. Sendo a Educação Física uma disciplina privilegiada no trato com o corpo, sendo talvez a única que o tome como objeto específico de estudos, reflexões e elaboração do saber escolar, seguem as seguintes reflexões relacionadas a estereótipos, preconceitos, identidade, auto aceitação.

Padrões de beleza e o cotidiano escolar

Entendendo a educação em sentido amplo, que em sua natureza e especificidade se constitui pela necessária humanização dos sujeitos, e que a escola, na modernidade, é um dos espaços formais constituídos sob os auspícios de conduzir este processo, é que se busca neste texto, desenvolver fundamentos históricos

tributários às tensões pertinentes à construção do corpo nos ventos modernos, nos contornos específicos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1991, p. 17).

Este trabalho busca, por meio de elementos da cultura corporal e da prática pedagógica, elencar o conhecimento e ações desenvolvidas que possibilitem o desenvolvimento integral dos (as) estudantes em seus diversos sentidos/significados, que dialoguem com a intencionalidade/objetivos do ser humano e as intensões/objetivos da sociedade. A perspectiva do trabalho pedagógico em Educação Física que estabeleça a cultura corporal como saber escolar desta disciplina, “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação no mundo que o ser humano tem produzido no decorrer da história, exteriorizado pela expressão corporal como linguagem.” (SOARES, et al, 1992, p. 38).

Compreendendo, então, que a escola permite, em alguma medida, o acesso ao conhecimento e que o cotidiano escolar reflete os processos sociais, tendo como objetivo superar contradições por meio do trabalho educativo, este texto visa, sobretudo, mediar o conhecimento por meio dos princípios da totalidade e transformação. E é nesse viés, balizado pelo ensino elaborado e voltado para a formação humana, que se faz necessária a sistematização de uma educação voltada para o respeito à diversidade, dedicando-se à formação de sujeitos críticos, transformadores, e conscientes da realidade social em que estão inseridos, respeitando assim os princípios da igualdade.

Para Bourdieu (2002, p. 24), “é no corpo onde se firmam as disputas de poder”, e neste viés, a construção do corpo na modernidade foi instaurada, agente influenciador e condicionante dos padrões de beleza aos moldes atuais. Em meados do século XIX, a Educação Física era vinculada estritamente ao militarismo e à área médica, com pressupostos e funções higiênicas, eugênicas e educação do físico. Aspectos como a docilização e a normalização dos corpos inserem-se na constituição da então chamada ginástica. Segundo Soares (2005, p.18) “o corpo reto e o porte rígido comparecem nas introduções dos estudos sobre a ginástica no século XIX”. Presentemente, na sociedades ocidental, especificamente a brasileira, vivenciamos resquícios dos modelos de corpos socialmente e historicamente construídos, que desembocam em normativas e marcadores instituídos como belo, aceitável, deixando à margem àqueles e àquelas que não seguem o padrão de beleza vigente.

A educação do corpo na escola, especificamente naquilo que se pode nomear como “educação do físico” propriamente dita, com deliberada intenção de agir com

um fim teleológico, se iniciou por meio dos procedimentos ginásticos que inicialmente eram destinados aos homens para suportarem duras jornadas de trabalho, bem como para serem aptos a defender a pátria, e para mulheres as quais eram consideradas responsáveis por gerar uma prole saudável que atendesse às demandas da sociedade.

Tais formas, condutas, corpos e as normas foram/são endossadas na vida do ser humano desde o seu nascimento, isto é, determinações do “ser” que desembocam papéis sociais a serem desenvolvidos marcados pelas diferenças de classes, cor da pele, gênero, religião, etc.

As distinções de gênero, perpassam por concepções impregnadas por condutas normatizantes que intitulam grupos e os marcam como desiguais por suas características, penalizando-os quando estes fogem da norma. Segundo Jeffrey Weeks (2000, p. 62) “uma norma talvez não necessite de uma definição explícita; ela se torna o quadro de referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do que respiramos”, e assim, os padrões de beleza o seguem.

Discursos apontados como determinações/condicionantes sociais, se apoiam em julgar segmentos que apresentam comportamentos e aparências distintas – que por sua vez são designados como pertencentes ou não pertencentes a um determinado grupo, de acordo com as condutas morais e especificidades próprias. Atualmente, as mídias sociais ditam o belo, o aceitável, o desejável – músculos, ausência de gordura, paixão pela retidão da pele, aversão ao velho – características estas que a construção do corpo na modernidade alavancou enquanto ideal, padrão e norma daquilo que é belo, almejado e pertencente ao universo de pretensões do sujeito no mundo atual, ocidental.

Segundo Eco (2015, p. 48), a expressão da beleza viva do corpo retratada na antiguidade por esculturas revela a beleza apontada por Platão que admirava as partes harmônicas e proporcionais estudadas por Pitágoras, isto é, a beleza como simetria e harmoniosa proporção das partes. Courtine (2005), traz os anos 80, como um momento na história norte-americana, em que as técnicas de gerenciamento do corpo entraram em ascensão. Para ele, a obsessão dos invólucros corporais corresponde ao:

Desejo de obter uma tensão máxima da pele; o amor pelo liso, pelo esbelto, pelo jovem; ansiedade frente a tudo o que na aparência

pareça relaxado, franzido, amarrutado, enrugado, pesado, amolecido ou distendido; uma contenção ativa das marcas do envelhecimento no organismo (COURTINE, 2005, p. 86).

Com essa compreensão do autor, pode-se interpretar que o projeto de fabricação de corpos está centrado em um modelo de jovialidade e, portanto, de negação do envelhecimento, ao passo que atende à proposição de uma aparência saudável e forte, não só para homens, como também para mulheres, meninos e meninas. Para Courtine (2005, p. 90), “[...] reformas higiênicas, atividades físicas, tratamentos em estâncias serão, assim, um modo de lutar contra o ar viciado, os costumes corrompidos [...]”. Nesse âmbito, a definição de um estilo de vida, notadamente nos Estados Unidos da América, no início dos anos 1980, atende a um projeto de sociedade que se perfaz por meio do reforço à disciplinarização dos corpos, visando ao atendimento de uma genealogia que se assenta no tripé “religião-saúde-comércio”. Ora, esse tripé nada mais é do que o sustentáculo do modelo que origina o capitalismo calvinista norte-americano, como já enfatizara Max Weber em seus estudos sobre “A ética protestante e o espírito do Capitalismo” (WEBER, 1991).

No cotidiano escolar é perceptível a constituição dos grupos de acordo com esse projeto de construção corporal, onde o aceitável é o belo, a ausência de gordura, a cor da pele, enfim, a aparência elencada como um elemento intrínseco do ser.

Compreendendo que os veículos de informação, especificamente, as mídias, que circulam, produzem um discurso “moral corporal”, e este é constituído por uma determinada ordem social e, sobretudo, por uma política sobre o corpo, que não é uníssona, mas num certo sentido, se apresenta com pretensão de universalidade. Cúpida e autorizada pela própria racionalidade desta particularidade histórica que lhe empresta todas as armas, isto que se nomeia como a moral corporal, segue tão firme quanto o espírito de seu mundo faustiano.

A rígida rotina de exercícios e dietas atribuídas ao ideal atual de beleza, não expressam apenas uma determinada insatisfação materializada em seus corpos, mas produz uma educação higiênica que “solicita de forma constante a presença de intervenções disciplinares” (COSTA, 2004, p.15). Vinculados a um estilo de vida, com fundamento numa proposta de ascese corporal, também se dá pelos sinais corporais como vestígios de sacrifício e disciplina, e que são reforçados no grupo social do qual fazem parte, tornando o alcance dos padrões estabelecidos, circunscrito ao esforço pessoal.

Atualiza e desenvolve um dos fundamentos da modernidade que é a individualização do sujeito, na medida em que o sucesso ou o fracasso pelo próprio corpo não encontra justificativa “racional” em qualquer outro lugar que não seja no indivíduo; único responsável por si, potente e invencível, em constante competição com o outro e, portanto, solitário.

Ainda que a sua realização tenha como condição a existência do outro como destino, e tão somente no outro e com o outro o ideal de corpo se construa e se encaminhe (seja como sucesso ou fracasso), o caminho dessa auto realização se apresenta na modernidade determinada pela forma do indivíduo.

Assim, o cuidar do próprio corpo – a destinação e auto responsabilização de si enquanto estratégia social e governamental, enquanto projeto que culpabiliza os indivíduos, retirando o papel do Estado enquanto mantenedor das condições essenciais de vida – ilustram o cuidado com o “eu”, com a constituição da identidade que se forma através do suplício, da disciplina, da dietética, em que a imagem do belo se faz diante do espelho e da superação dos limites corporais.

De acordo com Silva (1996), o retrato do corpo ideal é reforçado pelas mídias de maneira geral e é veiculado, sobretudo, por meio das campanhas publicitárias que se utilizam das percepções de juventude, beleza, sensualidade e saúde, na forma do que Matterlart (1992, p. 252) denomina de mercadoria simbólica, para forjar o corpo ideal.

Todo esse arranjo complexo, é compreendido aqui como interno ao processo de desenvolvimento da indústria cultural. Amplia-se o mercado das práticas corporais, especialmente, àquelas que se dedicam a reiterar esse modelo de corpo e as intervenções sobre ele, conforme divulgado pela mídia (SILVA, 1996, p. 249). Dessa forma, para a autora, é com os meios de comunicação de massa que esses modelos estereotipados de corpo são amplamente divulgados, tornando-se um comércio de objetificação corporal, consubstanciando o mercado de academias, suplementos alimentares, vestimentas – uma cultura da valorização do “querer é poder”.

Na década de 20, submetidas às normas morais e padrões de como-a-mulher-deveria-ser, os meios de comunicação “ensinavam” às mulheres o que elas deveriam aprender para serem de fato “mulheres de verdade”. Propagandas e revistas reforçavam a vinculação das mulheres a um ideal feminino, atrelado à beleza normatizada pela sociedade, assim como modelos estereotipados.

Santann'a (2014) assevera que o ideal de beleza da mulher nessa época, era uma associação entre o comportamento imaculado, gracioso, delicado e o corpo frágil. Assim, segundo a autora, os “conselhos” de beleza para as mulheres publicizados nas revistas e propagandas, eram destinadas a serem delicadas e graciosas; ter uma voz melodiosa; saber andar, dançar, sentar e conversar; saber usar talher; sorrir de maneira contida; se comportar como uma “dama moderada”; ser servil; obediente; recatada; conter exageros; ter gestos comedidos e leves; olhar e ter expressão doce; conter gritos, risos longos, e choro.

Para a autora, os conselhos de beleza para as mulheres eram justificados no auxílio para ajudá-las a arrumar marido, de modo que os exageros e não cumprimento dos padrões poderiam deixá-las “solteiras para sempre”, e a solteirice, de acordo com as normas sociais da época, poderia resultar em uma “tristeza sem fim”. Portanto, os designios da beleza resultariam em levá-las ao altar e consequentemente, a um lar feliz (SANTANN'A, 2014, p. 92).

Criadas para serem mães e donas de casa, as mulheres eram consideradas as responsáveis pela providência moral das famílias, de modo que suas profissões eram vinculadas a tarefas domésticas. Segundo Soares (2004, p. 42) no século XIX, era de responsabilidade da mulher garantir o bem-estar e a harmonia em seus lares, pois “[...] é a habitação que lhe permitirá, enfim, tirar o homem das ruas, dos cabarés, do vício... moralizá-lo e afastar dele todos aqueles que forem estranhos ao ambiente doméstico”. Deste modo, se as crianças preferissem as ruas e os homens a outras mulheres, era porque as esposas não cumpriam com os suas tarefas de casa.

No tocante da constituição e disseminação de como os sujeitos deveriam ser, Santann'a (2014) enfatiza que há grande diferença entre as expectativas e comportamentos almejados e disciplinadores entre homens e mulheres. Segundo a autora, em meados dos anos 40 aos anos 60, as matérias nas revistas femininas eram direcionadas à temática amor (romântico), isto é, as revistas e propagandas reforçavam um modo de ser mulher calcado no casamento, na fragilidade, delicadeza, e no amor, de modo que a mulher deveria ser educada e educar-se para amar e servir ao marido, em contrapartida, os homens eram norteados por uma educação para a virilidade, destreza, força, provedor da casa e conquista – o que “estimulava a objetificação e submissão da mulher” (SANTANN'A, 2014, p. 96).

Atualmente, no Brasil, encontramos marcas de uma educação diferente para homens e mulheres, assim como uma educação separada de acordo com os

marcadores sociais, onde ser mulher é um marcador fruto da opressão, inferiorização e objetificação, e aos homens a contenção das emoções e virilidade/embrutecimento nas ações.

Se olharmos as construções sócio históricas, acima mencionadas, é perceptível o quão marcante a constituição do “eu” está ligada ao socialmente aceito. A constituição do aceitável se dá a partir de normas e valores hegemônicos cujo objetivo é a manutenção da ordem dominante, onde criam-se a noção de hierarquia apoiada na intolerância para com o diferente, legitimando assim a desigualdade que desloca e afere ideais valorativo inferiores àqueles e àquelas considerados à margem da sociedade.

Para Woodward (2000), a constituição e a compreensão que temos do nosso “eu” são sugeridas pela subjetividade que está atrelada aos significados constituídos pelas relações socioculturais. As experiências que fazem parte do arcabouço da construção do “eu” de cada sujeito, são adquiridas através da sociabilidade, isto é, da interação com o outro(a). É importante compreender que dentro do processo de sociabilização, regras e normas se forjam por meio de ações legitimadoras, e condicionam quem pertence e quem não pertence; pois são elas que atribuem valores. É preciso entender que são essas regras sociais que marcam e estigmatizam os sujeitos (WOODWARD, 2000).

Nesse sentido, segundo Hall (2011, p. 39), parte do processo da construção de identidade também se dá com fundamento na visão do outro. É somente em sociedade que o sujeito pode se isolar. As condições e possibilidades de uma sociedade na qual os sujeitos produzam a sua existência de forma interdependente e ao mesmo tempo solitária é a sociedade moderna. “O homem é, no sentido mais literal, um *zoon politikon* (animal político); não é simplesmente um animal social, é também um animal que só na sociedade se pode individualizar” (MARX, 1985, p.25).

A individualização é atualizada e desenvolvida progressivamente acompanhando o aumento da complexidade da sociedade moderna, em sua contraditória relação entre forças produtivas e relações de produção. O obscurantismo desta forma do sujeito é, portanto, o que se deve enfrentar na apreensão da construção do corpo na modernidade em suas determinantes pertinentes ao espaço escolar.

Embora as relações sociais nos espaços públicos e privados pareça se produzir tendo as garantias e a reserva subjetiva coroada pela forma do indivíduo, e

esta apareça como resolução social da oposição entre indivíduo e sociedade, tal resolução reitera os limites de sua própria produção. O indivíduo aparece como um sujeito possuidor de liberdade, de escolhas, de propriedade, de autonomia etc. O indivíduo “tudo pode”, e seus limites são aqueles provenientes do contrato social. Ilusória determinação, não resolve como promete, e pela própria insígnia, instaura a patamares ulteriores a contraditória e decrépita tensão entre uma subjetividade destituída de objeto tal como uma objetividade destituída de sujeito.

Atendo-se ao objeto deste trabalho, que é a reflexão sobre a produção do corpo no itinerário do trabalho com a cultura corporal, apresentam-se as seguintes determinações: i) a pertença a um determinado grupo; ii) o processo da produção do corpo na modernidade, e, iii) as formas como essas mediações se reproduzem, se atualizam crivando o trabalho pedagógico.

A experiência escolar é constituída por estes enfrentamentos, e as formas de encaminhar os conflitos irradiados dessas tensões produzidas pela materialidade social são, em sua maioria, escapes individuais para questões que são sociais. Aparentemente, no aporte da noção de indivíduo, as crianças não deveriam se importar com o outro. Não raro em momentos de orientações com as crianças sobre diversos conflitos, vemos os argumentos de que “o outro, é responsabilidade dele, e cada criança deve se preocupar só com ela mesma”; ou ainda, “o que o outro pensa, não nos diz respeito, não devemos sofrer pelo que o outro pensa”. Contudo, essas premissas, que constituem em certa medida os costumes e a moral das instituições sociais (escola, família, religião, movimentos sociais, etc.), não passam de quimeras quando arroladas pelas determinações desta particularidade histórica.

As crianças sofrem, negam seus corpos, negam os corpos das outras crianças, dependem do olhar do outro, da aprovação e da aceitação alheia, se objetivam no outro e são portanto o destino da falta do outro, um destino que não possui lugar de encontro, pois a falta que produz a busca no outro, encontra neste outro a mesma falta que o faz sair de si em busca, também, de outro que possa lhe suprir essa condição de falta.

Não raro estudantes se sentem na obrigação de “acompanhar” determinados padrões que são colocados como referência pelo grupo a que pertencem. Condições socioeconômicas também crivam essas determinações, na medida em que algum estudante não consiga se vestir com determinadas roupas, e num certo sentido, cabe lembrar que nenhuma roupa, moda ou qualquer padrão social, acima mencionado,

surgem como brumas ao ar livre. São tributários aos processos complexos que na falta e apetência do ser, demasiadamente humano, alcançam e constituem o corpo, e, portanto, a identidade e os processos de identificação e reconhecimento do ser, no outro e em si.

Considerações finais

A preocupação com o belo se apresenta da antiguidade à contemporaneidade. Os ideais de beleza se dão de diferentes formas e modelos, a depender do momento história e da cultura de cada sociedade, de modo que, segundo Santann'a (2005), os discursos sobre beleza ao longo da história foram vinculados à medicina, moral católica, higiene e moda. Para a autora, a beleza é um trunfo de quem a possui, "um instrumento de poder, uma moeda de troca em diferentes sociedades" (SANTANN'A, 2014, p. 08).

O belo versus feio; bom versus mau – são noções de dualidade presente na construção do ideal de beleza. O belo é uma construção fruto de características que representam o que agrada, o que se deseja enquanto sinônimo de bom, puro e casto, enquanto o feio é tratado como algo indesejável, fruto de maus hábitos – anormal e repugnante, de modo que podemos perceber que "a beleza está quase sempre associada a outras qualidades" (ECO, 2015, p. 37). Isso nos sugere que há um autogerenciamento por meio das pedagogias do corpo, mas também há um partilhar de regras sociais por meio do polimento e do ajustamento às normas.

Desse modo, ainda que em perspectivas mais ortodoxas, as instituições sociais como escola, exército e prisões objetivem moldar o corpo do indivíduo no processo de docilização do sujeito, que se despe do controle e de sua vontade, acredita-se que o sujeito pode, dentro de um campo limitado, optar por escolher que projeto de construção corporal pode exercer como parte de seus estilos de vida.

Tais crivos determinam toda a organização do trabalho pedagógico na escola, tanto em sua dimensão na sala de aula, como na organização da escola como um todo. (FREITAS, 1995, p. 95). Tributária às questões sociais, a escola se constitui numa instância imprescindível quando se pensa a possibilidade de produção de uma realidade social pautada por relações de igualdade substantiva (MÉSZÁROS, 2003, p. 77).

Cada ação humana deve ser tomada como objeto de reflexão em seu sentido social. As ações entre as crianças, definições de grupos, amizades, relações de rupturas e aproximações não pairam no ar e não são ocasionais. Se imbricam, internas às escolhas singulares e pessoais, a processos de internalização da moral e dos costumes que são postos como válidos e portanto, tomados como princípio pelas crianças. A indústria cultural como categoria explicativa de um amplo processo social que alcança os corpos, haverá, sempre, de ser enfrentada na escola.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002;

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. 5ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004;

COURTINE, Jean-Jacques. Os stakhanovistas do narcisismo. In: SANT'ANNA, Denise. B. de (Org.) **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2005, p. 81-114;

ECO, Humberto. **História da beleza**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015;

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995;

GOELLNER, Silvana Vilodre; FRAGA, Alex Branco. A inominável sandwina e as obreiras da vida: Silêncios e incentivos nas obras inaugurais de Fernando de Azevedo. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 71-84, jan. 2004;

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011;

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo, SP, Ed. Abril Cultural, 1985;

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005;

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **História da beleza no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014;

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações. 7ª edição. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1991;

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “narciso” se exercita. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 17 (3), MAIO/96;

SOARES, et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992;

SOARES, Carmen L. **Educação física**: Raízes europeias e Brasil. 3a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004;

_____. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. Campinas, SP: Autores Associados, 2005;

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1991;

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In LOURO, G. (Org) **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica. P. 35-80. 2000;

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.



Autores

Kelly Bianca Clifford Valença

Yves de Sousa Silva

Mariana Cássia Assumpção

Laís Rodrigues Campos

Valleria Araujo de Oliveira

Lênin Tomazett Garcia

ISBN: 978-85-9535-162-2

