



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7225 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: CENÁRIO DE (IN)VISIBILIDADE DO ALUNO?

Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto - UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Educação Contemporânea: Cenário de (In)Visibilidade do Aluno?

1. INTRODUÇÃO

A Escola, não raro, reflete o anseio de uma sociedade que demanda sujeitos que desenvolvam saberes necessários à análise crítica do contexto social, bem como à intervenção com vistas ao bem estar, entretanto, retira o aluno de sua condição de sujeito, pois, ao longo do tempo, as instituições escolares, tem reproduzido a dinâmica social num modelo de exclusão que aprofunda a assimetria entre os grupos.

Tal assimetria assevera-se ante a diversidade de sujeitos presentes nos espaços escolares que ali se colocam por motivações de natureza variada. Nesse sentido, para que a escola cumpra este papel, necessário se faz que o professor acolha o aluno tal qual é: sujeito com potencialidades e limitações, desejos e frustrações, saberes e não saberes. Em decorrência, o professor deve planejar as atividades com vistas a contemplar essa diversidade de subjetividades e promover o desejo de aprender. Porém, na ação docente, reiteradas vezes, observa-se a denegação de professores com relação ao aluno que não corresponde a suas expectativas. Assim, o conceito de (in)visibilidade aqui tomado refere-se à condição que, segundo Ferreira (2001), ocorre quando o sujeito é cortado da rede social que o vincula à sociedade, marcando-o à guisa de “seres socialmente invisíveis, seja pela indiferença, seja pelo preconceito.” Porto (2006, p. 74)

Essa postura de professores compromete o ofício docente na contemporaneidade pois, de acordo com Charlot (2008) destaca que ensinar é mobilizar a atividade do aluno para que construa saberes e, simultaneamente, transmitir-lhe um rol de saberes, numa prática na qual o aprender tem sua gênese nas inquietações do aluno. Disso emerge o questionamento, de que modo a educação na contemporaneidade tem contribuído para a (in)visibilidade do aluno?

Diante dessas reflexões, o presente texto tem por objetivo refletir sobre a (in)visibilidade do aluno, bem como suas implicações no ensinar e aprender, a partir do enlace entre as contribuições de autores que versam sobre esse fenômeno e autores que

abordam a educação contemporânea.

2. A (IN)VISIBILIDADE

O construto (in)visibilidade, segundo Cunha (2010), vem do latim *invisibilis*, que, por sua vez, origina-se de *visibilis*, traduzindo-se por conhecer ou perceber pela visão, olhar para contemplar. Assim, invisível é o que não pode ser visto; não percebido pela visão, entretanto, a (in)visibilidade na presente pesquisa é entendida como marca daquele que pode ser percebido pelos órgãos do sentido, porém negado por aquele(a) que o(a) observa.

O fenômeno de (in)visibilidade atinge o sujeito inserido no processo educacional e que não atende a critérios arbitrados, reduzindo-o à dificuldade que apresenta ou à condição cognitiva, social ou afetiva em que se constitui, construindo um olhar fatalista e incapacitante sobre o aluno. Esse fato vai ao encontro das reflexões de Bauman (1998), ao discorrer sobre a criação e anulação dos estranhos, pois, apesar de não reportar-se explicitamente ao (in)visível, perceber-se que o termo “estranho” infere características comuns, haja vista que “estranhos são pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (p. 27).

Assim, não raro, o aluno é visto meramente à guisa de parte de um grupo cujos integrantes têm a mesma identidade e, portanto, devem atender às mesmas expectativas ou “não são conhecidos, percebidos, compreendidos, examinados e realmente vistos em suas competências e necessidades, desaparecendo na própria individualidade”. (COSTA, M. 2008, p. 23). Desse modo, percebe-se que buscar a igualdade é negar a assertiva de Santos (1989 apud Marques, 2000) segundo a qual “somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas

Nesse sentido, o aluno é retirado do direito de construir, autoralmente, o aprender, sendo inserido num jogo de presença/ausência, na medida em que ele se encontra em sala de aula, porém não é percebido. Consequentemente, as frustradas tentativas de aproximação do saber se transmutam em desencontro consigo mesmo, na medida em que se percebe violentado em seus desejos, um ser estranho ao processo que (des)vela uma (in)visibilidade que aponta para a morte do desejo do sujeito, da sua ligação para com o ensinar e aprender.

Memoramos Ardoino (1998) ao distinguir agente e ator, sendo o primeiro definido por suas funções, arbitrariamente atribuídas e efetivadas de maneira mecânica e irrefletida ao passo que o ator é provido de consciência e de iniciativa, dotado da capacidade de pensar estratégias. A esses constructos, acrescenta-se o termo autor, sujeito que se elabora e exprime projetos através de uma vida imaginária e de uma função simbólica, que realça bastante a complexidade da linguagem.

Nessa seara, Freud (2011) afirma que as pessoas atribuem falsas medidas para si mesmas e aos outros, subestimando os autênticos valores da vida. Assim, segundo o autor, a grandeza de alguns repousa em atributos e realizações estranhas aos ideais da multidão, causando estranhamento das percepções, sentimentos e pensamentos do ego. Tal proposição convoca-nos a pensar sobre os atributos que o professor elege para decidir a quem conceder o empenho de sua ação docente, tendo cautela para não adotar maniqueístas de bom e mau aluno, porque “o estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação imposta pelo grupo estabelecido, o outro acima, que naturalizou a ação invisibilizadora sofrida” (COSTA, 2004, p. 28).

Ao pensar sobre a denegação de alguns alunos na escola e sobre os direito essencial de ser, recorda-se Gavioli e Kupfer (2011) ao advogarem que a educação está para além de

instruir e adaptar, transcende o adestramento, sendo “sobretudo uma prática de constituição do sujeito em sua singularidade e em sua peculiar interpretação do mundo” (p. 274).

Macedo (2010) o ressalta que as instituições escolares abordam o imperativo de mudanças curriculares desconectadas das questões inerentes ao complexo mundo da formação, ou seja, a partir de uma ordem exterior ao processo, vinculada apenas à mecânica e à arquitetura curricular de modo que cultiva-se a “tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar” (GIROUX, 1997, p. 158). Nesse processo, o professor que resista em deixar-se absorver pela tendência reducionista trava árdua luta para aproximar-se de uma educação que possibilite a constituição do sujeito.

A (in)visibilidade reverbera em mal-estar de forma mais acentuada, considerando-se a força esmagadora, simbolizada pelo poder legitimado do professor e pela inadequação do aluno a expectativas que embasam as regras que regem a relação professor-aluno e aluno-conhecimento.

Entretanto, o sujeito (re)age ao sentido do desprazer e assim, Freud (2011), sinaliza que ante tal percepção, ocorre a adoção de mecanismos de defesa como o isolamento voluntário ou a adesão à coletividade. Considerando-se esses mecanismos emergem três tipos de homem: o erótico, que dará preferência aos relacionamentos; o narcisista, que tende a procurar suas satisfações em seus processos mentais internos; e o homem de ação, que nunca abandonará o mundo externo, onde pode testar sua força.

Contudo, Bauman (1997), questiona em que medida “a historicidade” do bem e do mal abala a todos em igual intensidade e afirma que, para a maioria de nós, a crença de que o que fazemos é aprovado por “pessoas como nós” — “pessoas que contam” — é tudo o de que precisamos para tranquilizar nossa consciência quando “eles” — os “dissemelhantes a nós” — desaprovam.

Essa assertiva alude à formação de grupos identitários em sala de aula, quando alunos (in)visibilizados juntam-se àqueles que partilham dessa condição, assenhorando-se de lugares que promovem a ilusão de um bem-estar, ilusão pois dessa maneira, indo para além do não ser percebido, a (in)visibilidade, por vezes, se processa na atitude do aluno em não ser perceptível.

3. A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O professor, recorrentemente, assegura-se, em processo formativo estruturado num currículo que, supostamente, atende às demandas do exercício profissional. Contudo, a educação sob um olhar crítico, revela que:

Ao invés de buscar fundamentação ou autorização num discurso que lhe é externo, meramente auxiliar e que, em última instância, impede-lhe a visão de si, o professor pode mergulhar na complexidade dos fantasmas inconscientes que a situação formativa lhe desperta, aproximando-se dos fundamentos e disposições que caracterizam a sua singularidade como educador, seu estilo (Monteiro, 2005, p.160).

Além do processo formativo, ressalta-se que a ação docente também desperta fantasmas na medida em que apresenta diversas circunstâncias que requerem do professor atitudes que não tangenciadas em sua formação a exemplo do ímpeto de muitos professores em denegar os alunos que não atendem ao descritivo de um perfil do considerado bom aluno, (in)visibilizado-o. Esses educadores negam, em sua ação docente, o discurso de que o ato educativo é arte do encontro do sujeito com o Outro, promovendo a construção simbólica de

forma mais consistente, porém esse discurso é, muitas vezes, destituído da provocação de como encontrar-se com o Outro e assim, dão-se os desencontros nas escolas que culminam num olhar que nega-se a perceber o diverso. Nessa seara, emergem as discussões sobre a escola e a contemporaneidade, de sorte que contemporâneo:

é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele percebe r não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. (AGAMBEN, 2009, p. 63)

Desse modo, o professor contemporâneo caracteriza-se para além de ser aquele que atua no momento presente, constituindo-se nas circunstâncias para reconhecer o Outro e perceber as singularidades, muitas vezes, eclipsadas em função de divergir do desejado. Nesse cenário, Marques (2000, p. 113) sinaliza que “a saída para a crise na educação se constrói na troca do paradigma mentalista-individualista pelo paradigma da intersubjetividade e da linguagem, chamado da interlocução/reconstrução de saberes.” Tal transmutação denota a superação da fragmentação do ser, numa visão de educação que alocava a primazia do intelecto em detrimento da constituição integral do sujeito.

Nessa esteira, Bourdieu (2007, p. 53), afirma que “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida ou melhor dizendo, exigida”. De forma específica, para uma parcela de professores, a diferença institui a desigualdade e repercute na forma de tratamento adotado entre sujeitos, aproximando-se e dando visibilidade aos afins e distanciando-se e (in)visibilizando os diversos.

Assim, como alternativa libertária no/do ato educativo, Kupfer (2005) sinaliza que a ação pedagógica em prol do sujeito, requer a renúncia de alguns ideais, a exemplo da preocupação excessiva com métodos de ensino ou o emprego irrefletido da didática padronizada, bem como o abandono das técnicas de adestramento, as recompensas e premiações, por entender que cada sujeito detém sua singularidade e transfere ao professor representações e sentidos diversos.

De maneira notória Giroux (1997), aponta para a necessidade de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente encarando os professores como intelectuais transformadores, alicerçando-se em três aspectos singulares dessa categoria, a saber: disponibilidade de base teórica para análise da prática docente contrária aos tecnicismos; esclarecimento dos tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; auxílio na compreensão do papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através de suas práticas pedagógicas. Para tanto, é essencial a multireferencialidade que, segundo Ardoino (1998), constitui-se no apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão da suposta complexidade.

Kupfer (2013) assevera que se a emergência do sujeito faz-se em discursos oportunistas de brechas em que o aluno-sujeito possa vir a se manifestar enquanto sujeitos de desejo. Ante essa provocação, faz-se mister o comportamento assertivo do professor que requer a ousadia de ir de encontro ao que está posto e prescrito, não meramente a ousadia de transgredir a norma, mas a ousadia de buscar-se no processo e reconhecer-se como sujeito do vir a ser e reconhecer o aluno imerso nesse processo de forma autoral. E assim, o professor estará em vias de concretizar o projeto de educação, considerada como um processo que:

se constitui em um processo intencional, consciente, fundamentado na valorização da

vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio, e simultaneamente para o reconhecimento dos outros como diversos, com os quais devemos estabelecer relações dialógicas e tornar possível a vida em comum, partilhada, ainda que em fricção social como se dá na experiência cotidiana. (NASCIMENTO; HETKOWISK, 2009, p. 142)

Nesse sentido, o professor precisa sair do lugar de onde raramente reflete, ao agir apenas por hábito, e fazer escolhas entre essa e aquela forma de atuação, num constate processo de avaliar, considerada a avaliação como processo em que, segundo Bauman (1997), analisam-se as ações que precisa escolher e as ações que foram escolhidas dentre outras que podia escolher mas que não escolheu. Desse modo, a avaliação é parte indispensável da escolha, da tomada de decisão; é necessidade sentida por humanos como tomadores de decisão

Tal colocação traz à tona o contemporâneo que em síntese, Agamben (2009, p. 65) afirma que sê-lo, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz de não apenas manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós.

Assim, recordamo-nos aqui de Giroux (1997), autor enfático ao afirmar que os professores devem “assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (p. 161). Ou seja, os professores deslocam-se do ofício docente mecânico e irrefletido para uma práxis permeada de sentido.

Desse modo, há, na contemporaneidade, um movimento em curso no qual a educação que transpõe as barreiras do prescrito em termos de normas, que retira o professor do lugar de juiz e que pauta-se na ética que prima pela compreensão do humano, permite e permite-se retirar o véu que eclipsa o olhar do professor ante o aluno, reiteradamente (in)visibilizado, trazendo-o à condição de autor de sua experiência de vir a ser em contextos de aprendizagem.

4. (IN)CONCLUSÕES

Pensar a (in)visibilidade e suas implicações com a educação, aliando, aos teóricos que caracterizam esse fenômeno, autores de educação e contemporaneidade possibilitou a percepção de que a (in)visibilidade de aluno é fenômeno que, denegando-lhe a sua singularidade, impossibilita-lhe a tessitura de uma relação dialógica que promova a emergência de sua subjetividade além de provocar um mal-estar que decorre da postura de denegação que lhe é imputada, obstaculizando a oportunidade de constituir-se no ensinar e aprender.

Em adição, refletiu-se que, apesar das proposições de uma educação na contemporaneidade voltada à fala e escuta ao aluno, de sorte que este expresse-se à guisa de autor do aprender, há ainda uma coexistência entre essa conotação e uma rigidez da estruturação do exercício pedagógico, fundado em uma homogeneidade inexistente na construção do sujeito, fato que, aliado ao desconhecimento/negação do professor a respeito do desejo que mobiliza o aluno, relega-o à condição de (in)visibilidade.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é contemporâneo. In: _____. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BAUMAN, Z. **Ética pós Moderna**. São Paulo Editora Paulus, 1997.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org). **As categorias do juízo professoral**. 9ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2007.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, , jul./dez. 2008. p. 17-31.

COSTA, F. B. **Moisés e Nilce**: retratos biográficos de dois garis. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____. **Homens invisíveis**: retratos de uma humilhação social. Rio de Janeiro: Globo, 2004, 256 p.

COSTA, M. T. **A invisibilidade do aluno superdotado: percepção de uma realidade e um caminho a percorrer**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: 2008.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, W. B. **Making sense of exclusion from schools**: international perspectives. Tese (Doutorado em Educação). University of Manchester, Inglaterra, 2001.

FREUD, S. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classic e Companhia das Letras, 2011.

GAVIOLI, A.; KUPFER, M. C. M. Médicos educadores e Professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: ALMEIDA, S. F. C; KUPFER, M. C. M. **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2011.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GONÇALVES FILHO, J. M. A invisibilidade pública (prefácio/ensaio). In: Costa, F. B. da. **Homens invisíveis** – relatos de uma humilhação social. São Paulo, Globo, 2004.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Amor e saber: a psicanálise da relação entre professor e aluno**. Disponível em: . Acesso em: 11 jun. 2017.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARQUES, M. O. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**, ano 15, n 59 jul/set 2000. p. 113-128. Editora UNIJUI.

MONTEIRO, E. A. **A transferência e a Ação Educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NASCIMENTO, A. D.; HETKOWISK, T. M. Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. In: _____. **Educação e Contemporaneidade: Pesquisas Científicas e Tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

PORTO, J. **A Invisibilidade Social e a Cultura do Consumo**. Rio de Janeiro. PUC-Rio, 2006.

PALAVRAS-CHAVE: Aluno (in)visível; Educação; Contemporaneidade