



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
CAMPUS I - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

ALEJANDRO VAILLANT VALDES

**SOCIOCOMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL:
MÉTODOS E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Salvador
2023

ALEJANDRO VAILLANT VALDES

**SOCIOCOMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL:
MÉTODOS E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

Trabalho de conclusão de curso sob o formato de relatório, apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, do Campus I - Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Área de concentração II: Práticas e Processos Tecnológicos

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Souza da Silva

Salvador

2023

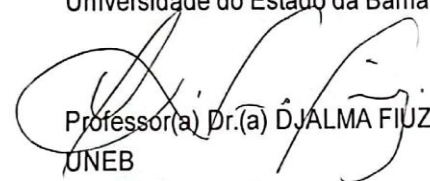
FOLHA DE APROVAÇÃO
"SOCIOCOMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL: MÉTODOS E PRÁTICAS PARA UMA
EDUCAÇÃO EMANCIPADORA"

ALEJANDRO VAILLANT VALDES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, em 18 de janeiro de 2024, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:


Professor(a) Dr.(a) ANDRE LUIZ SOUZA DA SILVA
UNEB
Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea
Universidade Federal da Bahia


Professor(a) Dr.(a) DIDIMA MARIA DE MELLO ANDRADE
UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia


Professor(a) Dr.(a) DJALMA FIUZA ALMEIDA
UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia


Professor(a) Dr.(a) NATÁCHA STEFANINI CANESSO
Ufob - UFOB
Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporânea
Universidade Federal da Bahia

Dedicado a todas as pessoas que se colocam para compartilhar conhecimento e construí-lo com outros, porque assim construímos a civilização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço á Professora Soane Lima, diretora do Colégio Estadual Luís Viana, pela confiança, pelo apoio, mas sobretudo pelo comprometimento com o educando e com a vida das pessoas.

Agradeço ao Professor André Luiz Souza da Silva, meu caro orientador, pela paciência, a escuta, as boas ideias e as boas intenções.

Agradeço muito especialmente aos participantes do Curso SOA, à turma do “audiovisual”. Embora ainda não compreendam a razão, esta experiência será sempre especial, porque seu sentido foi construído entre todos os participantes e para todos nós. Lembrarei sempre de Andressa, Arthur, Christian, Evelin, Isabela, Jazmin, João, Manoela, Matheus, Micael, Nei, Renan, Paulo, Ticiane, Vinicius... Muito Obrigado!

*“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para sua construção”*

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa desenvolve e implementa um curso escolar denominado “Sociocomunicação Audiovisual”, e investiga seus impactos ao longo de três trimestres, em dois grupos de quinze alunos com idades entre onze e dezessete anos, matriculados no Colégio Estadual Luís Viana, no bairro de Brotas, Salvador/BA. O curso apresenta a Sociocomunicação como um espaço-processo coletivo de discussão, criação, produção e divulgação de vivências e conhecimento objetivo sobre as questões sociais. As atividades estão configuradas a partir da perspectiva emancipadora e propõem ao educando refletir acerca da realidade social, exercitar o pensamento crítico-científico e vivenciar o trabalho em conjunto como algo significativo. Assim, o curso privilegia a construção de conteúdo conceitual acima das questões operativas e estéticas. De modo geral, a pesquisa tenta responder “quais são os benefícios deste tipo de práticas socioeducativas e seus impactos no desenvolvimento do educando?”. O referencial teórico que norteia esta investigação é formado pela Pedagogia Crítica (FREIRE, 1985; GIROUX, 1997; SAVIANI, 2008); a Educomunicação (DEMO, 1985; SOARES, 2011; KAPLÚN, 1998); a Comunicação (HABERMAS, 2006; HALL, 2016; CHOMSKY, 2008; VERÓN, 2013; WATZSLAWICK, 1991); e a Psicanálise (FREUD, 2010; LACAN, 1975; KANDEL, 2019). Trata-se de uma pesquisa aplicada, de tipo qualitativa, também com fins descritivos, que utiliza a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, questionários, e uma análise interpretativa-dialética como método condutor. Em relação à condução do curso se utilizam métodos e práticas apoiadas na relação dialógica, nas artes como síntese pensamento-emoção, e na experiência crítico-vivencial na perspectiva sócio-construtivista. Como resultado a pesquisa se propõe produzir: (a) um manual-guia para educadores conduzirem o Curso SOA; (b) referências sobre o avanço cognitivo-intelectual operado através de certas práticas socioeducativas; (c) fundamentos teórico-metodológicos que viabilizem a construção de novas práticas emancipadoras; (d) materiais audiovisuais que ilustrem o processo de pesquisa e os benefícios da ação pedagógica.

Palavras-chave: Educação, Sociocomunicação, Consciência, Desenvolvimento Humano, Audiovisual

ABSTRACT

This research develops and implements the K12 Course called “Audiovisual Sociocommunication”, and study its impacts in two groups of fifteen students along three quarters, with ages between 11 and 17 years old, and enrolled in the Public School Luís Viana, in the neighborhood of Brotas, Salvador/BA. The course presents the social communication as a collective space-process for discussion, creation, production and promotion of experiences and objective knowledge about social issues. The educational activities were designed under the emancipatory perspective and provoke the students to reflect about social reality, to exercise critical thinking and to experience collaborative work as something meaningful. Thus, the course focuses on dealing with conceptual content rather than with operational and aesthetic issues. The research intent to respond to the question "what are the benefits of this kind of socio-educational practices and what the impacts on students development?" The theoretical perspective that guides this research integrates concepts from the Critical Pedagogy (FREIRE, 1985; GIROUX, 1997; SAVIANI, 2008); the Educommunication (DEMO, 1985; SOARES, 2011; KAPLÚN, 1998); Communication (HABERMAS, 2006; HALL, 2016; CHOMSKY, 2008; VERÓN, 2013; WATZSLAWICK, 1991); and Psychoanalysis (FREUD, 2010; LACAN, 1975; KANDEL, 2019). It is an applied-qualitative research, also with descriptive purposes, which uses participant observation, semi-structured interviews, questionnaires, and an interpretative-dialectical analysis as a main method. Regarding the K12 Course, its methods and practices are based on dialogical relationship, the arts as a thinking-emotion synthesis, and the critical-reenactment experience from a socio-constructivist perspective. This research is expected to produce: (a) a course guide for educators to conduct the SOA Course; (b) references of cognitive-intellectual advancement through certain socio-educational practices; (c) theoretical-methodological foundations that facilitates the construction of new emancipatory practices on school education; (d) audiovisual content that guides through the research processes and shows the benefits of the pedagogical action.

Keywords: Education, Social Communication, Social Awareness, Human Development, Audiovisual

LISTA DE FIGURAS

1	PSIQUISMO (2DA. TÓPICA DE FREUD)	26
2	CRONOLOGIA DOS TEMAS E EVENTOS RELEVANTES DA UNESCO	47
3	CRONOGRAMA DA PESQUISA	76
4	ESCALA DE REGISTRO QUALITATIVO	99
5	MODELO METODOLÓGICO OPERACIONAL	101
6	CARTAZ-LOGOMARCA CURSO SOA	101
7	CURSO SOA: TEMPOS E PRODUTIVIDADE	106
8	CURSO SOA: DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO POR TIPO DE ATIVIDADE	107
9	CURSO SOA: DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO POR TIPO DE ATIVIDADE	108
10	PERFIL GERAL	131
11	SEMELHANÇAS	131
12	DIFERENÇAS	132
13	ESTRUTURA DE DADOS DA PESQUISA	133
14	EVOLUÇÃO DAS VARIÁVEIS	135

LISTA DE IMAGENS

1	DIVULGANDO O INÍCIO DO CURSO SOA	103
2	LÓCUS DA PESQUISA: COLÉGIO ESTADUAL LUÍS VIANA	110
3	CARTAZ DO ESPETÁCULO MUSICAL "VIAGEM 'PELAS DANÇAS"	114
4	PROTAGONISTAS DO MUSICAL "VIAGEM 'PELAS DANÇAS"	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AnF	Analfabetismo Funcional
ARTEBRA	Associação Cultural Arte Brasileira
CO	Conhecimento de Si
CS	Consciência Social
DL	Domínio da Linguagem
EDAC	Educação, Assistência e Cidadania
IA	Inteligência Artificial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IP	Intervenção e Produtividade
OCDE	Organização para o Comércio e o Desenvolvimento Econômico
PC	Pensamento Crítico
PeInC	Pesquisa Integrada e Contínua
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
QCA	Análise Qualitativo Comparativo
RI	Referentes do Aprendizado
SOA	Sociocomunicação Audiovisual
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNODOC	Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime
VCR	Vocabulário Comunicacional Restrito
ViE	Violência intra-Escolar

LISTA DE FATOS DA PESQUISA

#5797: Conteúdo significativo	102
#5804: A estética	104
#5632: Relato de assédio	112
#5781: Professor do mal exemplo	112
#5840: Pensamento lógico	116
#5852: Grupo com vontade de fazer	117
#5775: Entrevista ao participante HM2	118
#5861: Violência Escolar	124
#5870: O monólogo de MA1	125
#5782: A multidimensionalidade da vida	125
#5881: A escola como dispositivo da educação	126
#5916: Condição necessária e suficiente	136
#5778: Obstáculos para a Sociocomunicação	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Lógica expositiva	15
1.2	Hermenêutica categorial	22
1.2.1	Psiquismo	23
1.2.2	Pensamento Abstrato	32
1.2.3	Consciência Social	37
1.2.4	Sociocomunicação	38
1.2.5	Tecnologia	43
1.3	Educação escolar no século XXI	44
1.3.1	Realidade educacional na perspectiva dos organismos internacionais ...	45
1.3.2	Perspectiva da UNESCO	47
1.3.3	Relatório “Aprender a Ser” (FAURE, 1972)	52
1.3.4	Mercantilização da educação	58
1.3.5	Analfabetismo funcional	61
1.3.6	Violência escolar	63
1.3.7	Contexto sócio-educacional da pesquisa	65
2	DESENVOLVIMENTO	67
2.1	Percurso do pesquisador	67
2.2	Pressupostos baseados em pesquisas anteriores	69
2.3	Descrição do projeto de pesquisa	72
2.3.1	Tema, Problema e Objeto	72
2.3.2	Objetivos	75
2.3.3	Referencial Teórico	77
2.3.4	Referencial Metodológico	82
2.4	Configuração do Objeto-Curso “Sociocomunicação Audiovisual” (SOA)	101
2.4.1	Fundamentos e objetivos do Curso SOA.....	102
2.4.2	Estrutura, práticas e conteúdos	104
2.4.3	Tecnologias aplicadas	109

2.5	Observações e Coleta de dados	110
2.5.1	Contextualização do locus da pesquisa: o Colégio Estadual Luís Viana	110
2.5.2	Eventos significativos ao longo da pesquisa	111
2.5.3	Vivências e atividades do Curso SOA	119
2.5.4	Estrutura de dados e resultados da coleta	126
3	CONCLUSÃO	139
	REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE I	Termo de responsabilidade ética da pesquisa	156

1 INTRODUÇÃO

1.1 Lógica Expositiva

Sabemos que a organização dos tópicos deve ser coerente com o tema da pesquisa, e sua sequência deve fluir do geral para o particular, o objeto. A primeira regra expositiva aqui é agrupar no primeiro capítulo tudo aquilo que precede ao fazer da pesquisa e que, como veremos, se inicia no percurso do pesquisador e culmina no ante-projeto desta pesquisa. Tentou-se primeiro apresentar o projeto integral da pesquisa logo após, mas no processo de Qualificação mostrou-se inadequado. Se por um lado o caráter multidisciplinar do projeto obriga a definir com alguma precisão as categorias e seus recortes; por outro, resulta comunicacionalmente incômodo ter que abandonar uma sequência cronológica e um geral fluindo para o particular, para compreender o marco conceitual-categorial da pesquisa e sua fundamentação sócio-histórica. Não obstante, se resolvêssemos o incômodo alterando a ordem dos tópicos, estaríamos maltratando a paciência do leitor que se interessou pelo “Projeto SocioComunicação Audiovisual”. Solução: ao invés de apresentar o projeto de pesquisa integralmente, neste capítulo se apresentam unicamente seus elementos essenciais, o percurso e pressupostos do pesquisador.

O segundo capítulo agrupa todo o fazer da pesquisa a partir de março de 2022, incluindo o projeto de pesquisa definitivo e todo o processo de trabalho até sua conclusão em Novembro de 2023, com a entrega do Relatório e Produto-aplicação. Por último, como de praxe, o capítulo das conclusões se inicia com uma análise dos dados coletados e acrescenta algumas interpretações e recomendações do pesquisador em relação ao objeto-produto da pesquisa, o “Curso Escolar de SocioComunicação Audiovisual”, e também em relação à epistemologia da pesquisa educacional.

Para delimitarmos o tema desta pesquisa, tomemos como exemplo o título original do anteprojeto, mais extenso, “Educação, Consciência e Comunicação Social: construindo práticas socioeducativas e emancipadoras”. À primeira vista pode parecer amplo e vago, mas conhecendo alguns elementos específicos (pesquisador, objetivos, referencial teórico) descobrimos que a sequência “Educação, Consciência e Comunicação Social” sintetiza um processo social emancipatório com especificidades, que constitui o eixo da perspectiva do pesquisador e desta pesquisa em particular.

Reformulando a síntese, esse título afirma que a EDUCAÇÃO (emancipadora) cria as condições de possibilidade para que o educando desenvolva um certo grau de CONSCIÊNCIA (social), tal que o leve a contribuir ativamente com uma sócio COMUNICAÇÃO que viabilize a formação de uma opinião pública genuína, entendendo aqui “opinião pública” desde a mesma perspectiva emancipadora, como um dispositivo sociocultural que sintetiza os interesses objetivos da sociedade em conjunto. Em outros termos, a opinião pública emancipada, produto de um processo sociocomunicacional, é a principal instância democrática de organização, ação e equilíbrio social. Isto já define e recorta uma parte da perspectiva deste estudo.

Continuemos com a segunda parte desse título “...construindo práticas socioeducativas e emancipadoras”. Começamos entendendo esta frase a partir do campo e do processo que definimos com precisão na primeira parte do título. À primeira vista está implícito que “há algo que está sendo construído, e algo já foi construído”, e que a pesquisa se propõe dar continuidade a essa construção sem pretender esgotá-la. Logo, entramos na dimensão das práticas. No contexto desta pesquisa “práticas socioeducativas” envolvem métodos, recursos e atividades que visam algum tipo de formação e desenvolvimento para além da pedagogia tradicional-formal, especificamente na dimensão social da vida (o convívio, o auto-conhecimento, a consciência, a responsabilidade social, a sociocomunicação!). E as práticas emancipadoras? Como defini-las? Por que não começar pela “Educação Emancipadora”?

Proponho ao leitor deixarmos esta reflexão para depois e voltarmos à questão da lógica expositiva. Como acabamos de comprovar, uma análise minuciosa do título anterior revelou sua especificidade e significação. E como isso foi possível? Partindo de referências categoriais (Educação, Consciência, Comunicação) descrevemos brevemente os processos que as configuram e como estes se relacionam. Desta forma, nos aprofundamos numa sequência lógica cada vez mais específica. É a descrição deste encadeamento causal o que facilita a compreensão do título. Uma vez que o leitor conhece o campo e a posição da pesquisa que o título sintetiza podemos continuar com seus outros elementos. Com esta lógica expositiva, a cada elemento da pesquisa corresponderá um percurso explicativo similar ao anterior, partindo do geral em direção ao particular, até que o elemento apresentado seja explicado satisfatoriamente.

Embora detalhadas na seção correspondente, repassemos logo agora as características gerais desta pesquisa:

::: PESQUISA APLICADA

Qualitativa, Descritiva e Participante.

::: PROBLEMA DA PESQUISA

Precariedade da educação escolar como processo de desenvolvimento integral do educando, expresso principalmente no aumento do analfabetismo funcional e da violência escolar.

::: OBJETO

Curso Escolar de SocioComunicação Audiovisual.

::: OBJETIVO GERAL

Desenvolver e implementar um curso escolar de sociocomunicação audiovisual, que responda aos pressupostos de uma educação emancipadora.

::: PRODUTO

Manual-Guia para conduzir o curso

Diferentemente da pesquisa básica pura, a pesquisa aplicada representa um teste prático das posições teóricas (LEÃO, 2017) e visa operacionalizar os resultados do trabalho investigativo (BARROS, LEHFELD, 2014). Contudo, como bem aponta Gil (2019), a pesquisa aplicada pode também contribuir para a produção de conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas. Coincidentemente, Cervo et al. (2007) afirmam que a pesquisa básica e a aplicada não se excluem nem se opõem.

Sendo uma pesquisa que produz um produto, ao invés de focar no processo da pesquisa, de praxe rigoroso e padronizado, a alternativa seria focar no conhecimento produzido, na consequência conceitual-teórica da pesquisa, no barulho das subjetividades, na consequência da hipótese, na consequência de ter ousado ir além do imediato, do que nos é posto, superando os limites que a realidade nos coloca. Nesta opção, a exposição resulta numa sucessão de idas e vindas, do geral ao particular, explicando não apenas cada elemento da

pesquisa, mas cada tópico relevante que interage com seu objeto. Como se verá depois, **na inter-relação de dimensões e tópicos estão as determinações que configuram as características do objeto-produto.**

Visando a compreensão ampliada desta pesquisa por parte do leitor, se propõe pensar como primeiro fator determinante do trabalho a constelação de pesquisas educacionais coordenadas pelo autor desde 2015, sintetizadas no livro “Educação e Desenvolvimento Social” (VAILLANT VALDES, 2020). Foram seis pesquisas integradas e contínuas, realizadas em escolas públicas de Salvador/BA, focalizando na função social da educação; nos seus resultados sociais concretos; na realidade educacional do educando; no processo de formação da consciência social; no desenvolvimento do pensamento crítico; e nos métodos socioeducativos que contribuem para uma educação emancipadora. Como se verá na próxima seção, compreender a significância, o alcance e a utilidade desta pesquisa aplicada, em toda sua profundidade e integralidade, requer conhecer antes o processo de estudo no qual seu tema-problema-objeto surge como nova inquietação, como nova pesquisa, desta vez aplicada a um objeto-produto: **“um curso escolar de sociocomunicação audiovisual”.**

Um segundo fator relevante na compreensão do trabalho é conhecer sua dimensão ético-política, pois carrega a posição-intenção do pesquisador através da qual, inevitavelmente, se equacionam as conclusões. Antes de continuarmos, reparemos na função que esta dimensão cumpre numa pesquisa social. Trata-se aqui de entender um princípio epistemológico fundamental: a subjetividade não se isola. No limite das possibilidades apenas se identifica e se “restringe” temporariamente. Por exemplo, nos objetivos detectamos sempre uma dimensão subjetiva, ou função ilusória, ou carga emotiva. O fazer social organizado se auto-projeta permanentemente, pois carrega a mesma dinâmica projetiva da mente. Fazer projetos, projetar, é o processo pelo qual equacionamos necessidades e desejos e produzimos fatos que permitem realizá-los em concreto, fora da nossa dimensão abstrata, e assim vivenciá-los dentro de nosso contexto exterior, já não apenas na mente. Uma função intrinsecamente humana que podemos chamar de teleológica.

Portanto, um "pesquisador objetivo" é algo impossível. Seria mais realista dizer que, na melhor das hipóteses, um pesquisador pode limitar o grau de distorção da própria subjetividade na coleta e na análise dos dados. Em outros termos, podemos afirmar que a pesquisa acadêmica, como processo de produção de conhecimento científico, sempre carrega subjetividades; a este respeito citarei uma reflexão seminal de Freud: “...apenas sei com certeza que os juízos de valor dos homens se derivam sem exceção de seus desejos de

felicidade, e que são, assim, uma tentativa de apoiar suas ilusões com argumentos.” (FREUD, 2010, p.183). O grande desafio, então, é poder checar, com rigor reflexivo, que nenhuma das nossas múltiplas subjetividades esteja invalidando o processo analítico realizado, embora o influencie. Reformulando a ideia, no âmbito da pesquisa acadêmica existem inúmeras subjetividades relativas. Nas palavras de Pedro Demo (1985, p.45) “o cientista não é somente um fenômeno lógico e formal. É igualmente um fenômeno social. [...] não consegue fazer ciência social sem imiscuição ideológica, embora possa controlá-la por vezes de forma bastante eficiente”.

Se quando planejamos a pesquisa devemos contextualizar aquilo que nos propormos, ao finalizar a análise dos dados é importante repensar a pesquisa como processo concretizado, em fase a suas conclusões, e recontextualizá-la com esta nova perspectiva emergida, agora real, incluindo a análise crítica da intenção-propósito inicial do pesquisador que, diferente dos objetivos, opera na dimensão ético-política apontada, e que se materializa na pesquisa vivenciada.

Prestemos atenção à iteratividade implícita ao repensar a pesquisa em fase a suas conclusões, passando da análise para as conclusões e vice-versa, múltiplas vezes, atuando como processo de “refinamento” das conclusões (“Refinar”: *verbo transitivo direto; fazer passar um objeto por uma série de operações que lhe retiram as impurezas ou excessos*). Se no início do projeto a “intenção” deve ser controlada (pois é impossível desvencilhar-se dela), na finalização da pesquisa ela se torna um tópico relevante, porque agora cumpre a função específica de facilitar a compreensão do processo teleológico completo. **A “intenção” do pesquisador, re-vivida e re-formulada na análise final outorga à pesquisa profundidade e continuidade, um devir.**

A ciência ainda pressiona a pesquisa social para se converter num processo extremamente específico, rígido e enxuto, sem espaço suficiente para trabalhar a diversidade de dimensões que atravessam seus objetos de estudo, e a multiplicidade de relações sempre crescente; isto porquanto o conhecimento, entanto referente de um espaço da realidade, está sempre em expansão. Como veremos depois, os objetivos também carregam uma dimensão subjetiva, ou função ilusória, ou carga emotiva.

Podemos agora retornar à pergunta “por que não começar a exposição pela Educação Emancipadora?”. Primeiramente, a qualidade ou propriedade “emancipadora” vincula-se e cobra seu sentido a partir de um resultado específico, ou seja, educação emancipadora é

aquela que cria autonomia, que fornece as condições para o sujeito ser independente, psicológica, intelectual e culturalmente, isto é, livre.

(*“Emancipar”*: verbo pronominal e transitivo; liberação de qualquer tipo de vínculo de subordinação ou dependência de uma coisa frente a outra). Para Freire (1979) a emancipação é uma categoria universal, e uma educação emancipadora (1985) deve apoiar-se numa metodologia dialógica que inclua os saberes dos que dialogam. O conhecimento não pode ser imposto, e deve viabilizar a problematização da realidade.

Vemos que a qualidade “emancipadora” fala mais dos efeitos da educação do que das suas características e mecanismos de funcionamento. Sabemos que para a educação produzir um determinado efeito terão que ser utilizados certos, e não quaisquer, pressupostos, métodos e práticas. Assim, percebemos que os efeitos de um processo (a educação) são a consequência de uma projeção, de um planejamento que se resume em objetivos. Com isto podemos afirmar que um objetivo implica um saber já vivenciado, mesmo que as experiências tenham acontecido só na mente (abstratas). Aqui a vivência objetivada é o ponto de chegada, o objetivo.

Dito isto, não é consistente classificar um tipo de educação usando como qualidade seu objetivo-resultado. Chego assim à conclusão de que "Educação Emancipadora" não constitui a rigor um “tipo” de educação, mas uma qualidade da função social de certo tipo de educação. Portanto, resulta necessário procurar uma outra qualidade significativa que pertença ao processo em si. Qual poderia ser? Educação Crítico-Vivencial? Educação Multi-dimensional? Educação Desenvolvimentista? Educação Socio-Interacionista? Educação Integral? Não importa, a tentativa serve para captar a diferença entre referenciar a educação através de uma qualidade do seu próprio mecanismo, e fazê-lo com uma qualidade do seu resultado final, da função que cumpre.

De qualquer forma a direção é clara e o termo Educação Emancipadora aparecerá referenciando uma categoria específica, entendendo por qualidade “emancipadora” formar cidadãos conscientes com capacidade para se organizar em função do bem-estar geral. Segundo pensam Demo (2015), Freire (1985), Giroux (1997), Vaillant Valdes (2020), Zizek (2014) e outros, uma educação emancipadora envolve um amplo processo socioeducativo que:

- a) integra as múltiplas dimensões da vida no processo de formação;
- b) focaliza no desenvolvimento psicológico e intelectual de forma metódica;
- c) focaliza em atividades crítico-vivenciais;
- d) desenvolve a relação dialógica como suporte da aprendizagem;
- e) opera com conteúdos multidisciplinares e multiculturais;
- f) utiliza a tecnologia como princípio-processo libertador.

Em outros termos, Educação Emancipadora se refere a uma educação que potencializa a capacidade de pensamento do educando a partir do conhecimento humano sobre si, os outros e o mundo. Resulta bastante óbvio que tal educação depende da participação de todos os atores envolvidos, condição que faz da educação emancipadora um modelo de difícil implementação.

Contudo, sociedades como a finlandesa têm conseguido ótimos resultados aplicando os mesmos paradigmas. Por exemplo, o programa “Habilidades de Vida para Todos” (em inglês Life Skills for All) é uma reinvenção finlandesa da Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, segundo explica Suoranta et al. (2021), autores de um estudo de caso sobre o programa:

Olhar para o atual contexto educacional na Finlândia pode parecer muito distante dos problemas e desafios que preocupavam a Paulo Freire quando começava a desenvolver sua ideia sobre a educação libertadora. Não obstante, há uma longa tradição nos países nórdicos – Dinamarca, Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia – de uma educação gratuita e não formal para adultos aplicando uma criticidade similar à de Freire, incluindo a formação de capacidades humanas, a conscientização e a emancipação. Este tipo de educação adulta é as vezes chamada de “Andragogia” para diferenciá-la da Pedagogia e assim enfatizar seu ideal humanístico de empoderar indivíduos e comunidades a tomar uma posição política própria. [...] estudamos o programa “Habilidades de Vida para Todos”, que é a mais recente reinvenção finlandesa da teoria libertadora de Freire para a educação de adultos (SUORANTA et al., 2021, p.1, tradução nossa).

Continuando com a lógica expositiva desta introdução, veremos em seguida uma exposição das categorias mais gerais que este estudo atravessa: Psiquismo, Pensamento Abstrato, Consciência Social, Sociocomunicação e Tecnologia. O capítulo se encerra com uma análise sobre a **educação escolar no século XXI, que revela a força degenerativa e destruidora dos discursos institucionais que ocultam ou contradizem aspectos da realidade e legitimam a produção e venda de múltiplas versões (virtuais) da realidade**, algo bem diferente de vender “realidades virtuais”. Como veremos, a análise documenta e evidencia cinquenta anos de fracassos educacionais no mundo, excetuando poucas sociedades.

É a partir desta perspectiva, baseada nos resultados da educação como paradigma pedagógico e como dispositivo socioeducacional, que esta pesquisa e a ideia de problema-solução se configuram.

Porquanto se espera que toda pesquisa educacional aplique seus próprios conceitos pedagógicos na exposição do projeto e seus resultados, além deste relatório foi entregue à banca o manual-guia (produto da pesquisa) para conduzir o Curso SOA. Também foram disponibilizadas algumas imagens (autorizadas) que ilustram o processo da pesquisa. (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8GA5K5zaxmA>)

1.2 Hermenêutica Categorical

Embora este título possa parecer vago, ou confuso, a intenção é tão concreta quanto os tópicos abordados nesta seção. Não há pesquisa possível sem métodos formalizados, e para formalizar os métodos é imprescindível uma epistemologia. Há várias? Sim. Epistemologia é uma ciência, mas toda disciplina científica possui “uma” epistemologia própria, um esquema lógico com especificidades e recortes que opera num nível de abstração superior. É este esquema (que prefiro chamar de epistemológico) o que legitima os métodos empregados na pesquisa, ou ainda, o conjunto e as relações entre seus diferentes métodos; e como todo “mapa” possui referências que outorgam especificidade a um funcionamento, um exemplo são as referências teóricas. Por que escolhemos certas referências e outras não? Por que gostamos? Por que é isso o que conhecemos? Ou tal vez porque definimos num estágio anterior que o objeto pesquisado possui características e relações, e que estas também são objetos da investigação, e que a perspectiva de alguns teóricos é mais próxima ao nosso campo-hipótese de estudo. E definimos tudo isso com base em quê? Num esquema epistemológico!

Neste nível de abstração meta-descritivo encontramos as regras e critérios para organizar toda a pesquisa. Em geral, a consistência de uma pesquisa, em termos de produtividade e precisão, depende do grau de consistência destas referências epistemológicas. A sua compreensão também. Portanto, esta “Hermenêutica Categorical” não é apenas um tópico do relatório, mas um estágio do processo de construção da pesquisa. A Hermenêutica, como ciência que cria as regras e métodos para a interpretação de textos, requer de certa formalização das referências, e esta seção cumpre essa função. Logicamente, tentarei ser o mais sucinto possível, porquanto não se trata de descrever as categorias, senão de ressaltar

aquilo que a pesquisa utiliza como bússola-lente e que facilita a compreensão dos métodos e resultados.

1.2.1 Psiquismo

O peso científico das constatações da neurociência nos últimos trinta anos (KANDEL, 2019) acerca do limitado espaço, controle e saber que o ser humano possui sobre si mesmo, provocou uma ruptura traumática entre racionalidade e realidade. O sentir pós-moderno expressa claramente a queixa, a procura e a ilusão de “tem que haver algo melhor do que tudo isto”.

A realidade (social) tem se tornado cada vez mais fragmentada, hostil e incerta. A ciência demonstra mais uma vez que as condições humanas são ontologicamente precárias e muito limitadas. O desastre ambiental, as guerras constantes, a desigualdade extrema, e a mercantilização da vida e da educação, são todos fracassos humanos. As dificuldades para enfrentar e transformar esta realidade adversa provocaram uma sucessão de traumas sociais, convertidos em tendências dominantes do século XXI: o retrocesso das democracias frente ao autoritarismo, o retrocesso da ciência frente ao fundamentalismo, o ódio ao pensamento, o não-limite e a resultante intolerância como paradigma social. Com esta breve introdução, me proponho adentrar ao leitor na conceituação do psiquismo humano, porquanto constitui um dos referenciais teóricos desta pesquisa e dos trabalhos anteriores que produziram alguns dos pressupostos norteadores.

Seria epistemologicamente incorreto reduzir a própria ontologia, o processo de formação da consciência e da identidade, a uma análise categorial de praxe, como fazemos com a Educação, a Política ou a Economia. Por que? Se para investigar o processo de ensino-aprendizagem devemos antes descrever com certa precisão e formalização o campo-categoria da Educação, para estudar o processo de desenvolvimento cognitivo-intelectual temos igualmente que descrever o campo-categoria do Psiquismo, campo onde “reside” a dimensão simbólica e a linguagem. Não obstante, imediatamente tropeçamos com o seguinte obstáculo: o dispositivo necessário para realizar semelhante tarefa é exatamente aquilo que nos propormos conhecer e descrever. Esta limitação não se origina na epistemologia, se trata de uma limitação humana. O ser humano percebe através de um sistema de sentidos, pré-configurado, limitado e unidimensional.

A expansão da percepção e os múltiplos processos de interpretação são apenas uma possibilidade do depois. Podemos tomar “consciência” de nossos processos inconscientes, unicamente, após sucessivos esforços, muito depois de acontecerem, e a maioria das vezes, nunca. É por esta condição natural que a “objetividade” só pode ser uma “instância subjetiva”, uma modalidade-posição do sujeito. Em outros termos, e parafraseando o neurocientista e prêmio Nobel Eric Kandel (2019) a nossa noção de realidade, a nossa consciência, é um campo referencial construído a partir de processos que ela não controla, pois se originam em outras instâncias mentais. Para o autor:

Uma das contribuições do conhecimento moderno acerca dos estados de consciência, é o fato de que Sigmund Freud, o pai da Psicanálise, estava certo. Não é possível compreender a consciência sem antes compreender que uma série de processos complexos e inconscientes influenciam o pensamento consciente. A percepção consciente depende na sua totalidade de processos inconscientes (KANDEL, 2019, pag.17).

Aqui Kandel faz referência aos últimos trinta anos de descobertas no campo da neurociência, em particular, a Neurociência que trabalha com fundamentação teórico-clínica multidisciplinar. A categoria “processos inconscientes” envolve muito mais do que o conhecido suporte fisiológico. A geração de neurocientistas liderados por Kandel, dentre eles, Cristina Alberini, Heather Berlin, Mark Solms, Michael Gazzaniga, Robert Stickgold, Susanna Siegel e Thomas Nagel, fundamentaram a relação causal entre conjuntos de processos inconscientes (isto é, organizados e regulados numa instância mental fora do controle da consciência) e as funções e conteúdos conscientes, incluindo a “noção de sim mesmo” que cada um carrega, e que de modo algum esgota o sujeito, a dimensão humana (KANDEL, 2019). Dentre as investigações que forneceram evidência para fundamentar os principais pressupostos da psicanálise cabe mencionar:

a) os estudos sobre a memória e a aprendizagem, que forneceram evidência sobre os mecanismos neurais subjacentes ao processamento e armazenamento inconscientes das informações, e sobre a influência de tais processos inconscientes na formação de pensamentos e comportamentos; ver também os trabalhos de Elizabeth Loftus (2008), Daniel Schacter (2008), John Bargh (2017) e Stanislas Dehaene (2019).

b) os estudos sobre sistemas emocionais e motivacionais, que mostraram a estreita relação das emoções pré-conscientes e “esquecidas” no comportamento; ver também os trabalhos de Joseph LeDoux (2019), Daniel Kahneman (2002) e Lisa Feldman Barrett (2017);

c) os estudos sobre o envolvimento de várias regiões cerebrais, neurotransmissores e processos neuroquímicos na experiência e na regulação das emoções, que fundamentaram os conceitos psicanalíticos relacionados ao afeto e à motivação; ver Eric Kandel (2019);

d) os estudos sobre plasticidade e desenvolvimento neural, isto é, a capacidade do cérebro de se adaptar e mudar ao longo da vida, que demonstraram a influência das experiências precoces e seu impacto no desenvolvimento posterior; ver também (ver também os trabalhos de Michael Merzenich (2013), Patricia Kuhl (2019) e Mark Rosenzweig (2005);

e) os estudos sobre transtornos mentais, que mostraram as correlações neurais e seus mecanismos subjacentes, tais como a depressão e o estresse pós-traumático, fornecendo valiosa evidência sobre os fundamentos biológicos dessas condições, e complementando os pressupostos psicanalíticos; ver também os trabalhos de Helen Mayberg (2016) e Bruce McEwen (2016).

Para a civilização, o grande aporte da clínica psicanalítica foi, e continua sendo, compreender a dinâmica dos processos inconscientes e permitir ao sujeito consciente investigar tais processos, trazendo para a consciência elementos que permitam construir um saber sobre a genuína natureza do ser humano, condição necessária para melhorar as condições de existência geral. Nas páginas seguintes focalizarei na perspectiva adotada para observar e escutar ao educando, e logo analisar e refletir acerca dos registros e dados coletados no contexto da presente pesquisa. Devo advertir ao leitor, que a dimensão do psiquismo, embora estruturante do sujeito-pessoa, não esgota nem sua existência nem seu devir; a dimensão social da vida nos revela um outro universo de categorias que coadunam para a configuração da realidade e que esta pesquisa se propõe observar: família, comunidade, educação, cidadania.

A teoria psicanalítica desenvolvida por Sigmund Freud (médico, neurologista e pesquisador) descreve o psiquismo de modo estrutural e funcional. A mente é conceitualizada como uma sobreposição de camadas ou instâncias que interagem entre si e influenciam o

comportamento humano, o registro de experiências, os pensamentos e também as moções, colocando especial ênfase na função que os processos inconscientes cumprem nesta dinâmica.

Apos quarenta anos de investigações, Freud reelabora a teoria e a sintetiza no que se denomina “segunda tópica”. Neste aprimorado esquema, o psiquismo funciona a partir de três instâncias ou estruturas interdependentes que se entrecruzam: o ID, o EGO e o SUPEREGO. O entrecruzamento se dá porque as partes surgem de um processo evolutivo a partir de uma instância única (o ID). Contudo, cada instância opera de acordo a diferentes princípios e paradigmas, influenciando a vida do sujeito de modos diferentes.

Figura 1
PSIQUISMO (2DA. TÓPICA DE FREUD)



Fonte: ARTEBRA (2022)

O ID é a estrutura mais primitiva e instintiva da mente, a única presente nos primeiros meses de vida, e opera com base no “princípio do prazer”, isto é, buscando a gratificação imediata de desejos e impulsos, sem levar em consideração as normas ou consequências sociais. Nos primeiros meses de vida a noção de existência do lactante se resume ao ID e aos impulsos inconscientes produzidos fundamentalmente por processos primários, tais como a satisfação de necessidades-desejos e a descarga de tensões e mal-estar, processos fisiológicos bem documentados pela neurociência.

O EGO, também denominado de “eu”, se desenvolve a partir das interações com o mundo exterior e outras pessoas. De modo simples, a oportunidade de nos convertermos em “pessoa”, em sujeito social e cultural, está dada pela interação com pessoas. Se excluíssemos às pessoas das primeiras interações, o sujeito desenvolveria características e funções mentais diferentes. O EGO surge como resposta-possibilidade para mediar as demandas do ID e do SUPEREGO, de acordo com as normas e restrições impostas pelo mundo externo. Para cumprir com esta tarefa, e resolver os conflitos entre as outras instâncias, o EGO emprega diferentes métodos, denominados mecanismos de defesa, tais como repressão, negação e racionalização. Em relação a esta instância, Freud comenta:

nada nos é mais certo do que o sentimento que temos de nós mesmos, de nosso próprio "eu" (EGO). Esse "eu" nos parece independente, unitário, bem distinto de todo o resto. Que essa impressão seja um ilusão, que o "eu", ao contrário, se prolongue para o interior, sem fronteiras definidas, num ser psíquico inconsciente que chamamos de "isso" (ID), ao qual serve, por assim dizer de fachada; eis algo que nos mostrou pela primeira vez a investigação psicanalítica (FREUD, 2010, p.44).

O SUPEREGO se desenvolve a partir dos valores parentais e socioculturais internalizados, sendo responsável pelas regras morais, o juízo e os ideais. Cumpre uma função auto-censora que impõe limites (na forma de energia psíquica medível) e ações auto-punitivas. Com uma lógica própria, elabora mecanismos de defesa que operem uma reversão ou esgotamento da energia que o psiquismo não pode elaborar-liberar. Estes mecanismos de defesa, muitas vezes sentidos como culpa e vergonha, são conjuntos de representações organizadas de um modo particular com o fim de redirecionar a pulsão e restabelecer o equilíbrio. Contudo, é comum que os mecanismos de defesa falhem ou sejam insuficientes, o que provoca um esforço mental adicional ou um maior mal-estar, além da inscrição da experiência fracassada.

Resumindo, o psiquismo é uma estrutura funcional complexa, com três partes-instâncias identificáveis, cada uma estruturada evolutivamente de modo particular, mas com funções gerais específicas; que interagem de modo dinâmico para configurar a consciência, isto é, a dimensão ideacional na qual toda pessoa se reconhece, pensa e age. O paradigma deste psiquismo, multidimensional e interdependente, é o equilíbrio da tensão-energia na fonte-origem pulsional. Neste sentido Freud (2014) afirma que a pulsão sempre tem origem interno e constitui uma força-energia constante, que é percebida como necessidade a partir de que a estrutura psíquica lhe outorga uma representação e uma meta. Mas esta representação não é apenas ideacional, no campo do imaginário, ela também possui um perfil, uma lógica e

uma história; a conjunção destes elementos, relativos ao sujeito, irá determinar o tipo ou metodologia da resposta do psiquismo para essa pulsão; uma pulsão que só finaliza (se esgota) mediante uma satisfação, direta ou substitutiva, mas acorde à intensidade-energia original da pulsão. Se para Freud (2014) a pulsão é um conceito situado na fronteira entre o psíquico e o somático, é possível que os próprios conteúdos psíquicos, entanto representações de uma estrutura funcional e neurofisiológica, produzam suas próprias pulsões, um ciclo permanente e auto-induzido. Uma força vital psíquica? O ciclo essencial percebido como movimento dialético que retorna sobre si mesmo como negação e síntese ao mesmo tempo?

Anos depois, Jacques Lacan (médico, psiquiatra e psicanalista) desenvolveu uma conceituação do psiquismo desde a perspectiva da linguagem e dos processos simbólicos. Lacan (1998) enfatiza o papel central da linguagem na formação do psiquismo e do significado-função do inconsciente, afirmando que esta instância se estrutura como a linguagem, com uma lógica que é particular da história do sujeito. No seu modelo de psiquismo Lacan (1975) identifica três dimensões interligadas, às quais chama de “registros”, e que interagem e moldam a experiência humana: o Real, o Imaginário e o Simbólico. Cabe assinalar aqui que, embora existam diversas linhas de pensamento dentro do campo da psicanálise, a maioria considera o modelo de Lacan, como complementar ao modelo de Freud.

O registro do Real, que não deve confundir-se com “realidade”, corresponde ao domínio das experiências não mediadas, localizado para além da linguagem e das representações, e que contem os aspectos mais traumáticos e inacessíveis da realidade. Dado que se trata de aquilo que não é do registro Imaginário, e que tampouco se pode simbolizar, o Real é definido como um “resto”, impossível de ser formalizado matematicamente ou cientificamente, ou seja, o Real é tudo aquilo que resulta inconceitualizável e indeterminado.

O registro do Imaginário é o domínio das imagens, da identificação e da formação do Ego. O pensar “em imagens” é o tipo de pensamento mais primário; imagens não apenas visuais, mas num sentido semiológico. Desde cedo, o psiquismo desenvolve a capacidade de produzir “novas” imagens a partir de registros sensoriais. Isto porque a percepção da criança cria marcas psíquicas que vão conformando um espaço de imagens que provêm de todos os sentidos. No momento em que a criança consegue identificar a diferença entre os movimentos das outras pessoas e do próprio corpo e se reconhece na imagem do espelho, se faz possível a formação de uma imagem integrada de si mesma, a partir da qual ela se percebe como algo distinto do outro. Aqui se faz necessária uma inversão estrutural, porquanto aquilo que agora é identificado como “eu” é formado a partir da imagem (espelho) que a criança percebe do

outro. Através deste mecanismo de identificação, a criança incorpora algumas características dessa imagem como sendo parte da própria identidade. Assim, o registro do Imaginário cria a ilusão de unidade-totalidade. As falhas neste processo de inscrição no registro imaginário, seja por uma falta de reconhecimento adequado do Outro ou por uma excessiva identificação com uma imagem idealizada, podem desencadear transtornos psíquicos na forma de dificuldades para construir uma imagem coerente de si mesmo, de falta de confiança e auto-estima, e de uma tendência a procurar uma imagem ideal nos outros.

O registro do Simbólico é o domínio da linguagem, dos significantes e das regras e estruturas que determinam os significados e as normas culturais. É neste registro onde se configura a subjetividade e a realidade humana. Aqui se situa a “ordem simbólica”, que se refere especificamente à dimensão social e cultural do registro. A ordem simbólica representa o conjunto de normas, leis e convenções que regem a sociedade e influenciam a formação da identidade e o controle do desejo.

Como vimos antes, a primeira noção de “eu” é dependente do corporal e do outro, resultando insuficiente para o desenvolvimento de um sujeito-pessoa. O psiquismo resolve esta limitação por meio de inscrições no registro Simbólico; processo que coincide com o surgimento das primeiras habilidades para utilizar a linguagem como forma de materializar “seu” desejo através do discurso e da capacidade de pensar em símbolos. Convém aclarar que este processo é possível, unicamente, com a participação do Outro.

Em relação ao conceito de “Lei” e sua inscrição no registro Simbólico, Lacan (1988) sustenta que se trata de uma lei psíquica que estrutura e organiza toda a experiência humana. A sua inscrição instaura a identidade psíquica do sujeito e seu ingresso na ordem simbólica; uma “Lei” que opera através da linguagem e estabelece as proibições e restrições que irão moldando a identidade do sujeito. Para Lacan (1988b) a Lei simbólica é a Lei da cultura. A psicanalista Dominique Fingermann sintetiza muito bem este processo:

As formações do inconsciente – sonhos, atos falhos, sintomas – flagram essa intemporalidade para quem quiser prestar ouvidos às suas mensagens. As mensagens das formações do inconsciente são notícias do “desejo indestrutível”, notícias ao mesmo tempo do recalque e da inscrição. São mensagens cifradas do ser, insistindo nas declinações de sua falta a ser. Os traços mnêmicos inscrevem algo que não tem registro – o rastro de uma vivência (Erlebnis) –, a “experiência de satisfação”. As representações testemunham esse algo da pulsão, do ser vivo, que não se inscreve, mas produz e orienta seus complexos encadeamentos. [...] A *Urverdrangung* – o recalque originário, algo que “não cessa de não se inscrever” – legitima também que o passado sem sentido, traumático, possa adquirir uma significação *après-coup*. [...] A representação antecipa a possibilidade de inscrever o real do corpo e do afeto, mas a representação, sempre falha, retroage sobre o que faltou em ser representado, resto

pulsional que impulsiona a procura de uma nova representação. Os mecanismos de substituição e deslocamento regem as redes de encadeamento das representações que, apesar da sua criatividade e exuberância ilimitada, acabam sempre voltando ao mesmo lugar. A fantasia fundamental molda e modela o desejo (a relação com a falta primordial de representação) e, assim, condiciona e formata a dita “indestrutibilidade do desejo” (FINGERMANN, 2009, p.61).

Cabe descrever aqui o conceito psicanalítico de “*après-coup*”, que indica que marcas mnêmicas são remodeladas a partir de fatos posteriores, os quais, por sua relação simbólica com os fatos passados (originais) reconfiguram seu sentido outorgando-lhes uma eficácia psíquica.

No campo científico assim configurado por Freud e Lacan podemos observar três características fundamentais do psiquismo: a) a relevância dos processos inconscientes; b) a influência dos impulsos instintivos; c) a interação com a realidade externa através de uma estrutura mental modular e interdependente. Embora predomine o consenso em relação à complementaridade dos modelos de psiquismo de Freud e Lacan, existem algumas diferenças epistemológicas. Se o modelo de Freud se concentra na psicologia individual, nos conflitos intra-psíquicos e na interpretação dos significados latentes; o modelo de Lacan se afasta da introspecção direta, e coloca ênfase na ordem simbólica e no uso da linguagem como suportes para compreender a mente; mais precisamente, trata-se de um modelo baseado na linguística estrutural e na semiótica como método para analisar os constituintes do sujeito na ordem simbólica e os processos de criação de significado.

Zizek outorga maior profundidade à complementaridade de ambos os modelos de psiquismo desenvolvendo novos conceitos, dentre eles, o da re-significação constante da história, seja na dimensão individual ou social. No seu livro “O sublime objeto da ideologia”, Zizek (2003) sustenta que a ideologia, além de fornecer as explicações e justificações para os acontecimentos históricos, também nos oferece formas específicas de lembrar e esquecer, definindo assim os limites do possível no campo político e social. Deste modo, a ideologia está intrinsecamente ligada à re-significação e re-interpretação constante dos eventos passados, com o fim último de adaptá-los a nossas fantasias e desejos. Retomando o conceito lacaniano de “falta”, Žižek (2003) argumenta que a nossa percepção e compreensão da história estão influenciadas pelos nossos desejos inconscientes, e que a constante re-significação da história, individual e social, é uma forma de lidar com essa “falta” que determina a existência; uma falta que é ausência, vazio entanto impossível de achar representação, de ser pensado, e por isso, impossível de satisfazer um impulso vital que não

cessa (o psicanalista Emilio Rodrigué dizia que o inconsciente não se resiste, insiste!). Desde esta perspectiva, a história é o terreno das batalhas ideológicas, onde constantemente se negociam os significados e as narrativas dominantes.

Para além desta concepção do ser humano-pessoa, cabe pensar o ser social, que é o ser cultural, o ser em conjunto, em estreito diálogo e colaboração, necessário para superar, ou pelo menos compensar, as limitações que a própria natureza nos impõe. Nas palavras de Freud, de uma das suas obras mais amplas “O mal-estar na cultura”:

Esforcei-me por manter longe de mim o preconceito entusiasta de que nossa cultura é a coisa mais preciosa que possuímos [...] e que o seu caminho terá que nos conduzir necessariamente a alturas de perfeição nunca imaginadas. Pelo menos posso ouvir sem me indignar o crítico que opina que, se considerarmos as metas da aspiração e os meios de que se serve, teríamos de chegar à conclusão de que todo o esforço não vale a pena, e que o resultado apenas pode ser um estado que o indivíduo precisa achar insuportável. Minha imparcialidade é facilitada pelo fato de que sei muito pouco acerca de todas essas coisas; apenas sei com certeza que os juízos de valor dos homens se derivam sem exceção de seus desejos de felicidade, e que são, assim, uma tentativa de apoiar suas ilusões com argumentos (FREUD, 2010, p.183).

Cem anos depois, Zizek aponta:

Em termos filosóficos, a questão sustentada por Hegel diz respeito à primazia da auto-contradição sobre o obstáculo externo (ou o inimigo). Não somos finitos e auto-inconsistentes porque nossa atividade é sempre contrariada por obstáculos externos; somos contrariados por obstáculos externos porque somos finitos e inconsistentes. Em outras palavras, o que o sujeito engajado numa luta percebe como inimigo, o obstáculo externo que ele tem de superar, é a materialização da inconsistência imanente do sujeito: o sujeito que luta precisa da figura do inimigo para sustentar a ilusão de sua própria consistência, sua identidade depende de sua oposição ao inimigo, tanto que a vitória (definitiva) resulta em sua própria defesa ou desintegração (ZIZEK, 2013, p.41)

Por último, mas não para “fechar” este tópico e sim deixá-lo em aberto, devo incluir mais uma reflexão que dá continuidade ao percurso aqui apresentado (Freud, Lacan, Zizek), que pertence à filósofa Judith Butler (2020) e que se refere à constituição do sujeito-pessoa e às implicâncias da inscrição da Lei na questão de gênero. Isto faz parte da teoria da performatividade, a qual sustenta que o gênero é uma atuação ou série de atos que a pessoa repete, e que precisamente através dessa repetição o gênero se constrói e se reafirma. A autora explica que a “performatividade” de gênero é, mais do que um ato individual, uma prática social que contribui a construir e preservar as normas em relação ao gênero. Compreendemos assim que ninguém é homem ou mulher de forma inata.

A performatividade formula que nos convertemos em algum gênero através de práticas e comportamentos repetitivos que são reconhecidos e legitimados pela sociedade. As denominadas “atuações de gênero” acontecem em nossas interações cotidianas, de acordo com certas normas de gênero estabelecidas culturalmente. Nas palavras de Butler:

a performatividade não pode ser entendida fora de um processo de iterabilidade, uma repetição regulada e restritiva de normas. E essa repetição não é realizada *por* um sujeito; essa repetição é o que permite a um sujeito existir como tal, e o que constitui sua condição temporal. Essa iterabilidade implica que “performance” não seja um “ato” nem um evento singular, mas uma produção ritualizada, um ritual reiterado sob e por meio da restrição, sob e por meio da força da proibição e do tabu; com a ameaça do ostracismo e até mesmo de morte, controlando e impondo sua forma de produção, embora, devo insistir, nunca determinando o sujeito totalmente de antemão. [...] como poderíamos perseguir a questão da sexualidade e da lei, em que a lei não é apenas o que reprime a sexualidade, mas também uma proibição que *gera* a sexualidade, ou, pelo menos, impõe-lhe uma direção? Dado que não há sexualidade fora do poder em seu modo produtivo e (por isso) nunca está de todo livre de regulação, como poderia a própria regulação ser lida como uma restrição produtiva ou geradora de sexualidade? Especificamente, como se expressaria a capacidade da lei de, ao mesmo tempo, produzir e restringir a fixação de um sexo para cada corpo, uma posição sexuada dentro da linguagem que, em certo sentido, já supõe cada indivíduo que chega a declarar-se como sujeito...? (BUTLER, 2020, p.168)

Esta reflexão resulta essencial para pensarmos a questão do gênero livre, um processo cultural em andamento, imprescindível a qualquer movimento que se pretenda civilizatório.

1.2.2 Pensamento abstrato

Embora continuemos transitando pela dimensão do Psiquismo, na perspectiva da pedagogia do curso-objeto da pesquisa, o pensamento abstrato constitui uma categoria do processo de ensino-aprendizagem e em consequência a sua exposição será exaustiva.

Entende-se que todo fato social carrega, tanto na sua causalidade quanto na sua lógica implícita (que determina sua reprodução), uma origem e um núcleo de ordem psicológico; atravessado pela dimensão simbólica da linguagem. Os “mandatos institucionais” têm efeito nas pessoas porque existe um componente psicológico em cada uma, que cumpre a função de “metabolizar” o sinal externo numa resposta ou ato similar, convencionado. O poder do discurso existe unicamente na dimensão psicológica, porque é ali que tem origem, porque é ali que a linguagem mora.

Pensou-se então num curso escolar de sociocomunicação audiovisual. Por um lado, considerou-se a comunicação na perspectiva de um mecanismo que direciona as interações

para a coesão, a organização e o desenvolvimento social; e por outro, considerou-se a tecnologia na perspectiva de um movimento sociocultural que produz saberes para mediar desejos; saberes que reconfiguram o próprio campo referencial onde tiveram origem. Como a filosofia é um desejo de saber que atende ideais de grande valor, a tecnologia é também um desejo de saber, mas que atende a fins específicos e operacionais no sentido de operar transformações socioculturais.

Mas de que tipo de curso estamos falando aqui? Para que vamos oferecer o curso? Para ensinar a produzir e divulgar vídeos? Para aproveitar a dimensão imagética e exercitar a criatividade e o engajamento? Voltando à raiz, esta pesquisa se propõe produzir métodos e práticas educativas que viabilizem a plena emancipação das pessoas. Isto, longe do seu caráter romântico e idealista, requer de uma série de condições para acontecer de fato.

E quais são essas condições necessárias para que o educando possa, de fato, operar a própria emancipação? Desenvolvimento cognitivo, psicológico e intelectual; três instâncias de um processo iterativo que precisa acontecer de modo constante e integrado ao longo da educação escolar, instâncias estas que têm em comum o desenvolvimento da capacidade de abstração. Com Piaget (1995) aprendemos que entre os dez e os quinze anos está a melhor oportunidade para desenvolver esta capacidade, em termos de predisposição favorável. Os processos de abstração fazem possível o funcionamento simbólico e as linguagens, basicamente num duplo movimento de focar e isolar propriedades específicas de um objeto, e junta-las novamente para visualizar e operar sobre o conjunto completo.

Em rigor, “pensamento abstrato” é um pleonasmo por quanto o ato de pensar é todo abstrato, manipulando unicamente objetos não físicos ou referências abstratas de objetos físicos; e embora a mente possua um suporte físico (as partes do cérebro) e as percepções e respostas tenham também um suporte neurofisiológico, toda a atividade mental que o ser humano percebe e experimenta acontece numa dimensão abstrata, numa dimensão referencial, onde “os objetos” são apenas versões linguísticas e imagéticas que descrevem e simulam os objetos reais. O pensamento visualiza, descreve e manipula a existência numa dimensão abstrata, e entende-se que qualquer representação da realidade é uma abstração, produzida através de um ou vários sistemas de símbolos.

O denominado “pensamento concreto”, mais primitivo e tipicamente infantil, muito dependente dos objetos reais e dos sentidos, também é abstrato. Contudo, o conjunto de funções disponíveis só permite realizar abstrações básicas e simples, mesmo que possam resultar complexas na perspectiva da criança. Trata-se de um crescimento modular e

exponencial, onde o próprio uso intensivo das funções mentais gera as condições para desenvolver novas funções, mais complexas e eficientes. Não é uma mera coincidência que o maior salto qualitativo no pensamento abstrato se produza a partir de duas grandes revoluções na vida da criança: primeiro, ela sai do seu universo familiar e “descobre” um continente vasto, diverso e hostil (os outros, a sociedade, os limites, a realidade).

Embora a criança não possua o ferramental psíquico para perceber a realidade como uma totalidade, ou comparar momentos históricos, este descobrimento representa um terremoto em todas as dimensões da vida, acompanhando o ritmo frenético do desenvolvimento metabólico; a segunda revolução é a formalização da linguagem, que constitui em si mesma um complexo processo de abstração.

A criança cresce apoiando-se em objetos concretos e na interação com eles através dos sentidos. Assim que a criança produz algum tipo de internalização do novo universo social compartilhado e logo desenvolve as habilidades abstratas e cognitivas para manipular a linguagem, está pronta para o grande salto qualitativo na capacidade de pensar após os dez anos, começando por substituir os objetos concretos por representações ou ideias mais elaboradas.

Através da articulação inconsciente de distintas funções de abstração, o jovem logo será capaz de pensar em termos puramente abstratos e assim “vivenciar” a realidade mentalmente, postular hipóteses ou ensaiar comportamentos antes do ato. Pode afirmar-se que o grande benefício do esforço em desenvolver um domínio da linguagem é, justamente, a linguagem como conjunto de funções simbólicas que permitem realizar abstrações mais complexas, seja manipular as matemáticas, criar músicas ou construir proposições lógicas.

Aclaremos, o termo “abstrato” referencia coisas distintas, pertencentes a dimensões distintas. Dizer “pensamento abstrato” denota um espaço e um processo, ambos gerais; mas dizer “abstração” denota uma referência, um elemento não físico e um processo, ambos específicos. Vemos assim que a “área” delimitada pelas referências vinculadas ao abstrato é extensa e diversa, cheia de sentidos múltiplos. O “sentido da vida” é uma abstração, as lembranças e os sentimentos também. Pensar requer “abstrair” a realidade. As categorias de análise e a maioria dos métodos científicos são objetos abstratos, produzidos mediante processos de abstração.

Como vemos, o pensamento abstrato permite descobrir o mundo é ir além dos registros e informações que se obtêm através dos sentidos. Pensar é a versão abstrata do viver, aliás, o fascínio do mundo virtual está em que é um mundo “privado e particular” porque

acontece na mente de cada um. Quando você vê a imagem de uma pessoa numa chamada de vídeo a “presença” dessa pessoa é produto de uma abstração. Não interessa que a pessoa esteja “realmente” falando nesse momento com você, ela não está com você, mas por meio da abstração é possível experimentar sensações e “sentir” a proximidade dessa pessoa.

A imagem em si é também produto da abstração a partir dos sinais coletados e da memória. A linguagem, como sistema de símbolos (fala, escrita, gestos, metacomunicação, etc.) é o meio que faz possível criar e pensar representações (referências) de objetos reais. E por que isto é importante? O pensamento abstrato pode também ser entendido como uma adequação evolutiva, quanto mais funções de abstração se desenvolvem, e mais eficazes se tornam, surgem mais possibilidades para uma sobrevivência confortável e sustentável, pois o pensamento fica “equipado” para realizar mais e melhores tarefas, como resolver problemas mais complexos, compreender e produzir conhecimento. O português de uma boa redação e a solução de um problema de trigonometria têm valor para além da sua temática curricular, entando servem de “combustível” para desenvolver mais e melhores funções mentais.

Para Naranjo e Puga (2016), o pensamento abstrato é fundamental na resolução de problemas de alta complexidade, como por exemplo na informática. Segundo Serna e Polo (2014), pensar de forma abstrata não requer o uso de uma língua para resolver um problema, e sim compreender relações e esquemas a partir do raciocínio visual e de linguagens interiorizadas. Como vimos antes, nem tudo é razão. Os últimos trinta anos de neurociência nos ensinaram que a maioria dos processos mentais são inconscientes (Kandel, 2019), dentre eles os processos que organizam o psiquismo, e que o sub-desenvolvimento afeta a capacidade de abstração em grau similar ao produzido por transtornos mentais.

Num conjunto de 42 alunos (ARTEBRA, 2018) observou-se uma correlação entre o analfabetismo funcional, como grau insuficiente da capacidade de abstração, a condição psicológica e a qualidade das interações sociais. Embora uma amostra pequena, a coleta de dados utilizou um método rigoroso de validade, repetindo as avaliações em três momentos distintos ao longo de três trimestres.

Contudo, estas medições não devem ser entendidas como uma gradualidade, mas como limites e condições de possibilidade. Isto significa que sem atingir um certo grau de domínio da linguagem o pensamento fica limitado a níveis de abstração muito básicos nos quais essa capacidade não se desenvolve. A capacidade de abstração-simbolização é essencial para a criança desenvolver funções psíquicas mais complexas, imprescindíveis para lidar com

a vida de modo satisfatório (suportar as angústias, tolerar os limites, refletir sobre si mesmo, projetar as consequências dos atos, desenvolver a empatia, etc.).

Obviamente, isto não quer afirmar que um melhor desenvolvimento intelectual “imuniza” a pessoa de problemas psicológicos, mas fornece sim elementos para suportar melhor o mal-estar. Isto está em consonância com o Construtivismo de Piaget (1991), o Sociostrutivismo de Vygostky (1991), a Psicanálise de Freud (2010) e a Neurociência de Kandel (2019).

Tanto mais desenvolvimento mental, em termos de funções apreendidas, construídas e aperfeiçoadas, maior a capacidade, e a chance, de lidar satisfatoriamente com a própria inconsistência (falta) e com uma realidade que, sabemos bem, se nos opõe persistentemente como limite, como contradição e como “Outro”. A esta afirmação se poderia objetar que “a realidade” que o ser humano percebe é apenas a que ele mesmo constrói, e que, portanto, depende exclusivamente do ser humano encontrar uma boa adaptação; porém, esta perspectiva tenta manter viva a ilusão de que a realidade em si pode vir a ser mais funcional ao ser humano dependendo da sua resposta. Cinquenta mil anos de cultura e cem anos de psicanálise têm provado que o ser humano, indefeso, efêmero, limitado e inconsistente (ZIZEK, 2013) só pode fazer isso mesmo: manter a ilusão de uma realidade potencialmente controlável e satisfatória, criar a ilusão de uma não-falta como forma de suportar a própria inconsistência.

Todas as soluções formuladas para enfrentar os limites da realidade e a ela nos adaptarmos melhor foram “construções coletivas”. A raça humana existe e adquire a magnitude de “civilização” graças à dimensão simbólica, que por sua vez faz possível a dimensão social da vida. Para além das constatações empíricas, o fundamento desta afirmação é a própria concepção científica aceita sobre o ser humano, a de um ser que se constitui em “pessoa” a partir de que sua mente pode operar na dimensão simbólica, isto é, num sistema cultural. Sem este desenvolvimento, não há sistema de signos e a comunicação se reduz à expressão física dos sentidos.

Lembrando um comentário do renomeado psicanalista Mauricio Abadi (1978), um dos limites das psicoterapias que procuram soluções através de reconfigurações no psiquismo é que requerem de um certo tipo de paciente “ideal” que possa compreender ao longo de um tratamento as distintas instâncias e mecanismos da própria mente. Atenção, isto nada tem a ver com erudição, a chave aqui é a capacidade de abstração, que permite visualizar mentalmente estruturas complexas de objetos relacionados, ou em outros termos, criar

instâncias mentais sobre aspectos da própria existência e convertê-los em objetos de observação.

Até aqui, um ensaio para abordar o tema “pensamento abstrato”, no sentido de que está intimamente ligado aos objetivos da pesquisa e do produto, e constitui o fundamento pedagógico do objeto-curso da pesquisa; um curso desenhado para estimular o pensamento abstrato, a reflexão sobre si, a descoberta de métodos, e a comunicação como catalisador da organização social.

Por exemplo, no contexto do curso, a pergunta “que é Estética?” não resulta interessante pelo assunto e as respostas possíveis que possam ser formuladas e apreendidas, mas pelo exercício que representa pensar uma categoria abstrata que ocupa um lugar central no psiquismo e na cultura da civilização. Trata-se de perguntas que induzem um tipo de pensamento tal que leva a formular novas perguntas e planejar experiências. Durante uma aula, na qual encenávamos uma filmagem acerca das “prioridades escolares” (na perspectiva do educando) um aluno avançado (17 anos) perguntou “...o que aconselharia Dominique Chateau?”. Resposta do pesquisador: “pediria para mudarmos a pergunta, e refletirmos sobre qual é o sentido do que estamos fazendo, porque desconhecendo o sentido não podemos construir consenso, e sem consenso não há trabalho coletivo útil possível”.

A Pesquisa serve, mais do que como disciplina, como posição existencial frente à realidade. Alias, a epistemologia da mente humana é preditiva-projetiva (Kandel, 2019), o qual significa que já no nível inconsciente a nossa mente pesquisa e constrói, mais do que hipóteses, predições sobre a realidade. Esta ideia é aprofundada na seção que trata das questões metodológicas.

1.2.3 Consciência Social

O leitor já foi provocado por esta categoria ao apresentar a Educação Emancipadora. A pesquisa trabalha a consciência social como a capacidade de pensar a dimensão social da vida, de compreender a história e os fatos como um complexo de interações humanas, e se pensar a si mesmo como parte desse espaço coletivo. Consciência social envolve conhecer limites e possibilidades, compreender que a melhor opção é sempre a sustentável, aquela que tem continuidade. Não é a boa vontade o que vai garantir a sobrevivência da civilização, mas a capacidade da maioria compreender a si mesmo e logo aos outros. Sem esse conhecimento e habilidade vivencial conceitos como respeito, diversidade e solidariedade permanecem como

ideais nunca realizados. Para Freire (1979) tomar consciência é tomar posse da realidade, e acrescenta:

a conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual (FREIRE, 1979, p.15).

Vejamos a proximidade, a sintonia e a atualidade do comentário de Adorno (1995) dez anos antes:

é lamentável que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização; e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir (ADORNO, 1995, p.155).

A consciência social é entendida aqui como dispositivo civilizatório e pragmático, sem o romantismo da predisposição ética. Em outros termos, consciência social é um suporte psicológico-cognitivo que reforça as atitudes “coletivas” e a preferência por um universo “comum e compartilhado”, elementos da civilidade permanentemente assediados pela primazia e singularidade do desejo.

Em consistência com o exposto anteriormente, certo grau de desenvolvimento do pensamento crítico e do psiquismo é condição necessária para a formação de uma consciência social; embora alguns discursos políticos continuem desconstruindo esta noção, e situando a consciência social como um objetivo próximo da aceitação de valores morais e longe do conhecimento crítico-vivencial. Eis a centralidade da educação escolar no desenvolvimento social.

1.2.4 Sociocomunicação

Após sucessivos trabalhos em procura de compreender o processo de ensino-aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento social; de analisar os resultados da educação escolar em função das prioridades sociais; de elaborar metodologias para o desenvolvimento cognitivo-intelectual; e de realizar práticas socioeducativas desde uma

perspectiva multidisciplinar e emancipadora, tomei a decisão de expandir o campo de pesquisa para duas novas dimensões, a Sociocomunicação e a Tecnologia, no sentido de usá-las como campo referencial de futuras pesquisas educacionais.

Seria impossível abordar a complexa categoria “Comunicação” sem fugir do tema central desta pesquisa, portanto, terei que aplicar um recorte em função do que aqui precisamos para definir o conceito de sociocomunicação. Confesso que no início do projeto, após uma primeira pesquisa bibliográfica, estava previsto seguir os lineamentos da Educomunicação como conceito norteador (DEMO, 1985; SOARES, 2011; KAPLÚN, 1998). Contudo, optou-se por elaborar um conceito mais específico em relação ao problema-objetivo deste trabalho. Após uma segunda pesquisa bibliográfica sobre o termo-conceito “sociocomunicação”, constatou-se que seu uso e aplicação como conceito singular é ainda incipiente, muito vinculado ao “ciberespaço” e à teoria dos sistemas. Na maioria dos casos o termo é utilizado como propriedade ou instância da comunicação social, ou como termo performativo dela, por exemplo: “os aspectos sociocomunicacionais do jornalismo”; “as pessoas se sociocomunicam”; etc. Embora o referencial teórico utilizado na pesquisa seja tratado em conjunto no próximo capítulo, convém expor aqui a perspectiva a partir da qual elaborou-se o conceito de Sociocomunicação.

Por um lado, temos um núcleo comunicacional que focaliza em três categorias: meios de comunicação de massa; opinião pública; e pragmática comunicacional (HABERMAS, 2006; CHOMSKY, 2008; HALL, 2016; VERÓN, 2013; WATSLAWICK, 1991). Por outro, temos uma constelação de teorias em campos entrelaçados com a comunicação (psicologia e sociologia) como veremos no próximo capítulo.

Repassemos agora a construção do conceito Sociocomunicação. Como expresso no título e no objetivo geral, esta pesquisa opera na emancipação humana, conceito visceral da teoria social crítica, que busca entender como algumas estruturas sociais produzem desigualdade, alienação e dominação. Convém aqui citar a Habermas (2006), para quem a comunicação na esfera pública é essencial para uma democracia funcional, viabilizando a participação cidadã, o controle do poder, e a formação da opinião pública. Segundo o autor, exemplos práticos-concretos da comunicação na esfera pública seriam um debate público transmitido pela mídia, um programa de entrevistas, ou algum tipo de fórum aberto. Esta interação entre cidadãos e meios de comunicação cria um espaço “público” no qual as questões políticas e sociais são discutidas e debatidas de maneira aberta, acessível e racional.

Nesta perspectiva comunicacional, se entende que na sociedade contemporânea a comunicação cumpre um papel fundamental na formação de opiniões, na configuração do espaço público e na priorização do bem-estar geral. Entende-se também que a função primordial de uma educação emancipadora é fazer possível o cenário descrito por Habermas. Nesse cenário o espaço envolvido entre aquilo que é promovido, aquilo que é verdadeiro, e aquilo que lhe convêm a sociedade se expande pela própria sinergia produzida nessa dimensão da comunicação e da existência.

Contudo, é preciso compreender o movimento histórico dos meios de comunicação de massa e acompanhar a sua exponencial concentração nos últimos quarenta anos, uma concorrência pelo controle da comunicação como instrumento de lucro (MIEGE, 1992). Como afirma Chomsky (2008), os grandes grupos midiáticos comunicam em benefício próprio, em detrimento da sociedade. Assim, além da sua propriedade “social”, esta comunicação é também “particular”, pois atende interesses e objetivos político-econômicos particulares sem nenhuma função social; um modelo de comunicação que dificulta tanto a formação de uma consciência coletiva acerca das necessidades sociais, quanto à formação de uma opinião pública baseada no que lhe convêm à sociedade.

Vejamos brevemente como opera o modelo comunicacional baseado no lucro. A primeira característica é a magnitude do controle sobre a comunicação, que já não se limita aos meios, e que inclui a logística, a produção, a divulgação e o ciberespaço que todos pagamos com conexão, dados de perfil, consumo de propaganda, e produção de consenso. Amparadas no princípio da “livre expressão”, as corporações de comunicação utilizam enormes recursos para que os públicos categorizem as informações veiculadas como parte de uma (pré)determinada realidade, pensada desde uma lógica comercial para extrair benefício econômico, sem importar as relações causais entre a realidade e as informações fornecidas. Logicamente, o que prevalece quase sempre são os interesses particulares das corporações. A violência social, já não como segmento de uma expressão minoritária, mas como parte de uma predisposição e clima social, é também uma resposta à perversidade implícita no engano sistemático da comunicação massiva. Talvez a maior evidência e explicação deste fato seja a propaganda, principal fonte de ingressos dos meios de comunicação e pilar da economia contemporânea; isto é, em última instância, o engano, a mentira.

Para Chomsky (2008) o propósito da mídia não é informar o que acontece, mas moldar a opinião de acordo com a vontade do poder dominante. O processo de manipulação da realidade e do público por parte das corporações de comunicação está inscrito no próprio

paradigma da indústria e na sua normativa. Vemos hoje que até o gigantesco Youtube necessita da propaganda para manter o lucro, e as poucas empresas globais de streaming já dão sinais de esgotamento do modelo de negócio sem propaganda. Evitando fugir do escopo desta pesquisa, citarei como fundamento desta perspectiva os estudos de Leichtman Research Group (2019), Bagdikian (2004), e Morrison (2011), porquanto a manipulação da informação e da realidade somente se fazem possíveis a partir da concentração, não apenas dos meios ou canais em si, cada vez mais fragmentados, mas concentrando a propriedade, o capital, as decisões e as estratégias comunicacionais.

Segundo o primeiro estudo, seis corporações controlam direta ou indiretamente quase 90% da logística, produção e distribuição de conteúdos no Ocidente: Apple, Alphabet, Meta, AT&T, Disney, Comcast. Não importa quantos milhões de blogs existam, eles terão que se inserir em alguma das empresas controladas por estes grupos.

No estudo de Bagdikian (2004), ex-editor do Washington Post, se observa claramente o processo de consolidação da mídia nos EUA ao longo de trinta anos. Na década de 1980, cinquenta empresas se repartiam os meios de comunicação, dez anos depois o número diminuiu para vinte e dois, e hoje são apenas seis. Segundo o estudo, existem nos EUA mais de 1.500 jornais, 6.000 revistas, 10.000 estações de rádio, 2.700 canais de TV e 2.600 Editoras de livros; quase tudo controlado pelos seis conglomerados mencionados.

No contexto educacional desta pesquisa, se pensa uma comunicação paradigmaticamente distinta a este modelo baseado no lucro, e que possui como características determinantes:

- a) uma comunicação compreendida e vivenciada ao longo da vida escolar, ao longo do desenvolvimento do pensamento lógico-linguístico.
- b) construída por pessoas organizadas em volta a um fim-função social que contribui efetivamente com o bem-estar geral.
- c) é independente das hierarquias institucionais e das mediações fornecidas por organizações focadas no lucro.

Serviram também de consulta os aportes de Verón (2013), na semiótica da cultura e na análise do discurso, pois fornecem um marco conceitual para analisar de que forma se

constroem e se transmitem os significados. Para o leitor menos averseado, aclaro que isto não deve ser entendido como um elemento específico que se “soma” ao estudo, mas como um conhecimento que é significativo entanto produzido a partir de uma posição teórica próxima e consistente com o objetivo geral desta pesquisa. Neste sentido, Verón destaca a importância de uma comunicação participativa e reflexiva, que permita aos sujeitos questionar as representações midiáticas hegemônicas e construir discursos alternativos acerca da realidade social.

Para aprimorar a compreensão sobre os aspectos da comunicação que nos ocupam, foram consultados trabalhos de outros autores; que embora não sejam citados aqui, fizeram parte da bibliografia de estudo. Dentre eles, Hall (2016) e Orozco-Gomez (2007), que investigaram a relação entre os meios de comunicação, as estruturas de poder e a cultura, colocando ênfase na necessidade de uma comunicação democrática e plural, que seja permeável a uma diversidade de perspectivas sociais. Ambos os autores, ressaltam o papel fundamental da participação cidadã na produção e divulgação de conteúdos midiáticos, e na formação de espaços de diálogo e debate público; como vemos, em consonância com a perspectiva de Habermas.

Continuando nosso percurso para definir o conceito de Sociocomunicação, e sem a intenção de cunhar o termo, mas apenas descrever um processo comunicacional específico, se entende que a educação escolar pode contribuir com o desenvolvimento integral do educando e sua emancipação, disponibilizando os elementos para que construa uma relação diferente com a comunicação midiática, e possa vivenciar uma outra dimensão da comunicação, participando ativamente da sua produção. Não obstante, o fim deste processo não se esgota no acesso a um espaço comunicacional; se trata também de operar um processo vivencial distinto, vital, verdadeiramente social, não apenas na sua magnitude, mas na sua configuração e função. Assim, a Sociocomunicação queda definida como um processo-dimensão elaborado por indivíduos em conjunto, de forma independente e participativa, com um genuíno fim social, com conteúdos objetivamente úteis ao público em geral, e com qualidades e recursos que possibilitem a sua amplificação.

Um bom exemplo prático da Sociocomunicação seria a veiculação organizada e socialmente eficaz dos resultados das pesquisas acadêmicas, processo bem mais complexo do que a simples publicação dos trabalhos. Estes e outros entraves da comunicação social nos levam ao nosso próximo tópico introdutório: a Tecnologia.

1.2.5 Tecnologia

A Tecnologia é “fabulosa”, sobretudo quando entendida como movimento socio-cultural que sintetiza as necessidades e anseios do ser humano, tanto materiais quanto simbólicos, e tanto na sua dimensão social quanto na sua subjetividade singular, e as realiza e concretiza através do trabalho criativo; criativo quando o ser humano “cria” seu propósito, seu plano, seu método e seu fazer; em oposição ao trabalho assalariado-alienado, fragmentando, manipulado, onde o ser humano não se reconhece, onde perde o protagonismo e também uma parte considerável do valor do seu trabalho. Nas palavras de Lima Jr e Coutinho:

considera-se que técnica e tecnologia devem ser abordadas numa dimensão mais ampla que englobe tanto o pensar criativo quanto o fazer. Neste sentido, a concepção de técnica extrapola a dimensão meramente instrumental e o sentido utilitarista que lhe é atribuído na sociedade ocidental capitalista, onde as principais atividades humanas passam a ser instrumentos de reprodução do próprio sistema. (LIMA JR, COUTINHO, 2007, p. 91).

Nesta perspectiva, observamos que a tradição histórica da tecnologia foi sempre, até a Revolução Industrial do século XVIII, marcada pelo protagonismo e pela necessidade imediata, sendo maiormente uma opção libertadora da dependência de outrem. A partir da Revolução Industrial se instaura uma outra tradição tecnológica, seu uso se despersonaliza, se sistematiza e se converte numa opção (paradigmática) para dominar outrem. A partir desse momento o movimento socio-cultural tecnológico perde seu caráter libertador e adota um caráter opressor. É precisamente por esta inversão que a tecnologia não operou melhoras nas condições de trabalho nos últimos quarenta anos, em termos de relação e valor; os salários mínimos perderam poder de compra em toda parte, nos EUA essa relação trabalho-salário vem caindo desde 1968, hoje a diferença real é de 27%, mas já foi pior em 2010 (ECONOMIC POLICY INSTITUTE, 2022).

Tampouco melhoraram as condições econômicas; as crises se aprofundam, a riqueza se concentra cada vez mais e a desigualdade mantém dois terços da população numa precariedade existencial (VAILLANT VALDES, 2020). A promessa da “tecno-mercado-logia” sobre mais e melhor educação tampouco se concretizou. Algumas sociedades melhor desenvolvidas podem até se sentir mais à vontade com os avanços, principalmente porquanto a tecnologia é disponibilizada para todos, e isso permite que se incorpore rapidamente ao universo de linguagens culturais. Quando a tecnologia só está disponível para poucos, ao

invés de uma linguagem cultural o que se cria é uma minoria privilegiada e uma maioria excluída. Oportuno aqui lembrar a reflexão de Demo (1993) acerca de que o dano que a pobreza causa não está somente na falta, em não ter, mas em ser permanentemente impedido de ter.

Se por um lado, nestes últimos séculos a tecnologia se opõe ao ser humano para tentar dominá-lo, por outro, devemos reconhecer nesse movimento socio-cultural da tecnologia uma transformação intencional do mundo. Para Lévy (1999) a capacidade de artificializar o mundo é uma característica humana. Contudo, os impactos verdadeiramente positivos da tecnologia na educação não virão dos fornecedores, porque estes pensam em outras coisas. Retomar o caráter libertador da tecnologia é tarefa dos seres humanos em conjunto, e assim, tarefa da educação. Assim pensam Lima Jr. e Coutinho:

considera-se que a inserção das tecnologias dependerá do significado que lhes for atribuído pelos sujeitos do processo (professores, alunos, gestores, comunidade). Isto torna fundamental a necessidade de processos formativos que possibilitem a reflexão crítica acerca destas tecnologias. (LIMA JR, COUTINHO, 2007, p. 78)

E não é por acaso que encerro esta Hermenêutica Categorical citando ao Professor Lima Jr., porque fechando o círculo que delimita o espaço conceitual desta pesquisa, volto ao início, ao Psiquismo como categoria necessária a toda pesquisa social; e também porque o “fetichismo tecnológico” é uma relação da qual o sujeito precisa saber para poder sair, e assim desenvolver uma outra relação com a tecnologia, de caráter pessoal e libertador. É este “saber” o que viabiliza um processo formativo eficaz acerca das tecnologias.

1.3 Educação escolar no século XXI

O caráter dinâmico da ciência, como movimento estritamente social e organizado que produz conhecimento, implica que todo campo científico (espaço de conhecimento ou rama da ciência) está sempre em construção; a realidade se re-configura a cada instante num constante devir. E ainda que tal reconfiguração mantenha inalteradas as relações de interdependência entre seus elementos, tal como acontece com a gravidade e outras leis da física, nas ciências sociais se faz necessário revisar as novas configurações da realidade e atualizar a validade das leituras. É por esta dinâmica que há consenso nas ciências sociais acerca dos limites, da incompletude e da temporalidade das teorias. Podemos concluir que esta transitoriedade é definida por dois limites intransponíveis: a transmutação dos objetos e

relações que configuram a realidade social; e a natural inconsistência e subjetividade do principal dispositivo de observação e interpretação, o ser humano. Ainda, nos deparamos com uma realidade social que é intrinsecamente ideológica, histórica e política (DEMO, 1985).

Como estudar e compreender aspectos de uma categoria social tão complexa como a educação? Acaso "categoria" não é já uma abstração produzida a partir de generalizações seletivas e parciais? Dos quase 130 milhões de livros publicados no mundo até hoje (GOOGLE BOOKS, 2023) como edições, não como exemplares, 106 mil correspondem a obras sobre a educação escolar em idioma português, 200 mil em espanhol e 19 milhões em inglês. Quando procuramos por livros sobre a educação escolar que apresentam análises, diagnósticos ou tendências, encontramos 2 mil em português, 2 mil em espanhol e 560 mil em inglês; se a procura é por relatórios internacionais sobre o mesmo tema, as quantidades se multiplicam.

De acordo com a UNESCO (2022a), o mundo tem mais de 1.500 milhões de alunos nas escolas. Então, como conhecer a realidade da educação na vertiginosa contemporaneidade do século XXI? Como conhecer seus impactos na vida do educando e os resultados sociais produzidos para além do âmbito escolar? Quais diagnósticos sobre a educação escolar estão certos? É possível fazer um diagnóstico da educação em escala global? Fundamentado em que? Em quais medições? Vamos usar uma escala global que possa medir o desenvolvimento, a satisfação e o mal-estar de um menino da China e os de uma menina da França? Automaticamente? Ou vamos contratar milhares de pessoas que apliquem métodos de medição contextualizados em cada sociedade e cultura?

Mesmo assim, como vamos resolver as comparações inter-qualitativas? Se uma turma na China está 80% satisfeita com o currículo e 40% satisfeita com a atividade esportiva, e outra turma na França apresenta índices similares mas um terço se queixa de *bullying*, quais conclusões podemos tirar sobre a educação global com essas medições? Qual é o marco metodológico para operar semelhante pesquisa? Trata-se de contextos socioculturais similares? Como medir a semelhança ou a diferença? Ambas as turmas pertencem a estratos socioeconômicos equivalentes? E as diferenças no modelo econômico e na estrutura de classes? Não contam?

Esta seção procura identificar o estatuto da Educação atual, um título que só pode ser alcançado através do consenso entre diversas nações. Somaremos a esta análise três tendências consideradas marcantes para a educação do século XXI: o aumento da mercantilização da educação, do analfabetismo funcional e da violência escolar.

1.3.1 Realidade educacional na perspectiva dos organismos internacionais

Há muitas perguntas acerca da educação, como categoria global, impossíveis de responder com rigor científico. Contudo, algumas podem ser respondidas de modo metódico e preciso. Assim pensam os principais organismos internacionais que, desde os anos do pós-guerra, vêm direcionando e fomentando modelos de educação consistentes com a política econômica de maior consenso entre as nações. UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; BANCO MUNDIAL; e OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Estes organismos, interligados, produzem impactos sociais de alcance global nas dimensões política, econômica e educacional. Juntos constituem o maior suporte não-governamental à pesquisa e ao desenvolvimento em educação, com mais de 100 bilhões de dólares anuais (UNESCO, 2021a; BANCO MUNDIAL, 2022).

A pesquisa global realizada por estes organismos tem contribuído para apreender uma parte da realidade social e impulsionar políticas educacionais consistentes com o desenvolvimento social e econômico desde a perspectiva liberal. Em pouco mais de setenta anos, três “ondas” educacionais foram promovidas como diretrizes necessárias para materializar esse desenvolvimento. A primeira, entre 1950 e 1960, dependendo da região, propunha uma educação instrucionista, direcionada para a produtividade pedagógica e o padrão industrial do pós-guerra; lembremos da relevância do USAID e seus programas de “assistência” naquela época.

A segunda onda acontece entre 1980 e 1990, quando se consolida o neoliberalismo, e corresponde a uma educação mercantilista, diversificada, convertida em produto e direcionada para satisfazer um mercado consumidor. É no decorrer desta segunda onda que surge o conceito de educação contínua “para (consumir) toda a vida”.

A terceira onda é atual, visível nos recentes relatórios dos principais organismos internacionais, e corresponde a uma educação pensada para a uma economia financeirizada e virtualizada, na qual a demanda de trabalho (e seu valor) continuará se transformando e diminuindo. Cabe ressaltar o movimento dialético da ineficácia das diretrizes neoliberais para operar melhorias, e da determinação para o abandono definitivo do ensino-instrução e dos conteúdos e práticas pedagógicas tradicionais-formais.

Da análise dos relatórios elaborados pelos principais organismos internacionais, ao longo dos últimos setenta anos, surge a compreensão de que o giro nos diagnósticos e

recomendações sobre a educação, baseados agora em colocar o foco nas competências do educando e nas operações que realiza com informações e conhecimento, responde a um ajuste pragmático aos novos horizontes socioeconômicos, muito mais do que a reflexões teóricas sobre a função social da educação e seu paradigma. Nos três períodos descritos, os recursos e o trabalho dos organismos internacionais foram decisivos para a implementação das distintas concepções e modelos educativos em escala global. As implicações destes movimentos serão analisadas em outra seção, mas cabe ressaltar aqui que os dois casos mais emblemáticos de melhoria educacional no mundo, já no início do século XXI e convertidos hoje em casos de sucesso, Coreia do Sul e Finlândia, percorreram caminhos diferentes a partir da década de 1970.

Observando a educação como uma sucessão de resultados prévios, surge um questionamento inevitável: as mudanças aconteceram por fracasso ou por esgotamento dos modelos vigentes? Se cabe indagar pela influência que a imediatez (como ethos) e o grau de desenvolvimento econômico (liberal) exerceram sobre as mudanças de perspectiva na educação, de certo corresponde a outra pesquisa. Focalizaremos aqui nos diagnósticos e propostas que obtiveram maior consenso ao longo das décadas, porquanto compreender as concepções e posicionamentos atuais, especificamente no tocante à educação escolar, requer reconstruir esse percurso. Assim, após uma primeira revisão (histórica) dos trabalhos publicados por estes organismos, optou-se por analisar, organizar e referenciar o seguinte material: a) resumo cronológico dos temas e eventos mais relevantes que orientaram as pesquisas e publicações dos organismos internacionais desde sua constituição; b) principais medições, observações e recomendações elaboradas na última década.

1.3.2 Perspectiva da UNESCO

Figura 2

CRONOLOGIA DOS TEMAS E EVENTOS MAIS RELEVANTES DA UNESCO

— 1940 —	
1945	Constituição e início das atividades
1948	Declaração universal dos direitos humanos
1949	Conferência mundial para a educação de adultos
— 1950 —	
1952	Criação do Instituto para a Educação
1953	Início do projeto de Escolas Associadas à UNESCO
1959	Declaração dos direitos da criança

1960	
1960	Tratado mundial contra a discriminação na educação
1960	Segunda conferência mundial para a educação de adultos
1965	Tratado mundial para a eliminação de todas as formas de discriminação racial
1966	Pacto da ONU para os direitos econômicos, sociais e culturais
1970	
1970	Formação da comissão internacional para o desenvolvimento da educação
1972	Publicação do trabalho “aprender a ser”, conduzido por Edgar Faure
1972	Terceira conferência internacional para a educação de adultos
1974	Recomendações acerca da educação visando a compreensão, a cooperação e a paz internacionais, e para a educação vinculada com os direitos humanos e as liberdades
1974	Recomendações sobre o estabelecimento de estudos e qualificações no ensino superior
1979	Convenção para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres
1980	
1985	Declaração sobre o reconhecimento do direito à educação
1987	Congresso internacional de desenvolvimento e melhoramento do ensino técnico e profissional
1989	Convenção sobre os direitos da criança
1989	Congresso e declaração internacional sobre a paz na mente dos homens
1990	
1990	Conferência mundial sobre educação para todos
1993	Congresso e plano de ação mundial para a educação em direitos humanos e democracia
1993	Comissão internacional para a educação do século XXI
1995	Declaração e plano de ação integrado de educação para a paz, os direitos humanos e a democracia
1996	Publicação do trabalho “educação: um tesouro a descobrir”, conduzido por Jacques Delors
1997	Quinta conferência mundial para a educação de adultos
1998	Primeira conferência mundial sobre a educação superior: “visão a ação”
1999	Segundo congresso internacional sobre o ensino técnico e profissional
2000	
2000	Fórum mundial da educação e novo plano de ação
2000	Declaração do milênio das nações unidas para alcançar os objetivos de desenvolvimento
2002	Início da década da educação para o desenvolvimento sustentável (2005-2014)
2003	Início da década para a alfabetização (2003-2012)
2004	Reunião Internacional sobre educação técnica e profissional: “aprender para o trabalho, a cidadania e a sustentabilidade”
2004	Lançamento da iniciativa mundial sobre SIDA e Educação (EDUSIDA)
2006	Publicação do plano de ação para a alfabetização “saber para poder” (LIFE)
2008	48ª. Conferência internacional de educação: “educação inclusiva: o caminho para o futuro”
2009	Sexta conferência internacional para a educação de adultos, “viver e aprender para um futuro viável: o poder da aprendizagem de adultos”
2009	Conferência mundial sobre a educação para o desenvolvimento sustentável: “entrando na segunda metade da década da ONU”
2009	Conferência mundial sobre educação superior: “a nova dinâmica da educação superior e a pesquisa para a transformação social e o desenvolvimento”
2010	
2010	Conferência mundial sobre atenção e educação da primeira infância
2012	Terceiro congresso internacional sobre educação e formação técnica e profissional: “construir competências para o trabalho e a vida”
2014	Conferência mundial sobre educação e desenvolvimento sustentável

2015	Foro mundial sobre educação
2015	Adoção dos objetivos de desenvolvimento sustentável
2015	Adoção da estrutura de ação para a educação 2030
2016	Criação do SUMMA, Laboratório de Pesquisa e Inovação Educacional para a América Latina e o Caribe.
2019	Criação da comissão para o futuro da educação
2020	Criação da aliança mundial para a educação em resposta à crise da COVID-19
2022	Publicação do trabalho “re-imaginar nossos futuros, um novo contrato social para a educação” conduzido por Sahle-Work

Fonte: UNESCO (2022)

Nesta breve cronologia já podemos observar duas tendências: a predominância da ética, algo típico em organizações que funcionam com base no consenso (mesmo que fortemente induzido); e a recorrência das problemáticas e desafios. Durante cinquenta anos a UNESCO focalizou seus esforços em promover a alfabetização e a inclusão, mas a partir do ano 2000 se produz um giro importante (terceira “onda”). Nos vinte e oito eventos da cronologia prévios a esse ano, os termos “direitos” e “discriminação” aparecem onze vezes; após esse ano nenhuma. Não obstante, os relatórios continuam apresentando a igualdade de direitos, a discriminação, a inclusão e o analfabetismo funcional como os principais desafios a serem superados.

O início do Relatório de Monitoramento Global 2021 já traz um alerta neste sentido, apontando que “muitos sistemas educacionais públicos fracassam na prevenção da estratificação e da segregação”, e cita como exemplo que “o índice da diversidade social nas escolas, baseado nos dados do PISA, mostra que Argentina, Brasil, Chile e México apresentaram altos níveis de estratificação em 2018” (UNESCO, 2021c).

A cronologia resulta também essencial para compreender a perspectiva e as recomendações acerca da educação escolar em nível global. Se por um lado a diversidade de realidades é ampla e seus extremos distantes, por outro, a abordagem dos relatórios é propositiva, ou seja, evitam análises críticas sobre o impacto e a eficácia das recomendações anteriores, reformulam conceitos e propõem novas diretrizes. Por isto, construir um panorama geral acerca da realidade educacional, na perspectiva da UNESCO, requer acompanhar a sequência de estudos e relatórios elaborados. Neste percurso, identificamos três trabalhos que possuem um peso específico maior que os restantes por conta da profundidade e do alcance dos seus conteúdos, aos quais chamaremos de “relatórios centrais”:

- ::: “Aprender a ser”, conduzido por Edgar Faure (1972)
- ::: “A educação guarda um tesouro”, conduzido por Jacques Delors (1996)
- ::: “Re-imaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, conduzido por Sahle-Work (2022)

A relevância destes trabalhos é apontada pela própria diretora-geral da UNESCO, Audrey Azoulay, no prefácio do mais recente deles:

a UNESCO encomendou vários relatórios mundiais para repensar o papel da educação em momentos-chave de transformação da sociedade. Estes começaram com o relatório de 1972 da Comissão Faure, publicado em português em 1974 com o título “Aprender a ser”, e continuaram com o relatório da Comissão Delors em 1996, publicado em português em 1997 com o título “Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 2022, Prefácio).

Mas se o objetivo aqui é conhecer a posição atual da UNESCO sobre a educação, porque olhar para trabalhos anteriores? Acontece que para compreender o sentido completo dos principais temas abordados, tais como “desenvolvimento humano”, “inclusão” e “educação continuada”, é necessário investigar como foram elaborados pela UNESCO ao longo das últimas décadas, pois estes se configuram a partir de construções sucessivas e não de rupturas. Como fator comum dos trabalhos mencionados temos a sua relação com o âmbito político e acadêmico francês; Edgar Faure, ex-primeiro ministro e ministro da educação; Jacques Delors, ex-ministro da economia e presidente da Comissão Européia; Sahle-Work, formada na França e ex-embaixadora pela Etiópia.

Para aprofundar a visão nestes trabalhos, resulta oportuno fazer uma reflexão acerca da sequência discursiva que sintetiza a tendência da perspectiva educacional dos últimos cinquenta anos. No primeiro relatório central (1972) encontramos logo no início um diagnóstico sobre a situação da educação no mundo, que explica em parte o ideal exposto no seu título “Aprender a Ser” e o aparecimento do conceito “educação para a vida toda” (continuada).

o sistema educativo dos países desenvolvidos apresenta na maioria dos casos (em 1972) a dupla característica de ser, em parte (e a pesar dos recursos físicos) pré-tecnológico em relação ao processo mesmo de ensino, e elitista em relação ao recrutamento (seleção) social. Este mesmo sistema, com iguais características, é o que se tem implantado em países sub-desenvolvidos, onde se apresenta o inconveniente adicional de não ser possível a adaptação ao meio cultural, social e humano (FAURE, 1972, p.34).

O segundo relatório central (1996) evidencia no seu título “Educação: um tesouro a descobrir”, a impossibilidade do projeto apresentado vinte quatro anos atrás; e procura reformular os ideais da educação, ou mais precisamente, focalizar em outras dimensões.

Ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada, corresponde a uma das tarefas essenciais da educação. Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo. [...] A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social (DELORS, 1996, p.47).

O terceiro relatório central da UNESCO (2022) tampouco muda, mas reformula e re-simboliza os mesmos ideais, afirmando que “Precisamos de um novo contrato social para a educação, que possa reparar as injustiças enquanto transforma o futuro”. Outra semelhança em relação à abordagem dos outros relatórios é que anuncia algo que já está posto no futuro mediato. Se o segundo trabalho anuncia o caráter “liberal” que a educação toma no século XXI, este aponta o paradigma de uma educação virtual, distante das presenças humanas:

As salas de aula e as escolas são essenciais, mas, no futuro, elas precisarão ser construídas e vivenciadas de forma diferente. A educação deve desenvolver as habilidades necessárias nos locais de trabalho do século XXI, levando em consideração a natureza mutável do trabalho e as diferentes formas pelas quais a segurança econômica pode ser suprida. Além disso, o financiamento educacional mundial deve ser ampliado para garantir que o direito universal à educação seja protegido (UNESCO, 2022, p.7).

A ênfase deste relatório está colocada com a certeza de que o autoritarismo e a precariedade continuarão aumentando. Por exemplo, menciona que “precisamos de pedagogias” o qual remete a uma impossibilidade de continuarmos com um mesmo padrão de educação para todos. E continua:

Tais pedagogias exigem que continuemos a aprender sobre a dignidade de cada pessoa e a grande conquista que o direito à consciência e a liberdade de pensamento representam [...] mas desaprender o excepcionalismo humano e o individualismo possessivo. Elas devem basear-se na ética da reciprocidade e do cuidado, bem como reconhecer as interdependências entre indivíduos, grupos e espécies (UNESCO, 2022, p.49)

Nesta análise focalizaremos no primeiro dos relatórios centrais da UNESCO, por considerá-lo um trabalho seminal ainda atual.

1.3.3 Relatório “Aprender a ser” (FAURE, 1972)

O trabalho foi elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, criada pela UNESCO e presidida por Edgar Faure. A obra, publicada em 1972, possui uma amplitude, uma riqueza conceitual e uma atualidade que bem mereceria um estudo exclusivo e exaustivo. Portanto, é justo aclarar que as referências aqui contidas nada mais cumprem a função descrita na seção anterior, a de auxiliar na compreensão da perspectiva da UNESCO sobre a educação. Em consequência, organizaremos estas referências de modo que seja possível responder aos seguintes interrogantes: a) qual é o campo referencial e a perspectiva filosófico-política da obra? b) qual é a perspectiva geral sobre a educação em termos de categoria e função social? c) quais são as recomendações mais relevantes? Daremos especial atenção a esta obra, embora a mais antiga, porque, como se verá mais adiante, trata-se de um trabalho seminal que criou os fundamentos epistemológicos, ético-políticos e discursivos para a educação que encontramos hoje na grande maioria dos países. Como diria trinta anos depois o representante da UNESCO no Brasil, Jorge Werthein (2000, p:14), “muitas de suas afirmações foram antecipadoras e permanecem de grande atualidade”.

O preâmbulo já expressa com bastante clareza e pragmatismo a posição ético-política de Faure e sua equipe, a qual envolve concepções específicas sobre o ser humano, a cultura, o desenvolvimento e a democracia.

A denominada democracia formal - à qual seria um erro menosprezar porquanto representou um enorme progresso - tornou-se obsoleta. A delegação da autoridade-poder por um período fixo teve e ainda tem a vantagem de proteger ao cidadão contra o exercício arbitrário do poder e de prove-lhe um mínimo de garantias jurídicas. Mas não é capaz de fornecer-lhe uma adequada parcela dos benefícios da expansão-progresso ou a possibilidade de influenciar seu próprio destino num mundo de movimentos e mudanças; nem tampouco lhe permite desenvolver seu potencial em benefício próprio. (FAURE, 1972, p:26).

Cabe notar que as traduções oficiais do texto original, nesta e outras passagens de cunho ético-político, “suavizam” certas expressões-chaves; neste caso, a referência original sobre a democracia “*has become obsolete*” (aqui traduzida como “*tornou-se obsoleta*”) aparece traduzida em mais de um idioma com o equivalente a “*viu superada a sua função*”.

Desde uma perspectiva geral e filosófica, o trabalho parte de uma posição humanista que afirma que “a função-missão do ser humano é aprender constantemente para sobreviver, evoluir e realizar todo seu potencial”. Poder-se-ia objetar que “realizar todo seu potencial”

não é necessariamente o único objetivo ou fim essencial do ser humano, pelo menos não mais importante do que garantir melhores condições de existência para aqueles que virão. O problema e o limite do discurso sobre a finalidade humana, ou da civilização, fundamentado na premissa de "realizar todo seu potencial" está na contradição (impossibilidade) entre bem comum e desejo particular, entendendo por "desejo" não apenas a simples vontade consciente, mas a categoria que envolve a dinâmica do psiquismo. Resulta um tanto "romântico" o fato de colocar como ideal civilizatório a realização do máximo potencial individual sem antes explicar e resolver a modificação e superação dos limites que o próprio psiquismo lhe impõe ao indivíduo e à civilização (FREUD, 2010).

Por outro lado, a posição individual como medida da evolução se contrapõe ao princípio democrático que prioriza e viabiliza a vida em comum, e que o trabalho utiliza como eixo norteador. Assim, pela mesma lógica da sustentabilidade, que nos leva a compreender que a produção e o desenvolvimento de hoje devem criar as condições de possibilidades (ambientais e técnicas) para sua continuidade, a realização das potencialidades individuais também deve estar submetida à criação de melhores condições de existência para aqueles que virão; lembremos que quase tudo aquilo que constitui nossa vida presente foi construído pelas gerações anteriores. É por esta contradição implícita, mas escolhida, que diversos autores classificam o relatório de Faure dentro do humanismo científico e do desenvolvimento individualista; Biesta (2021), Camozzato e Costa (2017), dentre outros. Como exemplo desta contradição intrínseca, vejamos de quê forma a realização do espírito democrático, o qual norteia o trabalho e é expresso de modo consistente, nos afasta da individualidade em direção a um ideal coletivo:

...se trata, portanto, de reforçar a exigência da democracia, que aparece agora como o único meio de impedir que o homem se converta em escravo da máquina e como o único estado compatível com a presunção de dignidade que implicam as conquistas intelectuais da civilização; de desenvolver o conceito em si de democracia, que já não poderia ficar limitado a um mínimo de garantias jurídicas protegendo ao cidadão da arbitrariedade do poder numa sociedade de subsistência, mas que deve lhe permitir participar nas responsabilidades e nas decisões inseparáveis de uma sociedade promocional; por outra parte e paralelamente, seria o único meio capaz de reforçar a exigência da educação, pois a relação de igualdade democrática não poderia existir, ou seguir existindo, entre classes separadas por uma desigualdade de instrução demasiado ampla, e capaz de recriar o objeto e o conteúdo da educação e as novas características da democracia. Esta é a razão pela qual a Comissão insistiu no fato de que a educação deve ser considerada como um setor político, no qual a importância da ação política é particularmente decisiva (FAURE, 1972, p:28).

Em outra passagem encontramos um claro posicionamento neste sentido (FAURE, 1972, p:101) "o homem que nossas sociedades precisam formar é o homem da democracia, do desenvolvimento humanizado, da mudança..."; e nada mais atual do que a seguinte afirmação sobre a função social da educação:

Numa democracia a educação não pode continuar separada da prática política. A educação deve preparar cidadãos com sólidos conhecimentos em questões sócio-econômicas e otimizar sua capacidade de discernimento. Deve encorajar o comprometimento e a ação proativa em todas as instâncias que lhe competem, na política, nos assuntos públicos, nas atividades sindicais e na vida social e cultural, ajudando-os a manter sua livre vontade ao fazerem escolhas pessoais. Deve ensinar a cada cidadão a lutar contra o abuso das propagandas, contra as mensagens onipresentes (totalitárias) e as tentações dos meios de comunicação de massa... (FAURE, 1972, p:102).

É a partir deste posicionamento que o autor logo afirma que toda ação educativa deve ter ênfase no humanismo científico e na tecnologia.

Em referência à posição epistemológica, a obra propõe pensar e reformular a educação como sendo um trabalho de "restituição e renovação", em relação à história da educação e seus caminhos percorridos, e destaca uma das suas teses afirmando que o passado exerce efeitos poderosos sobre a educação, no sentido que a evolução da educação é função da evolução histórica das sociedades, e ao mesmo tempo carrega nela vestígios de períodos anteriores; (FAURE, 1972, p:3) "chegou a hora da educação ajudar a construir a história preparando-nos para isso". Em outra passagem, o autor ressalta o fato de que pela primeira vez a educação se utiliza intencionalmente com o fim de preparar aos seres humanos para tipos de sociedades que ainda não existem. Esta formulação pode parecer um tanto exagerada se entendemos a sociedade contemporânea, para além da diversidade cultural, como um modelo de relações sociais pautado pela institucionalização das identidades culturais, pela concentração da riqueza (seja privada ou estatal) e por um sistema de produção industrial-capitalista. Desde esta perspectiva, a educação prepara aos seres humanos para "funcionar" no modelo de sociedade presente; aquilo que ainda "não existe" são as mudanças necessárias para a manutenção e otimização do atual modelo de sociedade, ou para sua transformação. Neste sentido, a amplitude da obra não permite afirmar conclusivamente se a perspectiva geral é construir uma educação para dar continuidade ao modelo de relações ou para transformá-lo; mas estabelece com absoluta clareza a necessidade de uma educação qualitativamente distinta da educação tradicional.

Destacando o papel central outorgado à tecnologia na reformulação da educação (1972 !!!), o texto afirma que qualquer doutrina razoável para a educação deve se apoiar no postulado de que (FAURE, 1972, p:92) **“...as sociedades, atuais e futuras, têm e terão a faculdade de demonstrar que a ciência e as técnicas não têm um fim em si mesmas, e que seu verdadeiro fim é a humanidade”**. Num movimento pendular entre o ser individual e o ser social o texto sugere também que assegurar oportunidades iguais a todos não consiste em garantir um trato idêntico, em nome de uma igualdade formal, mas em oferecer a cada indivíduo um método, um ritmo e umas formas de ensino que lhe sirvam para desenvolver seu potencial.

Em relação à função social da educação, o relatório afirma que deve preparar às pessoas para aceitar as mudanças múltiplas e complexas, e servir de "antídoto" para as deformações do indivíduo e da sociedade, tais como a frustração e a despersonalização. Resumindo o conteúdo, e segundo o autor, quatro postulados orientaram a elaboração do trabalho:

a) a existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, de opções políticas e níveis de desenvolvimento, se pronuncia pelo consenso de aspirações, problemas e tendências, e pela convergência em direção a um destino comum;

b) a crença na democracia, concebida como o direito de cada ser humano a se realizar de forma plena e a participar na construção de seu próprio futuro, sendo que a chave de uma democracia concebida desse modo é a educação, não apenas fornecida de forma ampla, mas também reformulada no seu objeto e na sua gestão;

c) o desenvolvimento tem por finalidade a realização completa do ser humano em toda sua riqueza, e na complexidade das suas expressões e compromissos como indivíduo, como membro de uma família e de uma comunidade, e como cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos;

d) a educação que possa formar este ser humano completo, cada dia mais necessário em face às duras restrições que fragmentam e atomizam o indivíduo, só pode ser global e permanente, pois já não se trata de adquirir, isoladamente, conhecimentos definitivos, mas de

se preparar para elaborar um saber em constante evolução ao longo da vida, e assim "aprender a ser".

Finalmente, prestemos atenção aos princípios e recomendações mais relevantes em quanto à política, à organização e aos métodos educacionais do documento Faure:

a) educação permanente-continuada ao longo da vida; prolongar a educação por todas as idades mediante a ampliação e diversificação da oferta, criando uma diversidade de instituições e espaços educativos, formais ou não. Acelerar os processos de instrução e aprendizagem. A alfabetização deverá ser apenas uma etapa da educação de adultos;

b) educação pre-escolar mais cedo, porquanto constitui um pré-requisito essencial de toda política educacional e cultural;

c) aprendizagem como processo central; abandonar as práticas conteudistas e instrucionistas, e qualquer mudança que opere dentro dos paradigmas tradicionais; focalizar na aprendizagem como processo central da educação; formar para aprender a aprender; individualizar ou pessoalizar a educação quanto possível desenvolvendo métodos de autodidaxia, ensino assistido e à distancia;

d) o educando como eixo, colocando-o como centro e autor da educação, responsável pelo seu aprendizagem; o educando deve ser cada vez mais livre para decidir o que quer aprender e como; as questões pedagógicas sobre conteúdos e métodos devem ser definidas considerando a liberdade de escolha, a disposição psicológica e as motivações do educando; equilibrar a formação da personalidade e o desenvolvimento da inteligência;

e) fomentar o protagonismo e participação proativa do educando; democratizar a ação e a gestão educativa; o educando deve ser estimulado a participar da organização da vida escolar e assumir responsabilidades, podendo discutir as regulamentações que determinam seus direitos e obrigações; tais regulamentações devem perder sua rigidez gradualmente;

f) formar e preparar o educando para mutações qualitativas no mundo do trabalho; a educação deve formar não apenas para um ofício, mas também preparar os jovens para se

adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção; a educação deve facilitar a reconversão profissional;

g) facilitar a mobilidade através dos sistemas educacionais; estes devem ser globais e abertos para facilitar a mobilidade vertical e horizontal de educandos e educadores; internacionalizar e padronizar boa parte dos conteúdos curriculares;

h) avaliações focadas nas competências; diminuir o peso dos exames e focar no trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo dos estudos; prestar mais atenção ao desenvolvimento das capacidades intelectuais (raciocínio, juízo crítico e resolução de problemas) do que ao volume dos conhecimentos adquiridos;

i) inovação e pesquisa educacional; desenvolver inovações educacionais deve ser resultado de uma estreita junção entre pesquisa e experimentação; é recomendável a criação de centros para o desenvolvimento da educação encarregados de realizar uma série contínua de pesquisas e inovações com uma vocação de reforma-readequação constante da educação;

j) uso intensivo das tecnologias educacionais; a tecnologia deve ser o primeiro requisito de qualquer inovação educacional; a integração das tecnologias deve permitir a evolução dos sistemas educativos para sistemas abertos, com redes de informação e mecanismos de controle e avaliação mais eficazes; para adaptar os sistemas educativos às novas tecnologias é fundamental preparar aos educadores e modificando os programas de formação pedagógica, portanto, será necessário reservar uma parte do orçamento da educação para desenvolver as novas práticas;

k) equilibrar as categorias docentes; adotar medidas no âmbito legislativo e profissional para abolir gradualmente as distinções hierárquicas entre as categorias docentes (primário, secundário, universitário, etc.);

l) a formação de educadores deve estar direccionada à especialização e às funções de motivação, porquanto a tarefa essencial no futuro será a de educar a personalidade e o acesso ao mundo prático-real;

m) liberar aos educadores das tarefas secundárias; aumentar o número de auxiliares para as atividades gerais em todos os âmbitos educativos, inclusive com profissionais de outros domínios, para que os educadores possam se concentrar no ensino;

n) desenvolver sociedades educativas; este conceito, embora último na lista, é o segundo de maior importância e consequência da “educação permanente”, e implica descentralizar a responsabilidade pela formação, a qual deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e centros extra-escolares, promovendo a diversificação das estruturas e dos conteúdos do ensino; implica também a multiplicação das opções de ensino-aprendizagem, a introdução de ciclos curtos junto aos mais largos, a criação de unidades de ensino de pequeno porte com fins e perfis específicos e/ou locais (tais como escolas técnicas, centros de aperfeiçoamento, universidades livres, etc.); ainda, outras instituições devem ofertar formações técnicas e semi-profissionais de nível médio, adaptadas às condições do mercado de trabalho.

Cabe notar que várias traduções apresentam a ideia original de “*learning societies*” (sociedades educativas ou sociedades da aprendizagem) como “*ciudades educativas*”, o qual descaracteriza o sentido original proposto, que é melhor definido neste trecho:

a sociedade não pode, em qualquer domínio, exercer sobre todos os seus componentes uma ação ampla e eficaz por meio de uma única instituição, por muito ramificada que seja. Se admitimos que a educação é e será cada vez mais uma necessidade primordial para cada indivíduo, é preciso que a ação da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida e multiplicada, devemos também transcende-la expandindo a função educativa a todas as dimensões da sociedade. (FAURE et al., 1972, p. 161).

Para finalizar esta seção não posso mais do que ressaltar novamente a profundidade e a atualidade do relatório “Aprender a Ser”. Embora a perspectiva mercantilista da educação tenha prevalecido, o trabalho contribuiu para manter o equilíbrio e o foco em questões importantes até os dias de hoje, ainda pendentes.

1.3.4 Mercantilização da Educação

O processo de mercantilização da educação se consolida a partir de 1980, sintetizando a perspectiva neoliberal, elaborada como resposta à crise econômica estrutural da década

anterior, e a teoria do capital humano elaborada por Schultz (1973). Os próprios estudos da UNESCO (2005, 2021a, 2021c), da OCDE (2012, 2022) e do BANCO MUNDIAL (2022) mostram a impossibilidade de que um sistema educacional adequado à civilidade e ao bem-estar geral surja ou se configure a partir de um paradigma econômico configurado a partir dos interesses particulares de uma minoria, seja esta privada ou pública. A possibilidade se encontra num sistema educacional configurado a partir de um Estado realmente democrático, que represente e priorize os principais interesses da sociedade. Manter um sistema educacional socialmente funcional “à salvo” das arbitrariedades dos atores privados e grupos minoritários requer sempre de controles estritos por parte do Estado; sem eles qualquer sistema educacional perde a sua integridade e se deteriora rapidamente, em poucos anos.

Há casos que confirmem esta premissa? Tal vez os EUA e Itália sejam insuficientes para fundamentá-la, mas a sua validade reside em que a integridade e o valor social de um sistema educacional depende fundamentalmente da intencionalidade das pessoas e atores que formulam e operam esse sistema. Mas não tratamos aqui da dimensão ética, o que resulta mais oportuno é questionar a eficácia de um sistema educacional que cria benefícios (econômicos) para um público diferente do seu objeto primordial (o educando).

As abordagens mecanicistas, que entendem os sistemas como uma entidade-objeto universal nos quais as mesmas leis devem ser aplicadas a todos os casos, servem para mascarar intencionalidades contrárias aos objetivos do sistema, ali no espaço fora dos limites, onde o “arbitrário” se torna válido. Basicamente, os sistemas sociais são objetos muito diferentes aos sistemas em geral, e não apenas outra classe de sistemas. A perspectiva mecanicista permite fundamentar o princípio de que um sistema social pode e deve funcionar para além das pessoas que o configuram.

A modernidade cria um grave problema ao considerar a inteligência artificial (IA) como o salto qualitativo necessário para retirar dos sistemas a sua dependência das pessoas e das intencionalidades, quando na verdade ela já está cumprindo exatamente a função contrária, a de garantir que UMA intencionalidade, particular, e não qualquer outra, determine o funcionamento dos sistemas sociais; uma intencionalidade (pré)determinada que está prevista, embutida e garantida nos algoritmos que definem a lógica, os resultados e os limites do sistema. Não podemos esquecer o primeiro desastre global algorítmico: a crise financeira de 2008, a bolha das hipotecas *sub-prime* e os famosos “derivativos”; tampouco devemos esquecer quem pagou a conta do desastre.

Assim, a IA resulta num “perfeito encobrimento” da subjetividade humana e dos desejos particulares, agora operados por máquinas e portanto impossível de serem questionados ou considerados parte de uma vontade. É provável que surjam mecanismos de controle da IA, mas somente após grandes estragos. Dir-se-á então que não foi possível prever os erros e danos; exatamente, porque faziam parte do objetivo!

Outro documento que nos serve de referência é o “Relatório de Monitoramento Global da Educação 2021/22”, resultado de uma série de pesquisas coordenadas pela UNESCO (2021). Suas quinhentas e setenta páginas não são suficientes para outorgar ao estudo o rigor acadêmico-científico que o tema requer, nem para fundamentar a totalidade das observações e recomendações que aponta. Contudo, nos interessa aqui conhecer as leituras e tendências da educação atual que obtiveram maior consenso.

O estudo ressalta a importância do setor “não-governamental” (ou seja privado) como uma boa estratégia para enfrentar melhor a realidade de uma política negligente e corrupta na maioria das nações, pressupondo que os atores privados teriam interesses e funcionamentos mais éticos, estariam mais focados nos resultados, e seriam facilmente auditáveis. Porém, saindo das categorias e observando os fatos, constatamos que a negligência e corrupção política requerem sempre de atores “não-governamentais” para operar. Considerar as intervenções do Estado como interferências ou entraves ao “bom” desenvolvimento é uma perspectiva neoliberal, e não obstante a recomendação de ampliar a participação de atores não-governamentais (privados) na educação é apresentada como algo logicamente útil.

Ao voltarmos aos fatos e pesquisas qualitativas mais específicas (ARTEBRA, 2018; VAILLANT VALDES, 2020) observamos que as causas de vários problemas na educação estão fora da escola, em políticas mantedoras de uma estrutura social pautada pelo privilégio, que reduzem o desenvolvimento humano a uma simples administração de recursos; frequentemente negligenciada.

Como superar o círculo vicioso onde uma educação deficiente é causada pela falta de desenvolvimento, e ao mesmo tempo a falta de desenvolvimento é causada por uma educação deficiente?

Vimos que as propostas dos organismos internacionais para melhorar a educação estão fundamentadas num funcionamento da política e das instituições que se verifica num reduzido número de países, e que resulta apenas uma ficção na maioria. As perspectivas de desenvolvimento prometidas pelos grupos liberal-capitalista e progressista-socialista utilizam

como premissa (e promessa) básica a (pré)existência de uma política funcional ao movimento civilizatório, que a ciência viabiliza e propõe, e que a sociedade compreende e aceita.

Nestas considerações se nos impõem duas tendências marcantes: o aumento do Analfabetismo Funcional (AnF) e da Violência intra-Escolar (ViE); processos que atuam como causa e efeito de um deterioro consistente da educação escolar desde 1990. Observam-se também outras tendências socioculturais, por exemplo, as de matriz patriarcal e com alto teor dogmático e misógino; e a perda consistente de representação social devido à ausência de uma opinião pública genuína e de espaços de reflexão-ação coletiva. Aqui “opinião pública genuína” significa que o consenso (opinião) formado sobre algo foi construído e fundamentado na compreensão coletiva, não forçada, de informações fornecidas de maneira objetiva, sem a intenção de influenciar esse consenso ou opinião.

1.3.5 Analfabetismo Funcional (AnF)

Quando uma criança consegue reproduzir mentalmente, verbalmente e através da escrita aquilo que lê e ouve considera-se “tecnicamente” alfabetizada, mesmo que ainda existam limitações de vocabulário. Num contexto ideal, a exercitação da leitura e da escrita permitirá gradualmente, em poucos anos, desenvolver habilidades para manipular a linguagem, criar textos e interpretar o que lê para além dos termos e frases. Tudo isto claro, inserido num processo de socialização e exercitação continua. Um exemplo desta habilidade de interpretação seria captar a contradição da seguinte frase: “o presidente eleito democraticamente irá dissolver o congresso e assumir a função legislativa com equidade”. Neste caso, simples por se tratar de uma única frase, a compreensão semântica não é suficiente para captar o sentido completo (com a contradição implícita).

Muito mais complexa ainda é a interpretação de discursos ou textos extensos, nos quais além das possíveis falhas de consistência podemos encontrar mensagens duplas e contraditórias, mais sutis, que dificultam a compreensão e afetam a pragmática da comunicação. No âmbito escolar, certo grau de interpretação se faz imprescindível para que o aluno entenda tanto as informações cada vez mais elaboradas que se lhe oferecem, quanto as perguntas presentes nas avaliações.

Mas, quando o educando não é capaz de captar o sentido-significado de um texto, mesmo que compreenda e reproduza a totalidade das palavras, dizemos que apresenta Analfabetismo Funcional (AnF), definido como uma insuficiência na manipulação da

linguagem e no pensamento abstrato em geral. Isto significa que o estágio de alfabetização e de abstração da criança ainda não lhe permite pensar a linguagem e fazer operações simbólicas complexas como conceitualizar; condição que limita o pensar, a construção do próprio discurso (fundamento racional) e a compreensão-comunicação de ideias mais complexas. Contudo, há um problema maior do que a sub-compreensão da língua; trata-se de uma insuficiência das funções psicológicas, muito dependentes da capacidade de abstração. Como vimos, o ser humano se constitui em sujeito a partir da configuração de um registro simbólico. Para o sujeito se constituir em pessoa (ser socialmente legitimado) não é suficiente “receber” direitos e títulos, o sujeito precisa operar esse processo de legitimação, e para fazê-lo terá que resolver uma miríade de operações simbólicas.

Os estudos apontados antes (ARTEBRA, 2018; VAILLANT VALDES, 2020) sugerem que o exercício-domínio da linguagem nos níveis semântico e pragmático, entre os 10 e 15 anos de idade, possui uma correlação com a capacidade de realizar operações simbólicas complexas e uma baixa predisposição à violência física. Como explicado antes, esta condição não garante um funcionamento equilibrado do psiquismo, mas amplia as possibilidades da pessoa compreender à si mesma, condição essencial de qualquer desenvolvimento satisfatório e sustentável. Como sabemos, a pragmática é a dimensão da inter-subjetividade, das formas de construção coletiva de significado, muito ausente no cotidiano pedagógico escolar.

Os estudos da OCDE (2012) acerca do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) também mostram que 60% da população escolar no mundo se encontra em situação de AnF, mesmo índice registrado no Brasil pelo INAF (2018) e pela ARTEBRA (2018). Quando revisamos as pesquisas efetuadas pelo órgão do Ministério da Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2019), vemos que o índice de analfabetismo funcional é 18%, expressivamente menor que aqueles apontados pelos estudos independentes; a diferença está num recorte epistemológico, o INEP considera uma pessoa “analfabeta funcional” quando tem quinze anos ou mais e possui menos de quatro anos de escolaridade.

Então, se mais da metade das crianças não alcança o desenvolvimento mental suficiente para se pensar a si mesma, para comunicar e compreender ideias, e, portanto, para estudar e aprender, e assim se constituir em pessoa-cidadão, em que tipo de sociedade vamos viver nos próximos anos?

1.3.6 Violência Escolar (ViE)

“Para muitos estudantes ao redor do mundo a escola é um lugar perigoso”, é o que mostra a pesquisa educacional do UNICEF “Educação contra a Violência” (2018). A UNICEF perguntou para um milhão de jovens, sobre a sua experiência em relação a violência nas escolas e no seu entorno. A resposta foi contundente, quase 70% respondeu que se preocupam com a violência dentro e em volta às escolas. Globalmente, aproximadamente 150 milhões de jovens, entre 13 e 15 anos, tiveram alguma experiência de violência dentro ou nas proximidades da escola (Ibid). Estes resultados são consistentes com as pesquisas desenvolvidas pela ARTEBRA (2016) em escolas públicas.

Segundo a UNESCO (2017), todas as formas de violência nas escolas, incluindo o *bullying*, o assédio e outros maus-tratos psicológicos, criam sentimentos de insegurança, reduzem a qualidade do ensino-aprendizagem e limitam o desempenho do educando, tornando impossível uma educação inclusiva. Contudo, as consequências da violência nas escolas não se restringem a ao âmbito educativo. Numa sociedade global, interconectada em tempo real através das imagens, os fatos sociais adquirem uma nova dinâmica comunicacional, pela qual a violência se socializa e se reproduz em outras comunidades, em escalas cada vez maiores. Assim, todo este processo que perpassa lares, comunidades, escolas e sociedades inteiras prejudicam seriamente a saúde mental de crianças e adultos, e impossibilita a convivência civilizada e democrática.

O estudo focaliza no acesso à educação com a premissa de que é condição necessária para uma inclusão social (verdade inquestionável). O problema aparece quando as análises tornam essa condição de acessibilidade como efetiva e suficiente, tanto para realizar a inclusão social quanto para explicar (supostas) melhoras na educação, as quais, por definição, só podem ser captadas como fenômenos qualitativos.

Pesquisas nos últimos dez anos (ARTEBRA, 2016; ARTEBRA, 2018; VAILLANT VALDES, 2022) já mostravam que os jovens apontam de modo persistente as dificuldades que têm para lidar com o descaso da escola e seu mal-estar. Ao longo desta pesquisa, o diálogo com o educando evidenciou dois aspectos percebidos como violência contra os menores: a precariedade das instalações e serviços da escola; e o tratamento arbitrário e depreciativo por parte de alguns educadores e funcionários. Isto, somado a outras observações, revela que a escola produz ativamente as condições que a convertem num espaço violento. Não obstante, esta resposta inadequada dos adultos não somente constitui

uma das consequências da violência escolar, mas evidencia o esvaziamento da autoridade do educador e da escola perante o educando e as famílias, o que representa um problema de ordem institucional. Há uma forte conexão causal entre a cultura do individualismo, do prazer e do não-limite; o desmonte da autoridade, dos limites e da normativa escolar; o afrouxamento das exigências e estímulos nas atividades educativas; a desconexão da família do processo de formação; e o aumento da violência escolar.

Existem fortes indícios de que a exposição intensa de crianças a cenas de violência naturaliza a resposta num sentido fisiológico e psicológico. A mente se acostuma as "cenas" de violência, o cérebro aprende com cada repetição, a sensação da experiência se torna prazerosa porquanto se trata de uma ficção-entretenimento, e assim a resposta violenta adquire diversos sentidos em função do jogo de ficções, extrapolando o campo ético e normativo. Este influxo da imagem aumenta quando a criança não possui uma relação de diálogo com a família e quando o convívio escolar não se registra como uma experiência satisfatória; condições estas que impossibilitam os processos identificatórios que a criança precisa vivenciar para se desenvolver mentalmente. Quando as condições para que a criança consiga operar seu desenvolvimento são insuficientes a dificuldade resultante é convertida em rejeição ao processo de socialização e a todos seus elementos.

O próprio conceito de "entretenimento" é viciado de sinais contraditórios. Artistas, Influencers, Deportistas e Políticos são convertidos em protótipos de sucesso. Assim, a ascensão social é associada à sorte, à fama ou ao talento inato, tornando a educação e a capacidade intelectual elementos de menor valor. O processo de refletir e aprender, outrora viabilizado pela educação, agora é substituído pelo dizer e o agir.

Contudo, apesar das campanhas de comunicação institucional que sustentam personagens políticos, é impossível ocultar do espectador a cultura do privilégio e da impunidade. Assim, a sociedade, e em particular a criança, "registra e aprende" que é possível se eximir de toda responsabilidade e castigo, e utiliza esses aspectos da realidade, amplificados pela mídia, para alimentar a ilusão de ter acesso a esse espaço de privilégio, onde tudo é possível. Porém, quando o desejo ou necessidade é impedido por algum fator da realidade, a frustração logo se processa como rejeição e exclusão, e em seguida ódio, criando a pré-condição para um ato violento.

Tanto a componente cultural individualista, do prazer e do cancelamento do outro como mero obstáculo, quanto a cultura do não-limite como expressão de liberdade, banaliza as relações sociais, dificulta as interações, e assim a imposição pela força se torna o padrão

para a solução de conflitos. Eis que a violência se naturaliza, se legitima e adquire novas formas (discriminação, intolerância, denigração).

Cabe ressaltar aqui um fator que a cultura patriarcal naturaliza: em todos os continentes, a participação do gênero masculino nos casos de violência extrema supera 80% (nos 72 países estudados) e 90% em mais da metade dos países (UNODC, Secretaria de combate às drogas e ao crime das Nações Unidas, 2020). Estas e outras estatísticas realizadas pelos Departamentos de Justiça de distintos países demonstram que a violência física é, primeiramente, um problema masculino.

Observa-se também uma forte interdependência entre o desenvolvimento de laços coletivos, a organização social e a diminuição da violência. Quando as condições de existência socioeconômicas impedem estes movimentos a violência cresce. O que entendemos por civilidade hoje é o conjunto dos laços coletivos construídos a partir de uma perspectiva social da vida. O ser humano, como indivíduo inserido em algum sistema social, não evolui, continua tão potencialmente selvagem como sempre. O que converte o ser humano em pessoa civilizada são as construções sociais (a educação, a lei, a ciência); sem este trabalho coletivo e a institucionalização destas construções a barbárie se converte na norma.

1.3.7 Contexto social e educacional da pesquisa

Da análise das pesquisas até aqui enumeradas, convém apontar como método condutor o uso de dados quantitativos recolhidos em âmbitos e realidades muito diversas como para generalizar e fundamentar perspectivas, problemáticas e tipos de solução. Cabe ressaltar que num estudo que envolve países economicamente ricos e pobres resulta impossível fundamentar algo sem colocar a desigualdade como eixo. O limite de tais abordagens está em que desconectam a educação do contexto sócio-histórico que a determinou e configurou, ressaltando fatores isolados, como a quantidade de recursos empregados; e explicando a dinâmica da educação a partir desse recorte.

Por exemplo, resulta enganoso tentar explicar a precariedade da educação pública brasileira a partir dos recursos investidos, sem antes compreender que as decisões sobre esses recursos partem de uma classe política que se vincula com a sociedade a partir de valores e práticas ainda coloniais, como o racismo, o trabalho precário e o privilégio hereditário. Nenhuma "quantidade" de recursos pode resolver estas questões estruturais de tipo sociocultural, apenas mascará-las para um leitor desprevenido.

Tampouco há forma de compreender e resolver o problema da educação a partir de análises econômicas, pois trata-se de uma abordagem que privilegia uma perspectiva e um modo de observação tal que impede captar a totalidade do objeto que se estuda, e assim, ao mesmo tempo, certas relações causais, explicações e mecanismos de transformação ficam "invisíveis", fora do campo do possível; um claro exemplo de como algumas formas de fazer ciência se desvirtuam servindo a interesses particulares. A abordagem economicista elimina assim (exclui) a relação causal entre os recursos de escolas e famílias e o sistema sociocultural estabelecido, um sistema que se materializa através de projetos de nação, leis, políticas, práticas socialmente aceitas e uma histórica sucessão de eventos.

A quem interessa uma educação disfuncional para a maioria das pessoas? A quem interessa uma grande maioria da população funcionalmente analfabeta? Mais importante ainda, em qual projeto de nação faz sentido uma sub-educação? É acaso possível termos educação de qualidade num país onde a educação disponível para a grande maioria não funciona? E como medirmos o grau de deficiência da educação? Pelo rendimento dos alunos? Rendimento em que? Pelo IDEB? E nesse cálculo de rendimento do educando, como equacionar a fome que metade dos alunos sentem mais de uma vez por semana, quando a escola não fornece o alimento adequado, fato comprovado no lócus desta pesquisa e em pesquisas anteriores.

Depois de uma introdução por demais extensa e multidisciplinar, mas indispensável para fundamentar o trabalho realizado e compreender tanto o processo da pesquisa em si quanto seus alcances e possibilidades, convêm encerrar o capítulo das fundamentações com a seguinte reflexão de corte psicanalítico: “a educação escolar é impossível” nos termos em que ela está formulada. Tranquilos, não é o fim do mundo, aliás, essa impossibilidade absorve parte da responsabilidade pelo continuo deterioro da educação, no Brasil e no mundo todo.

Se educa, em teoria, para formar cidadãos livres, contudo, o processo escolar, a pedagogia e a realidade do ser humano convertem a educação em algo arbitrário, imposto e coercitivo. Mas culpemos primeiro à natureza. Resulta impossível que uma criança compreenda a magnitude que a educação tem, e de que forma impactará no seu futuro. A simples ideia de futuro é algo difuso até o final da adolescência, e às vezes ao longo da vida. A complexidade da vida moderna exige uma formação escolar cada vez mais extensa, o que demanda esforços maiores.

Não obstante, os mecanismos e recompensas continuam iguais, portanto, temos já uma tendência natural de deterioro da educação, mais precisamente uma inadequação. Por outro

lado, décadas de boa vontade e pedagogias de todos os tipos provaram que a única forma de que uma criança mantenha o tempo e o esforço que a educação requer ao longo de doze anos é pela imposição-coerção; ou acaso seu filho vai à escola apenas quando quer?

Dito isto, devemos nos resignar a que o ideal educacional na sua versão tradicional-formal é um sonho impossível. O que fazemos então? Aceitar a realidade. Compreender a natureza humana em toda sua complexidade e o processo de desenvolvimento, bem antes que o processo de ensino-aprendizagem. Precisamos entender que sem uma estrutura psíquica adequada não haverá conhecimento que seja suficiente para que a criança enfrente o mal-estar que a própria realidade nos coloca dia a dia. Conhecendo e aceitando a realidade, em toda sua multidimensionalidade e multidisciplinariedade, podemos melhorar os resultados sociais da educação; podemos dar ao educando melhores ferramentas e experiências; e certamente podemos compensar um pouco melhor o esforço exigido às crianças; mas, o que não poderemos mudar é a própria natureza humana.

O problema que a falta e as sucessivas falhas em preenche-la geram é justamente esse mal-estar, essa indisposição para tudo aquilo que se interpõe na realização do desejo (presente na cultura). Assim, o cenário atual da educação pública escolar resulta num acúmulo de fracassos: os adultos não fazem seu trabalho, a criança não se desenvolve; e esse processo cria novos adultos indispostos a assumir a responsabilidade de fazer seu trabalho.

E colocando em prática um conceito da Sociocomunicação, aproveito este final de capítulo para colocar uma mensagem importante: o determinismo histórico-cultural e histórico-familiar opera em algumas dimensões, mas as próprias escolhas determinam o futuro. Por isso, a verdadeira liberdade está em conhecer e assumir a responsabilidade sobre o próprio existir. Quem está disposto a ser realmente livre?

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Percurso do pesquisador

Começava o ano de 2020, e depois de vinte e dois anos de cidadania baiana, e dez de pesquisador social, pela primeira vez brindava no frenético agite de um samba no pé. Nem na pior parte do meu pessimismo podia imaginar o horror do que logo viria. Toda minha preocupação nesse novo Janeiro era entregar à editora a versão definitiva do meu livro “EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL”. Tentava suavizar as notas de orelhas e

quarta capa, mas o mundo já estava difícil, caótico, violento, injusto, desigual; restavam a esperança, os anseios, o aprendizado. O livro sintetizava um período de cinco anos de trabalho em escolas de Salvador, com pesquisa acadêmica integrada, contínua, reveladora, motivadora, emotiva (Centro Educativo João Paulo II, Escola Estadual Manoel Vitorino, Escola Estadual Jenny Gomes, Centro Educativo Beija Flor e Colégio Estadual Luís Viana).

Desde 2011 faço parte da Associação Cultural Arte Brasileira (ARTEBRA, www.artebra.org) como Diretor de Pesquisa e Produção Cultural. Se trata de uma organização civil, sem fins lucrativos, com um pequeno número de associados que colaboram nos projetos e na obtenção de recursos. Funcionou muito bem e de forma sustentável até chegar à pandemia. Nesses anos organizei uma equipe de pesquisa multidisciplinar e multicultural, sempre em transformação, oscilando entre cinco e oito pessoas. Colaboraram na equipe Antropólogas, Artistas, Assistentes Sociais, Comunicadoras, Educadoras, Historiadoras, Pedagogas e Psicólogas, do Brasil e do exterior. Juntos fomos construindo conhecimento acerca da realidade nas escolas e na educação, de modo sistemático e ao mesmo tempo criativo, reformulando métodos e procedimentos. Foi assim que descobri “na pele” que nenhuma metodologia científica nos poupa de fazer o trabalho permanente de testar e reformular ideias, uma e outra vez. Não há questionário mais válido que aquele que se elabora várias vezes sem o respondente perceber. Nenhuma entrevista é mais confiável que aquela que é repetida num segundo momento com um profissional distinto.

A independência operacional ao longo desses anos permitiu administrar tempo e recursos com grande produtividade. Expandimos a pesquisa integrada a várias escolas em distintos bairros de Salvador; Brotas, Itapuã, Massaranduba, Novos Alagados, Plataforma. Concentrados num mesmo supra-objetivo de investigação e com o mesmo arcabouço teórico-metodológico, desenvolvemos um conjunto de pesquisas educacionais inter-relacionadas (integradas) que iam se repetindo num ciclo contínuo de atividades socioeducativas e coleta de dados. A cada iteração, dados se repetiam e algumas evidências tornavam-se mais robustas e confiáveis; outras variáveis mudavam e sinalizavam tendências. Foi assim que previmos o aumento expressivo no Analfabetismo Funcional e na Violência escolar na volta às aulas em 2022. Já em 2021 tínhamos preparado um seminário sobre “Segurança Familiar” que envolvia tanto a questão da violência quanto a sanitária, apontando estas tendências.

Desde 2015, as doze mil horas de trabalho investido, com recursos da ARTEBRA foram dedicadas à pesquisa básica pura, às ações socioeducativas e à construção de um suporte metodológico para a pesquisa integrada e contínua.

A ideia de fazer pesquisa educacional através de organizações civis surge da necessidade de superar os limites impostos pela burocracia institucional e interagir de um modo mais realista com comunidades, lócus e públicos. Neste sentido, a relação com outras organizações civis foi fundamental para manter a equipe de profissionais necessária; trabalhamos com pessoas da Argentina, Chile, Uruguai, México, EUA, Canada, Espanha e Reino Unido. A essa experiência de trabalho multicultural somou-se o público dos programas universitários de intercâmbio com os quais interagíamos. Foram mais de mil universitários do mundo inteiro que forneceram informações acerca da educação vivenciada desde a escola. (Link: www.artebra.org/study). A combinação de formação e experiências em Análise de Sistemas, Psicologia, Comunicação, Serviço Social e Educação, me permitiu coordenar uma equipe multidisciplinar.

Sem abusar da meta-comunicação direi apenas que a multidisciplinaridade, mais do que uma abordagem possível, é uma condição necessária da ciência atual, da civilização; as históricas fragmentações já não resultam funcionais neste estágio do conhecimento humano. O próximo salto civilizatório está em integrar e distribuir conhecimento em grande escala, algo que a Inteligência Artificial (IA) já começou a fazer. Devido a esta complexidade intrínseca de nosso presente, as pesquisas sociais requerem, cada vez mais, de considerações prévias que sinalizem a perspectiva e o alcance de cada estudo, possibilitando uma compreensão mais aprimorada.

2.2 Pressupostos baseados em pesquisas anteriores

Retomando a constelação de pesquisas anteriores, o trabalho socioeducativo esteve focado na formação de consciência em relação às questões sociais centrais, como o racismo, a violência doméstica e a precarização das condições de vida. Nessa perspectiva, “formar consciência” sobre uma determinada questão social implica, como fundamento epistemológico, desenvolver a capacidade mental-emocional do educando de pensar para além de si mesmo e se recriar nos outros, como parte de um coletivo que compartilha uma ideia, um sentimento e uma necessidade em relação a essa questão social. Este espaço coletivo, quando organizado, coeso, comunicativo e proativo, constitui a materialização do que denominamos consciência social. Aprofundaremos esta ideia depois.

Da análise destas experiências e das posteriores pesquisas, integradas e contínuas, surge o entendimento de que a formação de uma consciência extra-sujeito, coletiva, possui

uma forte dependência de três elementos para se configurar e se materializar em ação e expressão de cidadania: (a) pensamento abstrato e complexo, fortemente incentivado entre os alunos de 11 a 15 anos através de uma relação dialógica e abordagens multidisciplinares; (b) conhecimento objetivo sobre as questões sociais, fundamentado na leitura, no diálogo e na reflexão crítica; (c) vivências positivas vinculadas com a transformação da própria realidade social e com a produção de um discurso próprio que sirva para promover e compartilhar essas experiências emancipadoras.

A investigação aqui proposta parte do pressuposto de que **a função fundamental da educação como processo de socialização é viabilizar o desenvolvimento do pensamento crítico e de uma consciência social tal que permita ao educando se desenvolver plenamente, adquirir autonomia intelectual e exercer uma verdadeira cidadania.** Isto é importante por quanto sem uma maioria que tenha a capacidade de conhecer e refletir acerca da realidade a cidadania torna-se impossível, a democracia perde fundamento e o desenvolvimento social resulta inviável, abrindo espaço para o autoritarismo, a desigualdade extrema e as políticas compensatórias. Nas palavras de Gramsci (1968, p.50) “a tendência democrática de escola não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar um governante”. Em relação à cidadania é oportuno trazer esta descrição: “Em essência, a democracia é um sistema de cidadãos, incapaz de funcionar de forma autônoma sem a participação ativa destes. [...] Dado que a cidadania é uma relação entre a pessoa e o Estado, ser cidadão requer tomar a decisão de se envolver nessa relação” (VAILLANT VALDES, 2020, p.219).

Vemos aqui o papel central da vivência crítica como eixo da formação socioeducativa. A decisão de assumir o papel de cidadão e assim se envolver numa relação com a comunidade e com o Estado requer, além de informações, um suporte intelectual-emocional fundamentado em experiências de vida que propiciem a reflexão e a compreensão da realidade social. Na opinião de Aranha (2006, p. 70) “a dimensão da subjetividade é um elemento fundamental, imprescindível e insubstituível para a constituição da cidadania como qualidade de vida”. **Muito mais do que uma abstração, a cidadania é o suporte organizativo concreto que viabiliza a democracia, como poder da maioria e equilíbrio social. Entanto relação entre pessoa e Estado, o conjunto das relações de cidadania materializa o poder civil.**

A divisão republicana de poderes (executivo, legislativo e judiciário) perde seu caráter democrático quando o poder civil é limitado, ausente ou omissos, isto é, quando a sociedade

diminui a sua capacidade de representação e presença concreta nas decisões sobre as políticas do Estado.

Dos cinco anos de pesquisa multidisciplinar e trabalho socioeducativo em escolas públicas, surge também a compreensão dos obstáculos que a educação formal-tradicional coloca no desenvolvimento cognitivo, intelectual e emocional do educando. Obstáculos que poderíamos classificar em dois tipos: (a) obstáculos paradigmáticos, que se originam numa política e orientação pedagógica superficiais, direcionada excessivamente à dimensão técnico-operativa, excluindo ou deixando num segundo plano todas as outras dimensões educativas (pessoal, familiar, funcional, ética, social); (b) obstáculos funcionais, que surgem de uma sistemática insuficiência de recursos (políticas de precarização) e da ausência de práticas que tenham como origem e fim a plena realização das capacidades do educando e sua emancipação sociocultural, ou em outros termos, a formação de sujeitos desenvolvidos multidimensionalmente, com capacidade crítica para produzir sua própria visão de mundo, seu próprio discurso, e assim ser dono das próprias escolhas e ações. Como explica Freire (1985) há uma relação profunda entre conhecimento, consciência e liberdade; só podemos ser livres conhecendo as causas das próprias condições de vida.

Para finalizar a exposição dos pressupostos que norteiam esta investigação, advindos de pesquisas anteriores, resulta evidente que a melhora da educação escolar, em termos da função social que deveria cumprir, somente é possível a partir da compreensão do modelo de relações sociais estabelecido e dos processos que viabilizam sua transformação em favor do bem-estar geral. Esse “bem-estar” implica, necessariamente, desenvolver habilidades para pensar criticamente e desenvolver uma consciência coletiva, um existir com o outro. É neste horizonte de possibilidades que a educação emancipadora focaliza, assim como esta pesquisa. Considera-se urgente a necessidade de superar o estágio de exclusão no qual a maioria da sociedade se encontra, uma exclusão econômica, social e cultural (existencial) que é legitimada e reproduzida, de formas diretas e indiretas, através do conjunto “educação-escola”.

Antes de encerrar esta seção, convém fazer uma referência ao conceito entre aspas, porquanto sintetiza um dos aspectos epistemológicos desta e outras pesquisas. Se utiliza o termo “educação-escola” para referenciar um conjunto de elementos que pertencem tanto a dimensão institucional na qual o Estado opera quanto a dimensão socioeducacional na qual as escolas e suas comunidades operam.

a) Dimensão institucional

- ::: a estrutura do Estado e seus agentes;
- ::: os processos político-administrativos, a implementação de políticas e a gestão dos assuntos públicos;
- ::: o marco normativo-legal;
- ::: a cultura política, que sintetiza as relações da sociedade com o Estado;

b) Dimensão socioeducativa

- ::: a gestão escolar e seus suportes;
- ::: a coordenação pedagógica e seu agir;
- ::: a relação dos educadores com o educando;
- ::: a relação das famílias com a escola e seus significados;

O conceito representado pelo conjunto educação-escolha resulta assim definido.

2.3 Descrição do projeto de pesquisa

2.3.1 Tema, Problema e Objeto

O tema central desta pesquisa é “a formação socioeducativa e emancipadora na escola”, e seu objeto de estudo “o Curso de Sociocomunicação Audiovisual” (SOA), desenvolvido entre 2022 e 2023 no Colégio Estadual Luís Viana, localizado no bairro de Brotas, município de Salvador/BA. O curso, em modalidade presencial e com recursos híbridos acrescentados, atendeu um total de vinte seis alunos (que tiveram >70% de presença no tempo do curso, dos trinta inscritos), com idades entre os onze e dezessete anos, distribuídos em dois grupos etários (11-14 e 15-17).

Inicialmente, a pesquisa se coloca o seguinte **PROBLEMA: o significativo aumento do analfabetismo funcional nos últimos vinte anos sintetiza uma situação de deterioro no conjunto educação-escola, que vem provocando um aumento da violência escolar e impossibilitando (interditando) as possibilidades de desenvolvimento humano, já dificultadas por um paradigma educacional ineficaz.** No Brasil, o analfabetismo funcional alcança 64% dos estudantes de escola pública (ARTEBRA, 2023). Aqui surge a primeira pergunta: é possível que algum curso de quatro horas semanais possa melhorar as possibilidades de desenvolvimento do educando numa escola pública?

Começamos por observar de um modo mais amplo a problemática social sobre a qual atua esta pesquisa, e que pode ser resumida em quatro eixos explicativos ou determinantes:

- a) a fragilidade da democracia no Brasil;
- b) os altos níveis de opressão e exclusão sociocultural;
- c) a precarização das condições de existência em geral;
- d) a mercantilização da educação escolar;

Assistimos periodicamente a situações nas quais um amplo setor da sociedade se pronuncia em favor de leis e políticas que contrariam seus próprios interesses e necessidades (como o impeachment que viabilizou o golpe de 2016). E vemos também a situação inversa, onde a maioria cala ou se omite nas demandas que a beneficiariam (como o aumento progressivo dos impostos). Por que esta contradição? Compreender este processo é de vital importância para o enfrentamento das desigualdades e para a construção de uma educação que permita às pessoas dar suporte a uma verdadeira democracia.

A instrução tem pouco valor quando carece do suporte socioeducativo que permite a cada pessoa ser consciente de si, da sua condição como ser social e do mundo em que vive. Sem estas perspectivas, a compreensão da realidade fica debilitada, os conteúdos curriculares não produzem mudanças significativas, e na ausência de resistência e controle por parte da sociedade o discurso e as idéias da minoria hegemônica prevalecem e se concretizam em detrimento da maioria.

Em procura de uma solução aplicada, a pesquisa indaga acerca dos métodos e práticas socioeducativas, vinculadas com a dimensão sociocomunicacional, que criam as condições favoráveis para o desenvolvimento intelectual e psicológico do educando. Surge assim o objeto da pesquisa-ação: um Curso Escolar de Sociocomunicação Audiovisual.

Esta investigação se PERGUNTA de que forma atividades de reflexão e comunicação em conjunto, na perspectiva emancipadora, impactam no desenvolvimento do educando com entre 11 e 16 anos; e como tais atividades podem ser implementadas no atual contexto da educação escolar brasileira?

Um leitor aguçado perguntaria: por que o objeto da pesquisa não são os alunos do curso? Na constelação de pesquisas anteriores, houve casos exploratórios onde o objeto de estudo foi o educando. Porém, nesta pesquisa aplicada, o fim último é uma proposta de solução concreta, um curso e o manual-guia para conduzi-lo. Por este direcionamento, evitou-se adequar o objeto ao perfil do educando selecionado. O objeto foi estudado para saber se resulta viável nos termos que foi configurado, isto é, como um dispositivo

sociocomunicacional baseado em métodos de problematização, exercitação lógica e experiências crítico-vivenciais. Em consequência, nosso objeto é aqui o centro de estudo porque o que se procura desvendar é a dinâmica desses métodos operando ao mesmo tempo nas dimensões sociocomunicacional, cognitiva e psicológica. Em outros termos, se quer saber se a configuração do curso possui, em si, a capacidade de criar condições favoráveis para o desenvolvimento do educando na perspectiva descrita. Esta abordagem metodológica é consistente com a ideia de Pedro Demo acerca de que o objeto construído é a marca dos condicionantes e interesses aos quais a investigação científica atende; “a pesquisa dedica-se a tratar aquilo que é percebido, no contexto social, como relevante” (DEMO, 1985, p.46).

Note-se que no capítulo anterior foram definidas por extenso e com clareza as propriedades do conjunto educação-escola, do processo de ensino-aprendizagem e do educando; a pedagogia já construiu um enorme edifício de métodos tecno-didáticos e ativos, mas a ambiência e o impacto social da educação escolar continuam se deteriorando, se desfazendo; é por tudo isto que surge a pergunta inicial da pesquisa, que procura um saber sobre “a relação” entre uma metodologia específica, multidimensional e multidisciplinar, e as possibilidades de desenvolvimento humano integral, no contexto da escola pública.

Embora exista uma trajetória e uma bibliografia sobre a pesquisa-ação, evitou-se seguir uma receita metodológica a risca, ate porque os esquemas disponíveis carecem da profundidade e especificidade necessárias. Lembremos que toda estrutura metodológica contém abstrações que facilitam a compreensão do processo mental necessário para definir um conjunto de tarefas, organizadas para cumprir um determinado fim (método). Aplicar métodos apenas como uma cópia pronta, sem compreender por que ele funciona, e sua lógica de operacionalização, não garante sua consistência nem permite realizar controles eficazes. Em outras palavras, embora esta pesquisa possa ser categorizada como “pesquisa-ação”, ela não seguiu o ritual padronizado, mas foi configurada seguindo uma lógica funcional, com base em pesquisas e resultados anteriores (Projeto Educação, Assistência e Cidadania - EDAC, 2015) (Link: www.artebra.org/edac).

Convêm aclarar também que a pesquisa tampouco seguiu os padrões da categoria “observação participante”, porquanto toda “observação” considera-se um processo interacional, e para ser participante precisa participar no fenômeno-ação que observa, sendo assim um lugar diferente; por outro lado, esta posição facilita captar outras dimensões interpessoais.

Se entende aqui que todo curso é um tipo de pesquisa-ação, que só permite observar com amplitude *a posteriori*, porquanto a ação envolve uma interação que impede observar “ao vivo”, e requer às vezes cumprir um papel, uma função participativa, isto é, uma ação-interação pontual que limita o grau de observação. Esta conceituação resulta bem clara quando assistimos a filmagens das aulas (Link: www.soa.in21.com).

2.3.2 Objetivos

Em termos do que esta pesquisa se propõe fazer, o **OBJETIVO GERAL é desenvolver e implementar um curso escolar de sociocomunicação audiovisual, que responda aos pressupostos de uma educação emancipadora**, para alunos de 11 a 16 anos. Claro, conciso e geral. Será que faltou algo? Reparemos o que o objetivo assim enunciado está referenciando:

- ::: um fazer, que tem um antes e um depois, ou seja , um período de tempo;
- ::: um objeto com certas características;
- ::: uma relação entre esse objeto e os sujeitos da educação escolar;

O autor entende que os elementos da pesquisa devem manter uma coerência entre si, a pesquisa é um processo lógico-formal, e não uma simples sucessão de etapas e procedimentos. Considera-se que a especificidade da estrutura enunciativa do objetivo geral, indicado acima, a de um fazer, um tempo, um objeto e uma relação desse objeto com outros, é uma forma precisa e concisa de expressar o que esta investigação se propõe a realizar.

As categorizações metodológicas, extraídas de projetos concretos bem sucedidos, servem para ilustrar a estrutura do processo e seus elementos, mas não como objetos para copiar-e-pegar.

Figura 3
CRONOGRAMA DA PESQUISA

ATIVIDADES 2022-2023	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Cursar disciplinas do mestrado																						
Pesquisar bibliografia pertinente																						
Elaborar métodos e práticas do curso SOA																						
Elaborar modelo metodológico da pesquisa																						
Elaborar estrutura de dados																						
Elaborar método de análise de dados																						
Elaborar questionários e entrevistas																						
Desenvolver aplicativos para registro de dados																						
Selecionar grupos de participantes e entrevistados																						
Conduzir curso SOA e realizar as entrevistas																						
Classificar dados coletados																						
Analisar dados e avaliar impacto do curso SOA																						
Produzir dissertação																						
Produzir manual-guia do curso SOA																						

Fonte: Autor

Objetivos específicos da pesquisa

- Elaborar os métodos e práticas do objeto-curso;
- Elaborar o modelo metodológico da pesquisa;
- Elaborar estrutura de dados e o método de análise;
- Elaborar os diferentes tipos de questionários e entrevistas;
- Desenvolver dispositivos digitais para o registro de dados;
- Selecionar os grupos de participantes;
- Conduzir as aulas e entrevistas do objeto-curso;
- Analisar os dados e avaliar o efeito-impacto do objeto-curso;

Objetivos compromissados da pesquisa (resultados)

Os objetivos que constituem fins compromissados, e não são nem requerimentos nem metas do projeto, são considerados aqui “resultados”. Por um lado, temos os resultados que constituem uma compilação definitiva do trabalho, isto é, o Relatório e o Produto-Manual. Mas por que separá-los na categoria “resultados”? Primeiro, a pesquisa como processo científico, não requer de um relatório para concluir e alcançar seu objetivo geral, logo, o produto é uma propriedade da pesquisa aplicada, ou seja, o produto ao invés de ser mais um objetivo é a “aplicação” da pesquisa. E por que o produto não é o objetivo geral? Porque a pesquisa aconteceria da mesma forma mesmo sem produzir “o produto”.

Aquilo que identifica a pesquisa é seu objeto, o curso. Já o produto, o manual, a aplicação web, o documentário, os cursos de treinamento, são todas formas de instanciar o objeto-curso, que é um só, a unidade específica. E temos também os resultados em aberto, transitórios, sempre incompletos; dentre eles: evidência sobre o efeito-impacto cognitivo do objeto-curso (métodos e práticas socioeducativas); fundamentos teórico-metodológicos que auxiliem na construção de uma educação emancipadora; e materiais audiovisuais que ilustrem tanto o processo de pesquisa quanto os benefícios da ação socioeducativa.

2.3.3 Referencial teórico

O referencial teórico que norteia esta investigação é formado por uma multiplicidade de campos; a Pedagogia Crítica (FREIRE, 1985; GIROUX, 1997; SAVIANI, 2008); a Comunicação (HABERMAS, 2006; HALL, 2016; CHOMSKY, 2008; VERÓN, 2013; WATZSLAWICK, 1991); a Educomunicação (DEMO, 1985; SOARES, 2011; KAPLÚN, 1998); a Psicanálise (FREUD, 2010; LACAN, 1975; KANDEL, 2019), e numa dimensão estritamente filosófica, a Teoria Social Crítica (ADORNO, 2009; MÉSZÁROS, 2005; ZIZEK, 1992). Importante frisar que não se busca uma conciliação destas vertentes, mas extrair espaços que se entrecruzam, se vinculam, dialogam e coexistem. Isto porque toda teoria moderna produzida no âmbito acadêmico-científico possui algum grau de verdade, mesmo quando refutada ou superada. Se assim não fosse teríamos que suspender as atividades científicas para revisar e reformular todos os mecanismos de validação e análise de dados.

Além dos “campos” cabe apontar algumas linhas de compreensão e pensamento que determinam as categorias deste estudo. Seguindo um percurso histórico: a Dialética de Hegel; a Arqueologia do Conhecimento de Foucault; a Desconstrução e a *Diférance* de Derrida, e os aportes multidisciplinares de Zizek, em particular a Teoria do Sujeito Social.

Nesta perspectiva teórica, a realidade é ontologicamente espiritual (HEGEL, 2017) ou psíquica (ZIZEK, 2013), e acontece a partir de uma progressão dialética de ideias e conceitos, que na dimensão das relações sociais se constituem em contradições e conflitos, elaborados e resolvidos ao longo de ciclos históricos. Na obra “O sublime objeto da ideologia” Zizek (1992) se refere à realidade como instável, construída a partir de ilusões e descontinuidades, estruturada e mediada por sistemas simbólicos. É precisamente esta condição subjetiva, dinâmica e ambígua da realidade o que cria as possibilidades para sua transformação; cabe à educação e a seus sujeitos identificar essas possibilidades e converte-las em fatos sociais.

A propriedade transformativa da realidade já vem inscrita no próprio processo de constituição. O verdadeiro aporte humano em toda transformação social está na produção coletiva do sentido necessário para que o ato transformador aconteça como tal. Eis mais uma vez a centralidade da educação.

Esta investigação trabalha a educação como categoria que mediatiza a reprodução das relações sociais através de micro processos de interação humana concretos, entendendo o conjunto educação-escola como espaço estratégico e disputado para a configuração de um modelo social (VAILLANT VALDES, 2020).

Se Freire já iniciou este relatório nos lembrando que educar é criar possibilidades, Giroux nos lembra agora a função do educador nessa mesma perspectiva:

os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. [...] eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, devem trabalhar para criar as condições que dêem ao educando a oportunidade de tornarem-se cidadãos, de ter o conhecimento e a coragem para lutar, a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p.163)

A partir de uma análise das observações recolhidas ao longo de pesquisas anteriores, foi possível fundamentar alguns dos pressupostos que norteiam esta investigação, principalmente: (a) o desenvolvimento intelectual do educando se potencializa quando lhe resulta possível construir um adequado suporte emocional através da relação dialógica com os educadores; (b) a construção de suportes para uma consciência social requer de um aprendizado vivencial, no qual a auto-estima, a criatividade e a intencionalidade atuem como fatores estruturantes do raciocínio e da comunicação; (c) a função “crítica” do pensar se desenvolve de modo mais consistente quando as experiências educativas vinculadas a seu exercício são vivenciadas positivamente já no início da formação do pensamento lógico-abstrato; (d) a consciência social é, ao mesmo tempo, uma função intelectual que requer de um suporte psicoemocional, e um processo facilitador e emancipador que opera na dimensão social da vida e sintetiza a vontade coletiva.

Convém aclarar aqui que a função primordial das atividades socioeducativas do objeto-curso não é transferir conteúdo ou técnicas, mas **viabilizar uma relação dialógica que crie as condições necessárias para que o educando possa vivenciar o conhecimento sobre a realidade social como uma escolha-necessidade pessoal, com sentido próprio**, e não

como algo imposto do exterior, de modo impessoal e abstrato, como nas disciplinas curriculares. O que tudo isto significa?

Aqui a relação dialógica envolve tanto a concepção Freireana quanto um psiquismo multidimensional (como veremos mais adiante) que outorga a essa relação um grande potencial em profundidade e significância para favorecer o desenvolvimento cognitivo e psicológico, segundo observado em pesquisas anteriores. A relação dialógica é mais do que simples diálogo, ela envolve uma certa configuração interpessoal fundada em valores e funções chave para o desenvolvimento do educando e seu processo de aprendizagem. Dentre eles cabe destacar a ideia da troca-igualitária, segundo a qual é essencial que o educando tenha certeza vivencial que o educador também está “crescendo” nessa relação. Através desta “troca”, o educando adquire:

- a) noção da posição igualitária em relação ao educador, que possibilita uma experiência crítico-vivencial positiva em relação aos valores de respeito e igualdade.
- b) noção da utilidade da sua participação, o que reflete uma imagem de valor do educando, reforçando sua auto-estima
- c) noção da qualidade da ambiência, o que reforça o valor das construções coletivas;
- d) noção da dinâmica do ensino-aprendizagem, que otimiza a disposição e o rendimento

Assim, a posição-relação do educador se constitui num catalisador que encoraja o educando a conhecer e intervir na própria realidade, desenvolvendo sua capacidade teleológica e criando um suporte vivencial único e insubstituível. É precisamente a partir deste processo que o educando constrói seu suporte emocional, inscrevendo as atividades e as descobertas realizadas como experiências significativas, para além da dimensão cognitiva.

Qual é a concepção de “intervir na própria realidade”? Primeiramente, trata-se de uma relação do sujeito com ele mesmo. Em algum ponto do desenvolvimento, os ideais se identificam e adquirem uma personalidade. Neste espaço entre o sujeito-eu, presente e concreto, e o sujeito-ideal, do amanhã, se criam as possibilidades para a reflexão crítica sobre a própria existência.

Em segundo lugar, envolve uma relação plural, com o coletivo, um lugar de aceitação e reafirmação onde se vivencia o fenômeno da inter-identificação, mecanismo pelo qual o entrecruzamento de identificações e projeções múltiplas num grupo de pessoas produz um tipo de “consciência-emoção coletiva”, ou instância dos conteúdos psíquicos compartilhados, o que por sua vez gera um sentimento de identidade-pertença ao grupo, fundamental para a criança.

A observação cotidiana evidencia como o sentimento de identificação e pertença em relação ao grupo substitui uma parte do espaço racional, situando-se no lugar de um mandato-estatuto que funciona como mecanismo protetor daquilo que mantêm o grupo coeso. É comum observar como os grupos reagem de modo hostil frente a tudo aquilo que ameaça ou questiona o núcleo da identificação (torcidas de futebol, partidários políticos, grêmios estudantis, etc.). Esta dimensão das interações pode ser bem aproveitada em favor do educando fornecendo métodos e educadores aptos para essa mediação.

Em terceiro lugar, “intervir” implica desejo, ação, consequência e transformação, uma tentativa de concretizar um ideal, que sempre se re-atualiza. Geralmente, todo este processo de ideação tem mais valor para o sujeito do que o resultado da ação em si. Neste sentido, a pesquisa considera que para a vida anímica do sujeito é mais útil acreditar na possibilidade de transformar a realidade do que a própria materialização do ato. Esta “confiança” no poder transformador de cada sujeito da educação, que resulta ampliada pela vivência em conjunto, é outra condição fundamental para que as transformações aconteçam de fato. Por outro lado, a vivência da “transformação”, seja ideal ou material, estimula e encoraja o educando a se aprofundar (fazer um maior esforço) nas descobertas que uma educação ampliada fornece, resumidamente: o conhecimento sobre si mesmo, sobre as instâncias da realidade e sobre a dimensão social da vida.

Intervir na realidade social é consequência da sua compreensão, seja na escala comunitária ou regional. Se a realidade é uma construção induzida pelo psiquismo e as construções sociais (culturas, sistemas simbólicos, filosofias, tecnologias) tudo nessa instância-versão tem algo de incompleto, refutável, verificável, relativo e mutável, não por acaso são estas as mesmas propriedades que a ciência moderna outorga a toda teoria. Por isso ressaltei antes a centralidade da **produção coletiva de sentido** nos processos de transformação. Poder-se-ia dizer que as transformações sociais (suas condições de possibilidade) estão sempre postas, aguardando um saber que as descubra e pessoas que se organizem para materializá-las através de micro-processos de interação social. Todo este

trabalho e saber humano necessário para operar as transformações já constituem a transformação em si. Para a civilização o saber é inevitável.

Refletimos aqui, desde a Educação, acerca de transformações sociais que implicam um desenvolvimento das condições de produção e distribuição de conhecimento. Se entendemos o ser humano como construtor da sua própria realidade, mediada pela cultura; como habitante de um universo simbólico que lhe outorga a condição de sujeito, pessoa e ser social, então é condição necessária que a rede de eventos transformadores e todos seus “sentidos” estejam previamente inscritos no campo simbólico, que é seu registro de legitimidade. Isto é válido também para um país, uma cidade, uma comunidade ou uma escola.

O próprio saber envolve uma transformação significativa. Esta é uma das afirmações trabalhadas no objeto-curso. Um grupo de participantes da pesquisa escolheu trabalhar a sociocomunicação para resolver o problema do *bullying*. Ao longo das aulas, descobriram as dificuldades de produzir mudanças para além da própria escola, para além do espaço que se habita. Desta noção, o grupo conseguiu trabalhar a ideia de organização e distribuição de responsabilidades. O tópico seguinte foi democracia e distribuição de poder. Um sucesso! No contexto do objeto-curso, intervir na realidade sempre envolve um conjunto de saberes, saberes de partida, saberes da vivência, e saberes da reflexão posterior.

Em relação à função social da Educação, tomaremos as perspectivas de Mészáros (2005) e de Demo (2015), as quais sintetizam a posição dos outros autores citados, e abrangem um período histórico significativo. Uma sociedade que se pretende civilizada e democrática deve gerir a educação como um bem comum, um direito e uma responsabilidade social. Neste sentido, a educação deve procurar a emancipação humana e o desenvolvimento integral do potencial individual e coletivo, permitindo que as pessoas compreendam criticamente a realidade social, cultural e política. Isto é condição essencial de todo processo de transformação civilizatória que se proponha superar o atual sistema sócio-metabólico do Capital, enraizado no patriarquismo.

O processo de mercantilização da Educação, intensificado a partir de 1980, esvaziou as dimensões ético-política e psicossocial, e focalizou na otimização da produção de “força de trabalho assalariado”, algo bem distante do conceito de “cidadão e trabalhador livre”. Na primeira concepção, a pessoa é reduzida à categoria-função de “combustível” para manter em funcionamento o ciclo produção-consumo nos padrões estabelecidos: crescimento material ilimitado, aumento na concentração da riqueza, manipulação dos sistemas culturais e comunicacionais.

Uma das consequências que evidencia este processo é o persistente aumento do analfabetismo funcional (AnF) no mundo (OCDE, 2021; UNESCO 2021b); que no Brasil já ultrapassa 60% do educando em escolas públicas (INAF, 2018; ARTEBRA, 2018). O AnF é definido como uma incapacidade no uso da linguagem e nas operações abstratas em geral (incluindo aqui algumas funções psicológicas). A segunda consequência deste processo é o aumento da violência escolar. Trataremos estas duas consequências da mercantilização no final deste capítulo.

Retomando as perspectivas de Mészáros (2005) e Demo (2015) se espera que a educação, ao invés de “força de trabalho”, produza cidadãos e trabalhadores livres; que promova, já desde o ensino fundamental, o pensamento crítico e metódico, o conhecimento sobre si mesmo, a pesquisa como modelo cognitivo, e o trabalho coletivo como modelo de resolução de problemas. As possibilidades civilizatórias crescem na medida em que o ser humano abandona a fragmentação, se comunica, se integra, pensa e age em conjunto. Portanto, o educador deve conhecer com a mesma profundidade o processo educativo e a psicologia humana, pois sua função primordial se materializa quando através da relação dialógica consegue que o educando desenvolva uma atitude de reflexão e consciência crítica como postura no mundo, como auto-afirmação, como fonte de (re)conhecimento.

Para finalizar de modo elegante esta sucinta e pouco ortodoxa apresentação do referencial teórico, direi que no plano explicativo, optou-se por colocar o discurso dos autores num segundo plano e focalizar em algumas ideias importantes.

2.3.4 Referencial metodológico

Porquanto a lógica expositiva deste trabalho já prevê um percurso conceitual e categorial detalhado, descreverei agora alguns aspectos (e limites) da abordagem epistemológica utilizada. Nesta pesquisa, não se trata de isolar um processo do seu contexto para entendê-lo em si, mas de conhecer o processo para entender sua função e suas possibilidades dentro da totalidade na qual opera. Mais especificamente, esta pesquisa opera no espaço de três eixos:

- a) a análise da consciência social, entendida como processo socioeducativo, como ação comunicativa e como estágio do desenvolvimento humano;

- b) a intervenção-observação para identificar possíveis relações entre as atividades do objeto-curso e o desenvolvimento (progresso) das funções psicológicas e cognitivas;
- c) a análise das percepções do educando sobre as vivências no curso e o trabalho realizado.

Se trata aqui de eixos epistemológicos, não de objetivos. É neste espaço assim delimitado onde se criam as possibilidades para analisar a educação desde uma perspectiva mais diversa e verdadeiramente inclusiva e emancipadora. Lembremos que a inclusão não se realiza apenas “juntando” crianças num mesmo espaço, mas outorgando os elementos educativos necessários para que cada sujeito opere sua própria inclusão, como indivíduo e como membro de uma comunidade. Veremos na seção de análise dos dados que este estudo opera a partir de uma epistemologia que se reconhece como construção social, e que, portanto, opera dentro dos limites da dimensão subjetiva, o psiquismo. Na pesquisa educacional, reconhecer esta dimensão é condição necessária. Neste sentido, Lima Jr é mais profundo e radical quando afirma que:

A reviravolta epistemológica que fiz consiste em retirar a hegemonia da Ciência, na sua pretensão de conter a Verdade acerca do conhecimento humano, de um lado, reduzindo a coisa epistemológica ao seu modo de conceber a relação entre sujeito e objeto do conhecimento e, do outro lado, tornando o estatuto do conhecimento humano uma questão da construção do método correto e verdadeiro, para alcançar a verdade do objeto a ser explicado e dominado, através de uma formalização que é econômica, por acumulação, da ordem quantitativa e não dinâmica, mesmo quando se pretende qualitativa (LIMA JR, 2012, p.33).

Nesta mesma direção está a perspectiva de Hughes:

cada procedimento ou instrumento de pesquisa está entrelaçado de maneira inextricável com as interpretações concretas sobre o mundo do pesquisador e seu modo de conhecer esse mundo [...] Nenhuma teoria ou método de pesquisa se justifica por si só: sua eficácia, a própria qualificação dos instrumentos de pesquisa [...] dependem em última instância de justificações de tipo filosófico (HUGHES, 1986, p.13).

Para compreender o extenso trabalho metodológico realizado nesta pesquisa se faz necessário apresentar seus componentes separadamente. Veremos primeiro um esquema geral e operacional e depois os principais métodos em detalhe. Sugiro ao leitor que acompanhe as descrições metodológicas focando no contexto desta pesquisa. Um dos grandes desafios do

projeto foi adaptar uma série de métodos de trabalho pensados para uma equipe de cinco pessoas, no contexto de uma pesquisa integrada e contínua (ARTEBRA, 2018).

Modelo da Investigação

Voltemos um instante para a dimensão epistemológica. Afirmou-se que o enfoque multidimensional é condição necessária numa pesquisa educacional. Comprovamos isto quando a neurociência volta a se conectar com a psicanálise (Freud era neurologista); quando a teoria dos sistemas e a tecnologia digital se conectam com a linguística através das gramáticas gerativa e conversacional; e quando analisamos a convergência entre a perspectiva dialética e a teoria do caos e da complexidade. Estas últimas perspectivas convergem na ideia de que as mudanças quantitativas e qualitativas são fases de um mesmo ciclo, e que toda alteração quantitativa envolve uma mudança de estado (qualitativo) mesmo que seja imperceptível ou desprezível a primeira vista. Ambas as perspectivas compreendem a realidade como dinâmica, interconectada e sujeita a mudanças não lineais, superando as concepções estáticas e mecânicas, e ressaltando a complexidade intrínseca dos sistemas e fenômenos. Esta complementaridade também existe nas abordagens dedutivas e indutivas para configurar um estudo social.

De modo bem esquemático, esta pesquisa começa vinculando distintas teorias para melhor compreender um problema e construir uma solução (o objeto-curso e o produto-guia). Partindo de uma série de pressupostos, se constrói uma metodologia para coletar e analisar dados que permitam validar ou descartar a solução proposta. Mais especificamente, se trata de somar evidências e avançar no processo de construção. Esta abordagem é dedutiva, pois o percurso vai do marco teórico em direção aos fenômenos-dados. Numa abordagem indutiva o percurso é ao contrário; parte da observação dos fenômenos-dados para depois formular conceitos e teorias.

Pensando a pesquisa como elo de um processo de construção de conhecimento, e não como um compartimento isolado, a primeira estratégia metodológica aqui foi adotar uma abordagem “híbrida”, mantendo uma flexibilidade tal que permita realizar ajustes teórico-metodológicos a partir dos fenômenos-dados observados. Ainda que o tempo físico deste projeto não permita, a estratégia metodológica de iterar entre as duas abordagens contribuirá para que pesquisas sucessivas se adaptem melhor à complexidade dos fenômenos estudados.

Continuando com o processo de configuração desta pesquisa, considerou-se que a análise de variáveis qualitativas em ambientes de constante mudança, tais como as aulas do

objeto-curso, requer de métodos específicos para identificar possíveis relações de causalidade entre variáveis e fenômenos. Por sua vez, isto requer de outros métodos para registrar e classificar as observações e os dados coletados, e de um outro método para avaliar a produtividade e o efeito-impacto qualitativo do objeto-curso, envolvendo as categorias centrais trabalhadas nas aulas: Diversidade, Equidade, Integração, Respeito, Responsabilidade, Colaboração, Civilidade, Democracia, Cidadania, Sociocomunicação, Sustentabilidade e Liberdade. O sentido desta ordem se verá depois.

No referente aos métodos de coleta de dados, além da observação participante ao longo do curso, se realizaram observações metódicas com registro de dados sistematizados, questionários online, dinâmicas de grupo, e entrevistas semi-estruturadas com o educando e com grupos transversais de educadoras/es e famílias. Os resultados destas atividades se apresentam numa seção específica sobre a coleta de dados.

No modelo de investigação assim definido, nosso objeto-curso é uma intervenção que atua como variável independente. Portanto, para captar o efeito-impacto do objeto-curso no desenvolvimento integral do educando, desenhou-se uma metodologia com dois grupos experimentais e dois grupos de controle; os segundos não participam do objeto-curso, unicamente respondem aos questionários online ao longo da pesquisa, e são entrevistados coletivamente no início. Para outorgar maior consistência às análises, a metodologia estabelece modos de criar grupos de controle “espelhados” com os grupos experimentais, mantendo um grau de semelhança em relação às CARACTERÍSTICAS demográficas, cognitivas e psicológicas, acima de 90%. De modo algum se sugere aqui traçar um perfil psicológico de cada participante, mas de captar algumas características, as visíveis e as significativas. Logo, criar um grupo “semelhante” significa utilizar o mesmo método para identificar as características dos candidatos e escolher com base na proximidade dos valores atribuídos a cada característica.

Contudo, as dificuldades administrativas em relação à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética, obrigaram a descartar toda a metodologia dos grupos de controle e alterar o cronograma. Isto porque o Comitê não possui um estatuto de compromisso e responsabilidade que garanta uma resposta satisfatória em tempo e forma, o que deixa ao pesquisador sem respaldo institucional, a mercê da sorte. Aqui se faz necessário tomar consciência deste fato concreto e recorrente: **a ausência de recursos físicos e organizacionais impacta diretamente na qualidade e produtividade dos resultados da pesquisa.**

Como solução a este obstáculo solicitou-se apoio à ARTEBRA, uma vez que já conduzia um projeto de diagnóstico psicossocial no mesmo lócus-colégio. Foi graças a este apoio e neste contexto que as aulas do Curso SOA começaram, permitindo colher as primeiras observações e registros que acrescentam valor científico a esta pesquisa. O autor entende que é uma prerrogativa dos integrantes da Banca, na sua função de avaliadores-qualificadores do trabalho acadêmico, considerar ou descartar estas primeiras experiências.

Quanto aos grupos de controle, após o pesquisador realizar a seleção dos participantes, a equipe da ARTEBRA aplicou os procedimentos e questionários previstos na metodologia da pesquisa. Estes dados de controle foram aproveitados para o diagnóstico psicossocial e para o relatório “REALIDADES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR”, publicado pela ARTEBRA (2023) (Link: www.artebra.org/artebra_docs.php?231130182116). Resulta explicada assim a validade metodológica dos dados de controle, aos quais me referirei citando a sua fonte.

Em relação ao tempo de observação do objeto-curso, inicialmente pensou-se em dois semestres, mas a instabilidade no funcionamento do conjunto educação-escola levou a reorganizar o tempo de observação em três trimestres consecutivos com os mesmos participantes.

Quanto ao método de escolha dos participantes do objeto-curso, depois de aplicadas as regras de inclusão (idade e matrícula), elaboraram-se uma análise por conveniência e depois por julgamento, sem representatividade estatística convencional, levando em conta algumas das variáveis de contexto deste estudo (vínculo familiar, percepção de etnia-gênero, exposição à mídia, e representatividade do perfil escolar, dentre outras). A partir destes critérios, formaram-se dois grupos de quinze alunos, um com faixa etária de 11 a 14 anos e o outro de 15 anos em diante.

A estrutura e duração do curso foram ajustadas para acontecer em um trimestre (doze semanas). Considerou-se a ideia de repetir o curso com participantes diferentes, mas dois fatores evitaram que isto acontecesse: a) a dinâmica do lócus-colégio ao longo de 2022 e 2023 viu-se fortemente alterada, com muita interrupção do horário escolar; b) a dificuldade em formar novas turmas com o mesmo equilíbrio de perfis. Por outro lado, as vivências das primeiras três semanas levaram a uma reflexão importante: a epistemologia definida para chegar até aqui sugere que a ética em pesquisa social precisa cumprir uma “função social”. Se o núcleo epistemológico de observação-análise está na vivência e, como vimos antes, os grupos não possuem uma representatividade estatística convencional, por que impedir então que participantes de um trimestre participem do outro? Embora isto coloque diversas questões

metodológicas, permitir a continuidade dos participantes ao longo da pesquisa mostrou-se acertado.

O primeiro problema da continuidade dos participantes em testes sucessivos do objeto-curso está no viés das comparações entre turmas e períodos. A solução a isto é acrescentar o fator-variável “semanas de curso prévio” ao algoritmo que calcula o grau de semelhança entre os grupos.

O segundo problema surge ao comparar grupos experimentais e de controle, porquanto o efeito-impacto do objeto-curso se altera arbitrariamente. Aqui a solução é limitar as comparações ao sub-conjunto de “novos participantes”. Contudo, entende-se que estas soluções são sociais (como a pesquisa) e não matemáticas.

Outra questão da continuidade são os abandonos-retomadas. O “ir e vir” ao longo do curso é permitido, mas a permanência requer 75% de assistência a cada mês. A cada abandono, em qualquer dos grupos, é providenciado um participante substituto com perfil similar. Embora a coordenação pedagógica tenha recomendado manter a separação entre ensino fundamental e médio, “misturar-se” e participar do grupo oposto é sempre permitido.

A partir deste esquema inicial, elaborou-se um modelo metodológico que envolve, primeiramente, uma estrutura de dados que “representa” os efeitos-impactos imediatos do curso nos participantes, e depois, os métodos para sua coleta e análise. A estrutura de dados possui 32 variáveis qualitativas agrupadas em 6 conjuntos de categorias de análise, que veremos mais adiante.

Seguindo a nossa lógica expositiva, os demais aspectos que configuram o modelo da investigação serão tratados separadamente.

Método para as Observações.

Se utilizam dois tipos de observação, a metódica e a multidimensional (aberta). A função da primeira é captar uma série de dados específicos que no decorrer das interações resulta difícil e impreciso; dentre eles: a) a dinâmica do grupo em si e das relações entre os participantes; b) as respostas às atividades e assuntos trabalhados; e c) os aspectos psicoemocionais ligados com a noção de si mesmo, a motivação, o desejo e o mal-estar.

Mas como observar metodicamente tudo isto e ao mesmo tempo conduzir as aulas? Facilitado pelo número máximo de quinze participantes, primeiro se define um momento específico das aulas para realizar este tipo de observação; e depois se elabora um método de registro sistematizado. Contribui também que várias das atividades propostas no Curso SOA

são auto-geridas. Por exemplo, ao realizar filmagens ou reportagens, cada participante assume uma função, e uma delas é a de direção. A observação metódica também acontece nas rodas de reflexão e debate sobre as questões sociais e registra dados sobre o próprio curso e suas variáveis principais (que veremos depois). Para estes registros se utiliza um dos aplicativos-web desenvolvidos pelo autor no início da pesquisa (Link: www.soa.in21.com/).

Quanto a observação multidimensional, aberta e não estruturada, é um método em que o pesquisador não gera um registro imediato mas *a posteriori*, aproveitando os registros de áudio e vídeo das filmagens conduzidas pelos participantes. Este material serve tanto como referência e material pedagógico, quanto para conduzir dinâmicas de grupo onde o educando se “assiste a si mesmo” e descobre a profundidade das interações e novas perspectivas sobre si.

O leitor que não trabalhou com este tipo de métodos, se perguntará: como é possível filmar uma aula e considerar o material como “observação”? Dado que os participantes estão cientes da situação, argumentará que se trata de uma situação induzida. Exato! Se trata precisamente de um dos aspectos do objeto-curso que a pesquisa estuda, o efeito-impacto na vivência e nas atividades quando o grupo fica “exposto” a um olhar posterior (de si mesmo), e logo, de que forma as atividades do curso influenciam a relação do educando com o universo comunicacional e audiovisual. Por outro lado, no decorrer das aulas o educando “aprende” as dinâmicas do curso e associa a filmagem das atividades com esta função de “espelho atemporal” o que serve de base para as encenações críticas de questões sociais. Este método de observação instaura assim um novo espaço simbólico onde cada participante é, ao mesmo tempo, protagonista, sujeito observado e observador. Precisamente neste novo espaço simbólico, convertido literalmente num “palco” de possibilidades, é o lugar onde todos podem “observar” o que acontece para além do momento, da espontaneidade e da percepção imediata. Se esta perspectiva é filosoficamente válida é uma discussão para outra pesquisa.

Explicado de outro modo, o conceito deste método assim construído, é que o próprio ato de “observar” fazendo evidente seu registro frente aos “observados”, longe de limitar, amplia o campo de observação e permite captar o que antes estava ausente. Neste processo a relação dialógica faz a mediação entre o método-prática e a consciência que o educando desenvolve sobre o curso, a sua função, seu papel e suas possibilidades.

Naturalmente, além dos registros formalizados, o pesquisador elaborou outro conjunto de dados, não formais, sintetizando as imagens, os áudios e as impressões mnêmicas; e que serviram de regras-guia para interpretar os dados formalizados.

Método para os Questionários.

Depois de anos de uso intensivo em pesquisas educacionais (ARTEBRA) os questionários são hoje muito mais do que o registro do perfil demográfico e cognitivo. A partir dos métodos desenvolvidos nesta pesquisa foi criado um sistema web para administrar conjuntos de questionários, desde sua formulação até seus resultados, implementado na página web do Curso SOA (Link: www.soa.in21.com/). Os principais impactos práticos deste sistema são: a) sempre disponível na internet; b) preenchimento baseado no toque, eliminando a digitação; e c) criação de um histórico por respondente. Seu uso periódico permite gerar indicadores sobre os distintos momentos do curso, identificar tendências e controlar ao longo do tempo a validade dos dados coletados com perguntas cíclicas e por oposição.

Os primeiros questionários são apresentados e elaborados em aula. Embora sempre seja possível preenche-los pela internet, fazê-lo nas aulas é uma opção. Os questionários são anônimos porquanto o objeto é o curso e as especificidades são consideradas como elementos do grupo. Além dos questionários que produzem variáveis de contexto e perfil, se utilizam outros que avaliam a compreensão e o conhecimento acumulado, vinculando as categorias de análise e suas 32 variáveis, e convertendo as respostas em valores binários (0-1).

A frequência de uso oscila entre quatro e oito questionários por mês (por participante). A partir do segundo mês se incluem perguntas que servem para avaliar o conhecimento acumulado, deixando claro para o educando que o que se procura é fazer em conjunto uma avaliação do curso, e não dos participantes. Algo notável para destacar (e acalmar o mal-estar ético) é que após explicar aos participantes que ainda que os questionários fossem anônimos, quem quisesse poderia colocar seu nome, absolutamente todos os questionários tiveram o nome informado (!). Inclusive, houve chuva de avisos: "...fessor! acho que esqueci de colocar meu nome no último questionário, tem como dar uma olhada?".

A quantidade de perguntas por questionário oscila entre cinco e vinte, dependendo da sua temática e função. Em relação à semântica, tanto as perguntas quanto as opções de resposta respondem a uma série de regras de construção que aportam consistência estatística aos resultados, mas expô-las aqui foge do objetivo da seção. Dentre estas regras, está a de manter a pergunta o mais sucinta possível e evitar redundâncias, por exemplo, retirando o pronome "você" ("você acha...?"). Como de praxe, as perguntas devem ser claras e evitar a indução. Por exemplo, a pergunta "não acha que tal situação está incorreta? Sim ou Não" é inválida. Melhor seria "o que acha de tal situação? é Correta ou Incorreta". Quando há

indução, por exemplo “se sente seguro na escola?”, deve haver um propósito específico que o justifique. No manual-guia do curso SOA se incluem alguns dos questionários utilizados.

Método para as Entrevistas

Para além das questões básicas de forma, também as entrevistas são tratadas metodologicamente de um modo particular nesta pesquisa. Primeiramente, elas servem a propósitos e públicos diferentes (participantes, educando não participante, professores e familiares). Partamos das esquematizações mais “populares” acerca das entrevistas na pesquisa social; Gil (1999, p.109) afirma que “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Vejamos agora as implicações desta categorização.

Ao classificar a entrevista como "uma forma/tipo" de interação social, se está afirmando que outros tipos de interação, mais correntes, não se dão nas entrevistas (recorte #1). Ao falar de "diálogo assimétrico" se presume que o "entrevistado" está em uma posição inferior e que não é possível outro tipo de diálogo; aliás, uma perspectiva bem explicitada nos textos propostos pelo conselho de ética em pesquisa. Ora este “tipo” de entrevista que se utiliza como objeto-referência é próxima do tipo "seleção-admissão" (laboral, acadêmica, etc.).

Vejamos mais de perto. O entrevistado tem algo a oferecer, que possui valor para a pesquisa, portanto a sua posição não deveria considerar-se inferior. Ainda, conduzir uma entrevista com essa perspectiva transmite essa mensagem o que inevitavelmente distorce o diálogo. Em pesquisa social e no campo ético, o que deveria resguardar-se é esta distância pré-imposta numa entrevista entre o pesquisador e entrevistado. Proximidade e confiança é o que outorga validade aos dados das entrevistas; induzir uma assimetria hierárquica reduz as possibilidades de dialogar (recorte #2).

Em relação à função e posição que cada uma das partes adota na entrevista, a afirmação do autor apresenta mais uma inconsistência, porquanto reduz a condição do entrevistado à de "fonte de informação", que é uma perspectiva unilateral desde a posição do entrevistador (a parte que busca coletar dados). Esta pressuposição reduz o próprio campo referencial e visual do entrevistador (recorte #3).

Outra questão central ausente é a concepção do ser humano. O pesquisador que considera ao entrevistado como sujeito que domina e conhece tudo o que diz, e entende sua

“consciência” como única instância-processo de sentido-significação, perderá informações (recorte #4).

Já na década de 1960, empresas de pesquisas como Nielsen, Arbitron e Gallup, ao pesquisarem acerca das preferências do público em relação aos conteúdos dos meios de comunicação, comprovaram que os entrevistados nem sempre conheciam com clareza as próprias preferências, ou mais empiricamente, nem sempre reagiam aos conteúdos ditos “preferidos” da forma explicitada nas entrevistas. Advertiram que esta “desconexão” estava relacionada com a falta de autoconhecimento dos entrevistados e a tendência das pessoas a fornecerem respostas socialmente aceitáveis. Estas comprovações levaram às empresas de pesquisa a desenvolver novos métodos, tanto para conduzir as entrevistas quanto para substituí-las por mecanismos mais objetivos (GALLUP, 1972). Desde a sociologia, Bourdieu (2003) chega a conclusões similares no tocante à relação pesquisador-entrevistado e seus vieses.

Certamente, algumas entrevistas podem funcionar com a configuração definida por Gil, mas não todas. Esta pesquisa acrescenta à metodologia das entrevistas a multidimensionalidade do sujeito, o que se traduz em elementos que ampliam o alcance, validade e utilidade dos dados coletados. Estes elementos metodológicos são:

- a) epistemologia da mente como suporte explicativo (psiquismo profundo)
- b) linguagem intersubjetiva como suporte interpretativo (inconsciente)
- c) escuta multidimensional
- d) localização do ideal e do mal-estar
- e) acordo formal de troca com o entrevistado

Se considerarmos também fenômenos observáveis os mecanismos mentais que coadunam na construção de sentido daquilo que se denomina “dado”, e que fazem parte do referencial teórico psicanalítico.

- a) **Projeção:** onde sentimentos ou ideias que perturbam ao sujeito são atribuídos a outra pessoa ou grupo de modo inconsciente; mecanismo de defesa para evitar o mal-estar, ao custo de desconhecer aspectos da própria pessoa;

b) Identificação: onde características que o sujeito valoriza e identifica em outras pessoas são introjetadas, cumprindo uma função de modelo de referência e suporte da identidade;

c) Condensação: onde diversos elementos ou desejos inconscientes se misturam e sintetizam numa única representação simbólica; isto acontece usualmente nos sonhos e também em outras instâncias da vida psíquica como mecanismo para controlar desejos conflitantes ou inaceitáveis;

d) Transferência: onde os sentimentos e atitudes direcionadas, historicamente, para uma pessoa importante na vida do sujeito, são re-direcionadas e re-vivenciadas simbolicamente com outra pessoa (terapeuta, educador, parente, etc.);

Para o leitor interessado em mergulhar na dimensão psicológica da pesquisa educacional recomendo o trabalho de Voltolini e Gurski (2020) “Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação”.

Vejamos como exemplo um aspecto de nosso método numa entrevista com três participantes. Se lhes explica que, sendo alunos do curso, estão participando de uma pesquisa, e mais precisamente, fazendo-a possível. Seguidamente, se explicam os benefícios de realizar a pesquisa, e de quê forma eles podem ser alcançados. Isto serve para que o educando possa se sentir "parceiro" da pesquisa, e não apenas um convidado ou mero participante. Analisemos a relevância disto. Ser “participante” implica compreender o processo, algo difícil na idade escolar; entretanto, o significado aqui de “parceiro” pressupõe um vínculo, um sentir mais do que um compreender; e que surge a partir do suporte dialógico-emocional mediado pelo educador. Nesta dimensão, as proposições centrais apresentadas ao educando ganham força e são registradas como algo significativo; mais especificamente, a lógica implícita nas proposições do discurso permanecerá associada a uma emoção positiva. Especula-se que este processo cria uma predisposição para o sujeito pensar de forma similar, (re)utilizando a mesma lógica. Para finalizar o exemplo, considere-se que é somente nessa condição igualitária descrita, de mutua colaboração, na qual são conduzidas as entrevistas com o educando. Logo, familiares e professores, são convidados a participar de outras entrevistas com o mesmo intuito de colaboração. A “chamada-proposta” poderia se resumir na seguinte frase: **“saber das coisas faz bem a todos, e faz a todos (co)responsáveis por elas”**.

Evidencia-se assim a utilidade de um método de entrevista que opera numa multidimensionalidade, onde o roteiro central é marcado pelos elementos indicados acima, ou seja, o que as entrevistas buscam aqui não são informações de perfil ou opiniões e sim uma interação que faça surgir (ou que permita observar) as particularidades do entrevistado e sua vivência no curso. Como se sente na educação-escola? Como vivencia a própria aprendizagem? O que chama a sua atenção no curso? Dados qualitativos essenciais quando se quer saber como um processo socioeducativo (o objeto-curso) impacta no educando.

Nesta abordagem, não há registro em tempo real da entrevista, as anotações se fazem sempre *a posteriori*, evitando sair da dimensão e posição de proximidade.

A entrevista assim concebida resulta numa forma de interação social (muitas vezes pedagógica) que facilita diálogos, posições e saberes diversos, onde ambas as pessoas, embora com funções pré-definidas, se comunicam livremente, obtêm algo positivo e estão plenamente conscientes disso. Assim, a própria metodologia estabelece as condições de possibilidade para que a entrevista aconteça num espaço muito mais amplo e significativo. A implementação deste método para entrevistas demandou a construção de outros métodos para um registro ágil dos dados, tais como o aplicativo web desenvolvido pelo autor, baseado nos elementos metodológicos enumerados antes. Atendendo à solicitação da diretora do lócus-colégio instalou-se uma versão do aplicativo dentro da intranet disponibilizada pela ARTEBRA (www.celv.in21.com/entre).

Métodos de Percepção, Registro e Análise

Como vimos, observar além do aparente implica uma coleta metódica de dados, o que por sua vez implica criar definições específicas sobre como registrar, interpretar, organizar e analisar os fenômenos-dados ao longo da pesquisa. Simplificar isto para uma rápida compreensão não é tarefa fácil, e reduzir a metodologia da pesquisa aos três métodos de coleta descritos seria cientificamente insuficiente para converter “a coleta” em dados válidos. O que falta?

Cada um dos tipos de coleta (Questionário, Entrevista, Observação metódica e aberta) precisa, por sua vez, um método de registro particular. Sim, seria possível registrar tudo com anotações simples num único livro diário, mas desse modo o tempo pedagógico das aulas se reduziria a menos da metade, analisar dados não formalizados também levaria mais tempo, e assim o projeto resultaria inviável para um único pesquisador. As formas de registro precisam ter uma relação lógica com os métodos de coleta e com o referencial teórico-metodológico

através do qual o pesquisador “observa” os fenômenos e os converte em dados. Em consequência, foi necessário elaborar um conjunto de métodos inter-relacionados para definir:

- a) momentos e procedimentos da coleta;
- b) parâmetros para captar e interpretar os dados registráveis;
- c) formas de registro eficiente;
- d) critérios para validar a consistência dos dados;
- e) regras para classificar e analisar os dados;

Como já vimos (PIAGET, 1976), na etapa ótima de desenvolvimento do pensamento abstrato (etapa das operações formais, dos 11 aos 15 anos), a criança aproveita melhor tudo o que obtêm, nem tanto no nível das informações, que é a superfície ou início-fim de um processo de pensamento, mas sobretudo no nível lógico-procedural, ou seja, nos métodos de pensamento e nas possibilidades de estruturação. A cada avanço na capacidade de abstração, ou seja, a cada categorização que a criança compreende, a mente constrói tanto uma versão da estrutura lógica quanto as relações que possui com outras categorias (Respeito, Responsabilidade, Liberdade, etc.). Obviamente, este processamento é singular e contínuo, potencializado fisiológica e socialmente nessa faixa etária. Contudo, conceitos como o de "Liberdade" podem ser ampliados ao longo do aprendizado e alcançar na vida adulta maiores níveis de complexidade. Não obstante, para isso acontecer é condição necessária uma etapa prévia de desenvolvimento, onde uma primeira versão do "universo categorial" possa ser construída pelo sujeito. De certa forma, sem intenção de simplificar o processo ao extremo, podemos afirmar que o único elemento que garante um desenvolvimento intelectual pleno é o próprio processo de desenvolvimento constante. Os tipos de medição da capacidade intelectual aceitos pela comunidade científica demonstram isto (Wechsler, Stanford-Binet, Kaufman).

A inteligência, a capacidade de pensar de modo abstrato, diverso, amplo e complexo, é sempre uma "potencialidade", um recurso disponível. A distinção vale porquanto a capacidade intelectual não garante por si só rendimentos e resultados de acordo com a capacidade. Cada pessoa, ou grupo, operacionaliza (dispõe) das suas potencialidades e habilidades de modo distinto, obtendo resultados distintos. Segundo Gardner (2011) existem múltiplas inteligências, para além das capacidades tradicionais (acadêmicas).

Voltando para nosso método de percepção, registro e análise, se trata de formalizar uma coleta de dados periódica tal que sirva também como referência para estudos comparativos; seja entre distintos momentos do curso, ou entre educandos; informação chave quando o objeto de estudo é um curso e sua configuração teórico-metodológica, como neste caso.

Para observar os grupos de participantes, se entende que o verdadeiro “espaço comum-coletivo” está na ordem simbólica, e que a denominada “vontade coletiva” faz parte dessa realidade; por isso a sua compreensão só é possível através de uma análise categorial das interações. Em toda escala social, muito mais determinante do que a realidade física e textual das interações são as “ideias” que cada indivíduo constrói acerca dessas interações (o conteúdo simbólico). Por isto, a dimensão da comunicação que se tenta mostrar e praticar no curso SOA deve estar proposta como prática intra-grupo; se o próprio grupo não consegue se "sociocomunicar" com seus colegas e o contexto imediato, então o curso não está funcionando e deve mudar. Aqui cabe a pergunta: é possível induzir um determinado tipo de interação e processo comunicacional em qualquer grupo? Voltaremos sobre isto no próximo capítulo.

Outro aspecto a considerar é que, a rigor, nenhum método pode captar o efeito-impacto das práticas crítico-vivenciais (ou cognitivo-experienciais) durante um curso, porque se houver impacto significativo ele se expressará tempo depois de modo progressivo. Exemplo: mencionou-se a janela de tempo para o desenvolvimento do pensamento, mas, se o educando aproveita isso com cursos do tipo SOA, e logo interrompe essa formação, é possível que o impacto positivo não se produza na forma de um desenvolvimento.

Tanto na educação quanto no desenvolvimento, falar de "impacto imediato" na dimensão social da vida é ilusório, ou cientificamente questionável. É possível produzir um impacto cognitivo de um ano para outro, mas quando você amplia o campo de observação para outras dimensões, as mudanças qualitativas levam mais tempo e são mais instáveis. Dito isto, o método aqui utilizado para classificar e analisar variáveis leva em consideração estas limitações.

Contudo, entende-se também que o “impacto” pode se expressar como uma pré-disposição favorável para realizar o esforço que produz um desenvolvimento além do natural. No Brasil e boa parte do mundo as condições de precariedade material e humana do conjunto educação-escola impedem que este processo se realize. Trata-se de um processo complexo formado pelo paradigma educacional, a política pública, o consenso social, a cultura

organizacional do funcionalismo público, e os processos acadêmicos de formação de educadores e pesquisa educacional. Frente a semelhante complexo cabe a pergunta: é possível hoje que algum curso de quatro horas semanais possa melhorar as possibilidades de desenvolvimento do educando numa escola pública? Não, mas é altamente provável que este tipo de pesquisas produza evidência sobre certos métodos e práticas que têm o potencial de operar melhoras no desenvolvimento se implementadas em maior escala.

É precisamente nestes fundamentos metodológicos apresentados ate aqui onde identificamos as variáveis principais do estudo,

Variáveis Principais (RI) Referentes do Aprendizado

- ::: Domínio da linguagem
- ::: Conhecimento de si
- ::: Pensamento crítico
- ::: Consciência social

Variáveis Principais (IP) Intervenção e Produtividade

- ::: Resposta atitudinal
- ::: Trabalho realizado

Utilizadas como indicadores do funcionamento do objeto-curso, cada variável principal é interdependente e se constitui a partir da anterior. O domínio progressivo da linguagem requer de um desenvolvimento da capacidade de abstração, que como princípio fundamental depende do domínio das referências. Exemplo: a palavra "mesa" não é um objeto físico, mas uma referência (símbolo) que aponta a esse objeto. Embora o domínio primário da linguagem (pré-alfabetização) envolva diversos processos interconectados, sem mostrar uma ordem hierárquica, o pensamento simbólico, mais complexo e envolvido no domínio posterior da linguagem (e lembremos, na superação do analfabetismo funcional) requer de etapas previas onde se aprimore o uso de referências mais simples (como ícones e índices). Toda esta explicação fez parte do conteúdo do curso.

Não há saltos mágicos neste processo, se trata de um desenvolvimento progressivo onde cada grau de complexidade alcançado serve de base para um desenvolvimento ulterior. Contudo, o desenvolvimento se continua ou se interrompe, não há descanso. Dado que a inteligência é apenas uma capacidade relativa, nunca absoluta, melhoras no desempenho estão

diretamente vinculadas ao exercício permanente. Esta ideia está fundamentada no conceito de neuroplasticidade, amplamente aceito a partir dos trabalhos de Michael Merzenich (2013), Donald Hebb (2002) e Eric Kandel (2009). O conceito de neuroplastia, explica que em toda aprendizagem as conexões entre neurônios se fortalecem (sinapses), tornando-se mais eficientes para transmitir informação. Não obstante, se deixamos de utilizar as habilidades desenvolvidas as conexões se debilitam no decorrer do tempo perdendo eficácia ou se desfazendo.

Voltando para nossas variáveis principais, um maior domínio da linguagem, com tudo o que isso representa, cria a possibilidade de apreender sobre si mesmo, compreendendo abstrações e processos mais complexos. A simples pergunta "quem sou eu?" envolve operações simbólicas muito mais complexas do que a simples manipulação de referências. Assim, pensar sobre si mesmo requer de um esforço intelectual adicional, o que por sua vez amplia essa capacidade. Esta nova condição lhe permite ao sujeito pensar para além do seu nome e suas características superficiais. Neste estágio, o pensamento simbólico começa a operar de modo multidimensional, ou seja, as referências (símbolos) agora adquirem "profundidade" e se faz possível pensar multi-referencialmente. O "eu" já não somente referencia um conjunto de propriedades, mas também múltiplas instâncias dele mesmo ("aluno", "colega", "filho", etc.). O pensamento sobre si mesmo logo passa de múltiplas referências a múltiplas dimensões, onde cada instância do sujeito constitui simbolicamente um universo em si, conectado aos outros e em constante mudança. Neste exercício cotidiano o sujeito expande seu conhecimento sobre si e o pensamento desenvolve novos esquemas, conhecimento logo aplicado ao mundo exterior.

A partir de que é possível pensar de modo multidimensional, já não apenas manipulando referências a objetos e suas relações, mas também instanciando e formalizando a realidade, o sujeito adquire a capacidade de pensar criticamente. Quando o educador pensa e escolhe as afirmações e colocações que oferece ao educando considerando a responsabilidade que lhe cabe na formação de futuros cidadãos, ele está pensando criticamente. Lembremos aqui que a função "crítica" do pensamento não é somente a de objetar, mas a de elevar o pensamento a sua máxima expressão, isto é, envolver todas as categorias e dimensões disponíveis sobre um fato ou objeto e realizar uma análise exaustiva de modo racional.

Embora uma pessoa possa desenvolver diversas sensibilidades e identificações sociais, a rigor, ter uma Consciência Social implica, necessariamente, compreender em profundidade as categorias vinculadas e as suas inter-relações, e tomar a decisão de assumi-las como

princípios de vida, como regras para nosso raciocínio e compreensão; isto porque, gostemos ou não, algumas dessas categorias são estruturantes (amor, trabalho, gênero).

Conclui assim a explicação sobre a inter-relação das variáveis principais em relação à ação do objeto-curso no desenvolvimento dos participantes, as quais representam funções do pensamento. Mas, por que não aparece nesse grupo a SocioComunicação Audiovisual? Vejamos. Esta pesquisa procura um saber e uma aplicação útil desse saber. Não obstante, esse “saber” não é apenas um conhecimento formal, trata-se de um saber apreendido-operado numa série de atividades crítico-vivenciais (o objeto-curso). Entanto capacidade intelectual poderíamos chamá-lo de meta-saber.

Aqui a SocioComunicação Audiovisual é o veículo, a mediação que faz possível a vivência e o exercício necessário para operar um desenvolvimento humano. Poderemos determinar se o curso produz um impacto positivo, não pela produção audiovisual em si, mas por aquilo que através da produção audiovisual e outros métodos se fez possível.

Para situar ao leitor em nosso mapa metodológico, foram descritos até aqui os fundamentos do método de percepção, registro e análise, e efetuou-se o recorte das categorias que serão tratadas como variáveis principais do estudo. Mas reparemos, estas variáveis não são diretamente observáveis, porquanto uma categoria constitui uma serialização-integração abstrata de um conjunto de fenômenos-casos. Em consequência, o valor destas variáveis principais ou “primárias” surgirá de um conjunto de variáveis “secundárias” que resultem observáveis e mensuráveis. Agora nosso mapa ganha complexidade, porque além dos instrumentos metodológicos descritos (questionários, entrevistas e observações) o registro de cada variável principal requer por sua vez de um método específico que oriente o pesquisador nessa tarefa. Alguns preferem denominar esta instância metodológica com o rótulo “procedimentos”, mas nesta pesquisa preferiu-se aplicar o critério de encapsulamento dos métodos.

Acontece que na prática, o método para observar e registrar a variável secundária denominada “compreensão das questões” (por exemplo) deve ter um conjunto de especificações e regras que guiem ao pesquisador na execução dessa tarefa e lhe permitam outorgar um valor a essa variável; embora isto seja um artifício para referenciar diversas qualidades de um modo uniforme e logo categorizá-las para que seja possível “processá-las” em conjunto a partir de algum critério estatístico. Este grau de formalização resulta essencial para garantir a consistência do processo Observação-Registro-Análise.

Vejamos um exemplo de como os métodos se estruturam a partir do objeto. Esta pesquisa considera um fenômeno-sinal de “compreensão das questões” (variável secundária) aquilo que se vincula com o programa do curso e as variáveis observadas no estudo. Isto já constitui uma primeira especificação, necessária para definir concretamente aquilo que o pesquisador deve observar. Logo, a nossa variável secundária não está diretamente ligada à capacidade de compreensão em geral, mas à evolução de uma compreensão focalizada e induzida através do curso. Mas de que tipo de compreensão se trata? Em sentido geral? Não. Segunda especificação: para cada um dos três tipos de registros em aula (com aplicativo) se escolhe um tipo de compreensão prioritário (leitora, oral, conceitual, contextual, social ou multidimensional). Ainda, dado que o curso trabalha com variáveis-categorias que se repetem em distintos conteúdos, há que considerar o momento do curso. Por exemplo, o pesquisador não oferecerá referências sobre questões que já foram compreendidas em primeira instância. Terceira especificação. a compreensão semântica é algo que se trabalha nos testes de analfabetismo funcional, portanto não será considerada aqui.

Nosso mapa metodológico continua se expandindo. Observar e registrar outra variável secundária denominada “narrativa e expressão de ideias” requer de um outro conjunto de especificações e regras. Assim, a estrutura metodológica “concreta e operacional” desta pesquisa se observa claramente na implementação de um conjunto de métodos e variáveis encapsuladas, vinculados ao registro de distintos fenômenos a partir de perspectivas, condições, escalas e julgamentos que foram pré-definidos e mantidos ao longo da pesquisa.

Aprofundando, dado que se pensa também numa pesquisa integrada e contínua, optou-se por utilizar uma mesma escala para todos os registros, de 0 a 2; uma posição intermédia entre o modo binário do método QCA (Análise Qualitativo Comparativo) e a granularidade da escala Likert. No sucessivo se utilizará a denominação “sub-variável” para denominar as variáveis de nível secundário.

Figura 4
ESCALA DE REGISTRO QUALITATIVO



Fonte: Autor

Pensou-se um método de registro qualitativo onde a inexistência de evidência se indica com “0” e uma clara evidência se indica com “2”. O valor intermediário “1” não representa a “metade” da evidência tipo “2”, mas uma indefinição, uma impossibilidade de responder à pergunta “há evidência?”. Assim, cada registro “1” pode implicar, provavelmente na maioria dos casos, intensidades e tipos de evidência diferentes entre si. Aqui é necessário definir limites precisos em relação às análises comparativas. Alterar e converter estas características indefinidas em “quantidades de significação” nos conduziria a “ver” coisas que não existem, ou que nunca foram observadas.

Dado que esta seção apresenta o “referencial” metodológico, preferiu-se tratar o tópico da estrutura de dados, mais extenso, na seção que apresenta as observações e dados coletados.

Método para o processamento dos dados

Após a coleta de dados, se elaboraram duas linhas de análise; a primeira para identificar possíveis correlações nos dados recolhidos, e a segunda equacionando o referencial teórico com a evidência empírica. Como controle de validade para os questionários foi mencionado o método de perguntas cíclicas e por oposição. Para validar a consistência das respostas dos entrevistados, se aplicam séries de perguntas similares e opostas repetidamente, e distribuídas estrategicamente. Apresentando variações de uma pergunta e perguntas opostas, em momentos diferentes ao longo do curso, se detectam possíveis inconsistências nas respostas.

Os métodos elaborados em função do objeto-curso não pretendem ser exaustivos, mas formalizar seu uso dentro da pesquisa, isto é, dar consistência às medições e análises. Por exemplo, o método para medir o analfabetismo funcional (AnF) não estabelece uma medida "universal", mas formaliza os dados recolhidos e as análises sobre esses dados. Desta forma, o método resulta eficaz para medir "diferenças" entre o educando, e diferenças na evolução de cada indivíduo no decorrer do tempo.

Para encerrar esta seção, apresentamos um resumo do modelo metodológico operacional, que será ampliado mais adiante junto aos resultados da coleta de dados.

Figura 5
MODELO METODOLÓGICO OPERACIONAL

MÉTODOS DE COLETA DE DADOS	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA	OBSERVAÇÃO
MÉTODOS DE REGISTRO	APWEB-1	APWEB-2	APWEB-3
FREQUENCIA (FQ)	FQ=semanal	FQ=mensal	FQ=diária
VARIÁVEIS (CO) CONTEXTUAIS			
Contexto: Escola			
Dados: Perfil Socioeducativo	FQ=Início-Fim	FQ=Início-Fim	
Contexto: Participantes			
Dados: Perfil Demográfico	FQ=Início		
Dados: Perfil Cognitivo	FQ=Início-Fim	FQ=Início	
Dados: Perfil Atitudinal	FQ=Início-Fim	FQ=Início	
Contexto: Aulas do Curso			
Dados: Perfil Atividade			FQ=diária
VARIÁVEIS (RI) REFERENTES DO APRENDIZADO			
Dados: Domínio da Linguagem	FQ=semanal	FQ=mensal	FQ=diária
Dados: Conhecimento de si	FQ=semanal	FQ=mensal	FQ=diária
Dados: Pensamento Crítico	FQ=semanal	FQ=mensal	FQ=diária
Dados: Consciência Social	FQ=semanal	FQ=mensal	FQ=diária
VARIÁVEIS (IP) INTERVENÇÃO E PRODUTIVIDADE			
Dados: Resposta Atitudinal			FQ=diária
Dados: Trabalho produzido			FQ=mensal

Fonte: Autor

2.4 Configuração do Objeto-Curso “Sociocomunicação Audiovisual” (SOA)

Figura 6
CARTAZ-LOGOMARCA CURSO SOA



Fonte: Autor

2.4.1 Fundamentos e objetivos do Curso SOA

Lembremos que esta pesquisa constrói um objeto para recriar e observar as diversas relações que ali se dão entre participantes, reflexão de questões sociais, práticas crítico-vivenciais, construção de discursos, trabalho coletivo, impacto no desenvolvimento.

Mais importante do que observar o conteúdo produzido é observar os personagens, os discursos e as relações que se dão nesse processo. Certa exercitação e domínio da linguagem viabiliza um maior desenvolvimento da capacidade de abstrair e simbolizar, de expandir o universo simbólico e cultural. É nessa direção onde a consciência social se faz possível como reflexão e logo como atitude.

Daqui em diante o leitor encontrará parágrafos explicativos denominados “fatos de pesquisa”. A numeração é extra-relatório, sequencial, iniciada em 2015 a partir do número 5000 (onde o 5 indica a categoria pesquisa educacional).

Fato de pesquisa #5797: Conteúdo significativo

Ao apresentar o curso à turma do ensino fundamental, o participante HM1 (doze anos) perguntou "o que seria um conteúdo significativo?"

A resposta foi a seguinte: dizemos que um conteúdo é significativo quando ele transcende seu momento, quando aquilo que o conteúdo expressa (a mensagem) interessa mais do que a forma-formato do conteúdo e impacta no público por si mesmo, operando uma diferença, por exemplo, na compreensão de um fato, na mudança de uma crença, ou na descoberta de algo considerado importante. É claro que a resposta por extenso demandou exemplos e "rabiscos" no quadro, mas após alguns minutos a ideia ficou clara para todos os participantes.

(fim do fato)

Objetivos específicos do Curso SOA

::: objetivo cognitivo-educativo, quanto às práticas e aprendizagens: **que o curso promova um desenvolvimento da capacidade de abstração;**

::: objetivo subjetivo-pragmático, quanto à vivência e desenvolvimento do educando: **que o curso promova experiências que reforcem a auto-estima, a empatia e o valor da comunicação para o trabalho em conjunto;**

::: objetivo sociocomunicacional, quanto à construção discursiva em conjunto e da interação com o contexto: **que o curso promova um processo comunicacional de construção coletiva de discursos e conteúdo audiovisual com fins sociais.**

O primeiro desafio na construção do objeto-curso pode se resumir na seguinte pergunta: como despertar o interesse no educando por algo que eles ainda não conseguem pensar? A resposta da pesquisa foi, primeiro, associar conceitos desconhecidos com algo já conhecido, tal como o audiovisual; e segundo, mostrar produções do educando e ressaltar seus benefícios.

A primeira ação comunicativa para divulgar o objeto-curso foi produzir dois vídeos de um minuto, apresentá-los nas salas de aula e divulgá-los nas redes sociais. A diferença entre ambos vídeos consistia em que o primeiro tinha um perfil institucional, e o segundo estava bem direcionado ao educando. A resposta foi radicalmente distinta, o segundo vídeo gerou quase 80% dos interessados no curso. Ambos os vídeos se encontram disponíveis na internet:

Link 1: www.soa.in21.com/videos/soa_video_promo_escola1.mp4

Link 2: www.soa.in21.com/videos/soa_video_promo_escola2.mp4

Imagem 1

DIVULGANDO O CURSO SOA



Fonte: Autor

Retomando a ideia básica da Sociocomunicação, se trata então de que no curso o educando aprenda através da experiência o significado e o processo de construção de uma opinião pública, um espaço existencial formado por inúmeras vivências coletivas, envolvendo reflexão objetiva sobre as questões sociais, e pessoas conscientes da função que cumprem tais vivências. Para o leitor que se pergunta se o educando consegue compreender esta definição, a resposta é não! Acrescentarei que precisamente disso se trata o curso, provocar um desenvolvimento tal que o educando consiga compreender todas as dimensões daquilo que vivencia.

Fato de Pesquisa #5804: A estética

Explicando o conceito de "estética" a alunos do ensino fundamental, de modo reflexivo, colocando sempre um novo interrogante, chegamos em conjunto à ideia de que o poder da imagem está no encantamento que produz; mas não um encantamento que pertence à coisa na imagem, mas um que acontece na mente, em nós mesmos. Somos nós que outorgamos um "encantamento" às imagens, às coisas, e também às pessoas. Reflexão pós-aula: mesmo que o educando não adquira um domínio imediato das ideias novas, o impacto da exercitação intelectual no desenvolvimento é visível na superficialidade das aulas; há uma inquietação sobre se é possível que um desenvolvimento integral e sadio se produza sem o desejo do sujeito. Aqui o pesquisador pensa que não. O pensamento se estrutura gradualmente a partir das interações e de si mesmo, num *continuum* metabólico. Em particular, o grupo de menor idade, mostrou avanços consistentes na manipulação da linguagem e das abstrações em geral, de um ano para outro, embora muito impulsionado pelo momento cronológico (como vimos, dos 11 aos 15 anos).

(fim do fato)

2.4.2 Estrutura, práticas e conteúdos do curso

Peço ao leitor que reflita sobre o conceito de “multidimensionalidade”. Prestemos atenção às dimensões metodológicas aqui envolvidas. Por um lado, temos os métodos que organizam as atividades da pesquisa em si (sua metodologia ou estrutura metodológica) como por exemplo, a coleta de dados. Por outro lado, temos os métodos para conduzir as atividades do curso (objeto da pesquisa).

A distinção serve para lembrar que os métodos respondem, por sua vez, a outras dimensões, concretamente, a outras lógicas definidas previamente. Na lógica da pesquisa, os métodos de coleta de dados devem ser consistentes com o objeto-curso. Mas qual é a lógica para definir os métodos necessários para conduzir as atividades do curso?

A pesquisa estuda um “modelo” de curso, mais precisamente, um modelo socioeducativo direcionado para o desenvolvimento integral do educando. Aqui a propriedade “integral” está referenciando as múltiplas dimensões da vida do educando (indivíduo, aluno, cidadão, estrutura psíquica, habilidades cognitivas, relação com o grupo, relações sociais, etc.). Por sua vez, o conceito de multidimensionalidade nos coloca frente a uma inevitável multidisciplinaridade. Desconsiderar isto obrigaria a “recortar” a realidade, o que equivale a negar a existência de certos fenômenos e elementos vinculados ao objeto de estudo e aos objetivos da pesquisa. É claro que a lógica que configura o objeto-curso está determinada pelos objetivos e pressupostos da pesquisa, mas reparemos, aqui os métodos do curso estão “mediando” pressupostos (como já vimos, os objetivos também são pressupostos acerca de um resultado). Vejamos isto na prática.

Quando no curso se propõe uma roda de conversa sobre aquilo que causa mal-estar na escola, na qual além de dar uma opinião própria os participantes são chamados a se posicionar sobre as opiniões dos colegas, o próprio método, sem importar o conteúdo da conversa, já está operacionalizando um outro tipo-modo de saber, consistente com os objetivos e pressupostos da pesquisa. É neste entrecruzamento complexo das dimensões onde a pesquisa social pode observar e explicar os fatos com maior precisão. O paradoxo aqui é que justamente ampliando o escopo da observação é que podemos compreender o fato-processo com maior clareza e precisão, mesmo que isso nem sempre implique um maior detalhe. Estamos aqui na fronteira epistemológica que separa as ciências naturais das sociais; em cada campo referencial os conceitos remitem a coisas distintas: a ideia de detalhe e precisão na química é bem distinta que na educação.

Continuando com a estrutura do Curso SOA, foi implementado em três trimestres de doze semanas cada um; sendo dois dias por semana, não contíguos, com aulas de duas horas para cada grupo, com intervalo de cinco minutos. A prática demonstrou que resulta difícil aproveitar mais do que 80 minutos dos 110 restantes; a diferença de tempo utilizou-se para as entrevistas e outros registros.

Figura 7
CURSO SOA: TEMPOS E PRODUTIVIDADE

	TRIMESTRE	PREVISTO	TOTAL x3
HORAS DE AULA	96h	288h	272h
HORAS DE AULA POR ALUNO	48h	144h	136h
REGISTROS individuais (2 por trimestre, início/fim, = 60 registros)	10h	30h	28h
REGISTROS de atividades específicas (4 por semana = 40)	7h	21h	20h
REGISTROS gerais do grupo (10 por semana = 400)	10h	30h	32h
ENTREVISTAS (3 por pessoa por trimestre = 90 entrevistas)	15h	45h	44h
QUESTIONÁRIOS (1 por pessoa por semana = 300 questionários)	--	--	--
TESTE DE ANALFABETISMO FUNCIONAL (1 por trimestre e no fim)	10h	30h	35h
MINUTOS DE FILMAGENS	120min	360min	284min
MINUTOS PRODUZIDOS	7min	21min	14min
ROTEIROS ESCRITOS	4	12	10

Fonte: Autor

A participação foi optativa, com autorização dos pais, e sem exigência de qualificação nem desempenho, embora a disciplina e os limites rigorosos em relação ao respeito aos outros, às atividades e “à imagem de si mesmo” foram logo estabelecidos e mantidos. As atividades se organizaram, primeiro, numa dimensão funcional-metodológica, e depois numa dimensão temática-prática. Naturalmente, ao educando lhe foi apresentada uma versão da estrutura do curso bem mais amigável, inclusa no produto-manual.

Estrutura do Curso SOA

Modulo 1:

- 1.1 Compreensão da realidade social;
- 1.2 Apropriação e manipulação das questões sociais através da leitura;
e visualização de conteúdos, debates, encenação crítica, expressões artísticas
e experimentação audiovisual.

Modulo 2:

- 2.1 Produção de conteúdo;
- 2.2 Relação mídia-público;
- 2.3 Conteúdos conceitual-textual e material-visual.

Modulo 3:

- 3.1 Produção Audiovisual;
- 3.2 Etapas, técnicas e funções de produção;
- 3.3 Tecnologias e equipamentos;
- 3.4 Estéticas.

Modulo 4:

- 4.1 Divulgação de mensagens sociais;
- 4.2 Estratégias e suportes;
- 4.3 Valor e impacto social dos audiovisuais produzidos.

Esta primeira aproximação, embora possa resultar útil para alguns educadores como ponto de partida, provou-se pouco flexível e adaptável. A dificuldade observada não está na dimensão dos conteúdos e sua organização, mas no critério sequencial convertido em padrão. Optou-se então por reorganizar o curso e seu conteúdo a partir de duas premissas: a) o que define o conteúdo das aulas é o tipo de atividade e o método de exercitação escolhido; b) atividades e conteúdos se organizam a partir de um ciclo iterativo que otimiza o engajamento e a compreensão.

Ciclo de aprendizagem e práticas do Curso SOA

- a) Reflexão-Debate sobre as questões que interessam ao educando;
- b) Produção de textos e identificação de mensagens;
- c) Dinâmicas de grupo e jogos de soma não nula;
- d) Filmagens e Encenações críticas;
- e) Discussão sobre a produção audiovisual;
- f) Edição e processamento de vídeo;
- g) Divulgação de trabalhos;
- h) Reflexão sobre os resultados cognitivos, vivenciais e comunicacionais;

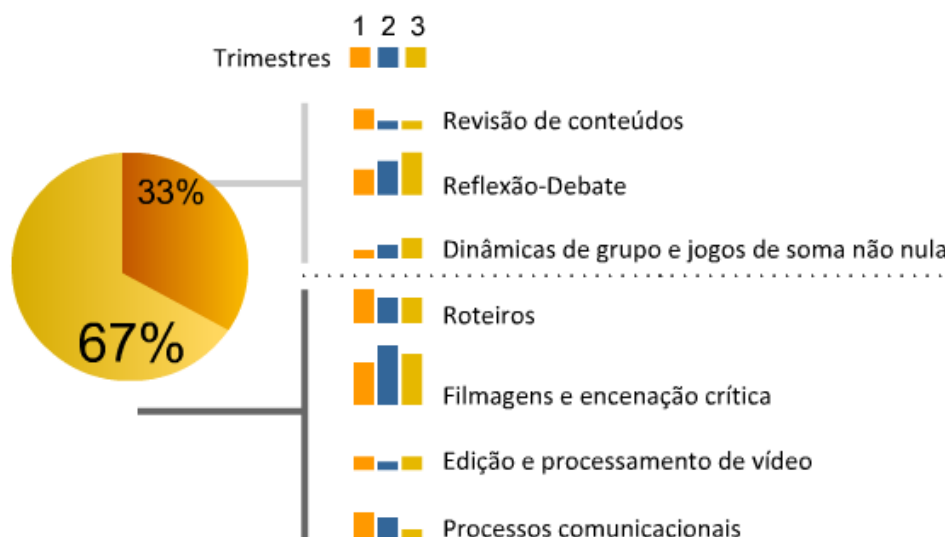
Figura 8

CURSO SOA: DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO POR TIPO DE ATIVIDADE

TIPO DE ATIVIDADE	TRIM 1	TRIM 2	TRIM 3
Revisão de conteúdos	12%	5%	5%
Reflexão-Debate	15%	20%	25%
Dinâmicas de grupo e jogos de soma não nula	5%	8%	12%
Roteiros	20%	15%	15%
Filmagens e encenação crítica	25%	35%	30%
Edição e processamento de vídeo	8%	5%	8%
Processos comunicacionais	15%	12%	5%

Fonte: Autor

Figura 9
CURSO SOA: DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO POR TIPO DE ATIVIDADE



Fonte: Autor

Colocar o conteúdo em segundo plano implica colocar também as "delimitações" em segundo plano, ou seja, evitam-se, tanto quanto possível, os recortes temáticos a priori, pois isto gera duas interferências no processo de aprendizagem: a) o que se "escolhe" já carrega em si a lógica e a perspectiva que operacionalizou tal escolha; b) o que se "descarta", além de igualmente arbitrário, limita o campo de aprendizagem. A proposta do curso é que as focalizações ou recortes temáticos se efetuem em função das condições específicas do curso (turma, momento, dinâmica). Assim, o programa não tem tópicos "fixos", mas métodos e funções a serem exercitados e apreendidos.

Para as aulas, atividades e entrevistas se utilizaram duas salas, uma equipada com espaço livre para filmagens, com luminárias especiais, tripés, câmera, projetor de vídeo e acessórios; e outra equipada com computadores suficientes para todos os participantes.

2.4.3 Tecnologias aplicadas

Se no capítulo anterior apresentou-se uma perspectiva conceitual acerca da tecnologia, a partir da qual o curso trabalhou o tema Tecnologia nas aulas; aqui se descrevem os elementos tecnológicos utilizados e sua função metodológica no curso e na pesquisa.

O pesquisador desenvolveu uma série de serviços e aplicativos web que serviram de suporte para a coleta, registro e análise dos dados da pesquisa, para a organização do curso, e também como referência e complemento do produto da pesquisa, o manual-guia para conduzir o curso. Vejamos de modo sucinto os serviços web desenvolvidos, disponibilizados no site do Curso SOA (www.soa.in21.com)

Cadastro online

Semanas antes do início de cada trimestre, esta função permitiu que qualquer aluno se cadastra-se no curso SOA, indicando apenas série-turma, nome e contato. Estes registros atualizavam uma “lista de solicitações” as quais eram atendidas toda sexta feira. Por que sextas? Dado que o primeiro requisito para considerar um novo participante do curso era que o responsável legal assinasse o termo de participação na pesquisa (disponível no site), fazer os contatos na sexta aproveitava o tempo de fim de semana e permitia marcar a primeira entrevista logo na segunda, resolvendo tudo num único passo.

Histórico de registros audiovisuais

Inicialmente foram produzidos dois vídeos para divulgar o curso SOA na comunidade escolar, e foram disponibilizados, no site da internet, registros audiovisuais de outras pesquisas educacionais que chamassem a atenção do educando. Ao longo do curso SOA este espaço foi servindo de “vitrine oficial” para os participantes mostrarem seus trabalhos.

Questionários online

A cada semana do curso é disponibilizado um questionário diferente, as vezes dois, que o participante pode preencher a qualquer momento pelo celular, ou nos computadores da escola. No último encontro de cada semana se apresentavam os questionários da semana seguinte. Os questionários, salvo exceções, não requerem de respostas escritas, apenas de toque/clique. O respondente visualiza as perguntas em sequência e individualmente, não sendo possível voltar atrás e mudar uma resposta anterior. Não há tempo limite de

preenchimento, contudo o aplicativo registra o tempo total e tentativas de refazer o questionário se houver.

Além destes serviços desenvolveu-se um aplicativo para conduzir e registrar as entrevistas (Link: www.soa.in21.com/entrevistas), outro para efetuar os registros diários nas aulas (www.soa.in21.com/registros) e outro que disponibilizarei no site do curso para elaborar relatórios com as respostas dos questionários. Tudo isto foi desenvolvido com HTML5, JAVASCRIPT e PHP, em servidor Apache/Linux.

Para a produção audiovisual se utilizaram câmeras Cannon T6 com lentes convencionais de 55mm, Celulares, Lâmpadas PAR/Led e Ringlights. O curso dedicou menos de 10% do tempo de aulas para o trabalho com softwares de edição de vídeo.

2.5 Observações e Coleta de dados

2.5.1 Contextualização do lócus da pesquisa: o Colégio Estadual Luís Viana

Imagem 2

LÓCUS DA PESQUISA: COLÉGIO ESTADUAL LUÍS VIANA



Fonte: Autor

A pesquisa teve lugar no Colégio Estadual Luís Viana, localizado no bairro de Brotas, município de Salvador/BA, contíguo à comunidade do Candeal (Pracatum - Carlinhos Brown). Até o início de 2020 (pandemia) o colégio atendia exclusivamente ao ensino médio. Separado apenas por um muro, encontrava-se a Escola Estadual Manoel Vitorino, dedicada ao ensino fundamental e desativado no ano de 2022.

Por disposição da Secretaria Estadual da Educação, o Colégio Luis Viana faz parte do projeto "Escolas Culturais", representando o município de Salvador. O projeto é resultado da parceria entre as Secretarias da Educação, de Cultura, de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social, e a Casa Civil, e visa integrar às escolas com as comunidades dos municípios, tendo a Cultura e as Artes como elementos agregadores. Num ato inaugural em 2017 (BRASIL SEC/Ascom, 2017) o governador Rui Costa (BA) destacou que "esse projeto transforma cada escola do Estado em equipamento cultural, não somente para alunos da rede municipal e estadual, mas para toda a população".

No percurso desta pesquisa, o Colégio Estadual Luís Viana prepara a inauguração de um Centro Poliesportivo, que junto ao seu Auditório para cento e vinte pessoas, irá se constituir num Centro Cultural e Social de grande valor. Está prevista a desativação gradual do ensino fundamental integral, que em 2023 começou na sétima série, e sem sua reposição finalizará em 2025. Além do ensino médio regular o colégio oferece ensino profissional e EJA em horário noturno, totalizando mais de 1 600 alunos.

2.5.2 Eventos significativos ao longo da pesquisa

Para o colégio o ano de 2022, início da pesquisa, foi atípico. Uma pandemia com futuro incerto, a fusão com a escola Manoel Vitorino e as obras do poliesportivo, forçaram um "rodízio" nas aulas, onde numa semana o ensino fundamental era presencial e o ensino médio à distância, e na semana seguinte tudo se invertia.

A "fusão" da escola e o colégio provocou um impacto negativo na vida escolar, que se alastrou ao longo de 2023. O resultado social e pedagógico do "rodízio" de aulas foi desastroso, sobretudo quando consideramos que os alunos passaram os dois anos anteriores sem escola. Nunca se acostumaram, foi mais uma experiência traumática para todos, pela ausência-precariedade do convívio, pela falta de atividades significativas, e também porque a situação foi percebida pelo educando como mais um descuido e desinteresse por parte dos adultos (gestores e professores) em relação às condições nas quais acontece a educação.

Aqui convêm ressaltar um fato que lhe escapa totalmente à dimensão pedagógica e aos educadores em geral. As crianças, ainda que com limitações intelectuais e psicológicas para compreender e processar as informações e as vivências, percebem o sentir, percebem a intenção, percebem o clima de mal-estar, em fim, percebem, no nível sensorial, tudo aquilo que direta ou indiretamente é permeado-mediado pelas interações com os adultos que organizam e operacionalizam a educação. As crianças não precisam “ouvir” um comentário racista para perceber que alguns professores e funcionários sentem desprezo por eles.

Esta sensibilidade natural do educando, os converte em "espelho" das intenções envolvidas na educação, seja uma política para centralizar a alimentação em apenas dois fornecedores grandes, ou a ineficácia de colocar limites necessários e sadios, ou na própria organização básica do dia a dia.

Fato de Pesquisa #5632: Relato de assédio

Dado que ao longo deste relatório serão apresentados vários fatos de pesquisa como este, se aclara que os registros de diálogos existem em três formatos (vídeo, áudio, narração/anotação), sendo que alguns correspondem a pesquisas anteriores, mas em todos os casos a identidade dos interlocutores se manterá sob sigilo.

A participante ME1, propus em aula como tema para uma reportagem o caso de uma aluna que foi assediada sexualmente no colégio por um colega de turma (com testemunhas). Queixou-se com indignação pela escola ter demorado mais de um mês para afastar ao agressor.

(fim do fato)

Fato de Pesquisa #5781: Professor do mal exemplo

Apresentando o curso SOA para as diferentes turmas, numa das salas, um professor diz em tom alto: "ah estes aqui não querem saber de nada... nem se importam com nada, não perca seu tempo". Impossível reproduzir em palavras o sentido que o professor deu à frase, mas ficou bastante claro, inclusive depois dos comentários dos alunos, que ele também se referia a si mesmo, ou seja, o professor estava condenando uma atitude que ele mesmo mostrava.

(fim do fato)

Dos quase cinquenta casos similares registrados em pesquisas anteriores em aulas curriculares, estes dois mencionados servem para exemplificar a seguinte ideia. Dado que

uma criança não consegue resolver mentalmente a situação contraditória, e mesmo que consiga não lhe é permitido se opor a autoridade, o que se registra é a sensação pura, geralmente de grande desconforto. Logo, quando a situação se repete, é possível que a criança não consiga suportar o acúmulo de sensações angustiantes e reaja irracionalmente. Isto é esquemático demais, sim, mas trata-se de uma "ilustração fática" para que o leitor possa criar uma imagem mental de uma situação que vai se configurando a cada dia.

Aquilo que lhe escapa ao educador não é este processo objetivo que acontece com o educando, mas o fato de ser o próprio descontentamento (mal-estar) do educador em relação à atividade o que é percebido como sensação negativa pelo educando, que logicamente reage em consequência. Como observado no cotidiano das aulas, toda vez que o educando confronta ao educador com esse "mal-estar" este reage com hostilidade. Neste ponto, com meus seis anos de grupos de pós-graduação em psicanálise e quinze de terapia, vou me aventurar numa interpretação maior. Digamos que um número significativo de professores vivencia o convívio escolar com grande estresse e mal-estar. Sem conseguir superar essa situação, naturalmente constroem algum tipo de "cobertura" racional para que o mal-estar fique imperceptível, inclusive para si mesmos. Porém, as crianças ainda não conseguem operar nessa dimensão racional como um adulto, e por isso a percepção-comunicação acontece numa dimensão distinta, no campo simbólico que a criança possui; por isto, apesar dos esforços dos adultos, a criança capta a sensação e racionaliza a partir dela como pode.

As "campanhas" de imagem utilizadas para maquiar a realidade da educação escolar e convencer adultos a (re)eleger os mesmos políticos não produz o mesmo efeito no educando. A diferença é clara, exceto os professores, os adultos não vivenciam as aulas, somente o educando sabe e sente o que ali se passa. Esta distância não é apenas um silêncio das crianças, mas a natural limitação no raciocínio das vivências, que é o que permite construir logo um relato. A cada mês, com cada acontecimento, se constata que o educando percebe o discurso "oficial" como algo enganoso e mal intencionado. A única forma de invalidar esta generalização seria escondendo os péssimos resultados, tanto da política pública quanto do conjunto educação-escola; que como vimos claramente no primeiro capítulo se deteriora em quase toda parte.

Embora racionalmente a maioria do educando não consiga explicar este processo, capta a sensação negativa e associa essa sensação com aquilo que os adultos representam culturalmente: responsabilidade, consciência, trabalho, categorias fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Mas, se a criança "descobre" a intenção a partir de uma sensação

negativa, então porque não fica "imune" ao engano da propaganda? Debruçaremos-nos sobre isto no capítulo final.

Voltando ao contexto imediato do lócus-colégio, houve também momentos e movimentos positivos, sobretudo para o educando. Em Junho de 2022, foi disponibilizado o site do curso, que inclui alguns trabalhos premiados (Link: www.soa.in21.com)

Em julho, a maior parte dos participantes com 15 anos em diante estreou no auditório do colégio a comédia musical "Viagem pelas Danças", produzido pela Professora Jaqueline Oliveira, uma das fundadoras da ARTEBRA. O espetáculo totalizou vinte apresentações para mais de duas mil pessoas da comunidade escolar. O período do curso onde o educando absorveu mais conhecimento sobre a produção audiovisual foi na produção do musical (seu desejo).

Imagem 3

CARTAZ DO ESPETÁCULO MUSICAL “VIAGEM PELAS DANÇAS”



Fonte: Produzido por alunos do Curso SOA

Imagem 4

CARTAZ DO ESPETÁCULO MUSICAL “VIAGEM PELAS DANÇAS”



Fonte: Produzido por alunos do Curso SOA

Neste cenário artístico, e cativados pela emoção, o grupo produziu diversos filmes sobre o musical, disponíveis no site do curso, e também uma versão completa em formato de longa-metragem. Foi um momento único, porque ao longo dos trabalhos do musical e da produção audiovisual o educando focalizou sempre na vivência, no sentido, na comunicação mais do que na técnica e na logística.

Todas as iniciativas partiam do pressuposto instituído, por vezes até natural, de trabalhar com verdades e soluções em favor do bem comum, conceito que podia adquirir a forma de turma, estudantes, comunidade, etc. As encenações tinham como único fim "o fazer bem feito", havia um consenso tácito de que o ensaio não era para agradar e sim para dar seriedade e fundamento à mensagem, ou seja como postura frente a si mesmo e ao grupo, um processo novo sendo apreendido.

Descrito assim, mais de um leitor poderia pensar nas aulas do curso como algo "calmo e metódico", mas pelo contrário, o clima sempre beirou o caos; desde uma perspectiva "adulta" tudo foi feito "no grito", mas a posição do educando é outra, e salvando poucas exceções, os participantes vivenciaram o agite como algo empolgante.

Em abril de 2023 a parceria da ARTEBRA ampliou-se para o Núcleo Territorial da Educação 26. Importantes trabalhos foram desenvolvidos no primeiro semestre, dentre eles, um Diagnóstico Psicossocial e um Sistema de Prevenção da Violência Escolar. Contudo, a obra em construção mantinha a maior parte da área do colégio indisponível, inviabilizando diversas atividades, dentre elas as filmagens envolvendo falas. Mas o maior obstáculo esse ano foi o clima de violência e mal-estar vivenciado no colégio em geral. Disputas internas, bandidagem externa, e outras questões político-administrativas tornaram o processo educativo inviável. Frente a este cenário optei por ampliar o tempo das aulas e criar espaço para algum tipo de trabalho mental adicional que resultasse bem trabalhoso, e até incompreensível.

A grande contribuição de Vygostky (1991) foi a constatação do espaço de desenvolvimento proximal, que significa que a criança se desenvolve mais enfrentando aquilo que não sabe com uma boa mediação do educador. A mente aprende novos métodos com certa facilidade, mas para além de certo limite precisa de uma forte indução. Repetir mecanismos apreendidos não impacta no desenvolvimento na mesma medida.

Fato de Pesquisa #5916: Pensamento lógico

Chegando na sala com uma das turmas encontramos que, por erro, as trinta mesas e cadeiras tinham sido colocadas de volta; havíamos retirado porque essa configuração não tinha nenhuma utilidade para as atividades do curso. Em seguida, o educando começou a retirar o mobiliário barulho e desordem. Então pedi para parar e apresentei a situação como problema. Se retiramos tudo isto o corredor ficará intransitável, alguém virá se queixar e teremos que interromper a aula e assumir um novo problema. Então vamos resolver isto com pensamento lógico. Antes de fazer o esforço físico, vamos fazer um esforço mental, e planejar

a forma mais eficaz de esvaziar a sala. E o que é “planejar”? Fazer um ensaio na mente. Vamos imaginar como movimentar e recolocar o mobiliário. Saímos todos ao corredor e perguntei, como podemos calcular o espaço que o mobiliário irá ocupar, sem fazer o esforço físico? Não tínhamos nem trina nem régua, então pensou-se numa referência de medida. A turma empolgadíssima! A primeira constatação foi que seria possível usar o espaço do corredor, sem obstruí-lo, empilhando mesas e cadeiras (um método). Passamos então ao exercício espacial-geométrico de testar com duas peças as distintas formas de encaixe e empilhamento. Aos poucos iam surgindo novas ideias e a empolgação aumentava. Quinze alunos ligados no quebra-cabeça. Minha função limitava-se a contestar as hipóteses e colocar novos interrogantes. Finalmente a turma achou uma forma muito eficiente de empilhar mesas e cadeiras sem impedir o trânsito pelo corredor da escola. Gastamos vinte minutos da aula, e a sensação da turma era a de ter vencido um jogo de campeonato. Para finalizar, chamei a uma funcionária e pedi à turma que explicasse como tinham resolvido o problema. A partir desse momento, o termo “pensamento lógico” ficou anexado ao vocabulário corrente.

(fim do fato)

Fato de Pesquisa #5852: Grupo com vontade de fazer

O Curso trabalhava a ideia de fazer uma campanha audiovisual para a prevenção da violência escolar. Um dia de maio, ao chegar no colégio, a turma me surpreende no portão de entrada, e lhes pergunto por que estavam todos ali?

Respondem "todo mundo foi dispensado, mas ficamos aguardando o *fessor* para não perdermos a aula do audiovisual". Pergunto "isso foi a que hora?". Resposta "duas horas atrás" (!!!). Com um sentimento entre esperança e orgulho os convido a fazermos o primeiro filme do dia, e vou com a metade da turma até a sala da Diretora. Visivelmente nervosos numa situação inesperada, peço aos participantes para eles filmarem meu depoimento, no qual declaro que "o discurso de que as crianças não querem fazer nada é conversa... elas aprendem quase tudo aquilo que lhes interessa". A partir desse momento a ideia de “vivência significativa na escola” ficou absolutamente clara para todo o educando.

Como o leitor já terá percebido o foco na produção audiovisual está nas questões vivenciais, no seu sentido e nas mensagens que resultam da reflexão em conjunto. É claro que nem todas as vivências são reproduzíveis, mas a reflexão sempre acontece. Por exemplo, quando o participante HM2 trouxe uma conversa pessoal acerca de um problema com seu pai, o diálogo foi o seguinte.

(fim do fato)

Fato de Pesquisa #5775: Entrevista ao participante HM2

HM2: teve que fazer uma promessa para meu pai; que ate final do ano tenho que namorar com uma menina.

PESQUISADOR: e o que você ganha se cumprir a promessa?

HM2: nada.

PESQUISADOR: mas uma promessa é uma troca, se você nada receber então se trata de uma imposição.

HM2: é, mais ou menos.

PESQUISADOR: acha que seu pai sabe que se trata de uma imposição e não de uma promessa?

HM2: acho que sabe.

PESQUISADOR: mas então, porque ele faz parecer como se fosse uma promessa?

HM2: acho que ele não quer falar de outro jeito para não me magoar.

A conversa continuou numa direção muito esclarecedora e finalizou na seguinte afirmação: "saber das coisas é bem melhor que não saber". Logo, com esta reflexão o participante foi provocado a pensar um filme.

(fim do fato)

Como mostra o exemplo, o método de trabalho prevê utilizar a produção audiovisual como vivência que empodera e viabiliza a construção de um discurso e de um saber. Uma vivência na qual a atenção e o fim-objetivo está para além da produção de imagens. Salvando as exceções, os participantes do Curso SOA se engajam em primeiro lugar pela riqueza simbólica do momento; nenhum deles pode pensar ainda em profundidade sobre o impacto que a formação terá nas suas vidas.

A metodologia herdada do Projeto EDAC (ARTEBRA, 2016) é clara neste ponto, as atividades devem operar numa multiplicidade de dimensões (pedagógica, psicológica, social, cultural) para produzir um maior engajamento do educando e facilitar o esforço necessário para que o desenvolvimento das potencialidades aconteça. Dentre estas dimensões “engajadoras”, a produção audiovisual estimula a dimensão simbólica, o participante pode se desdobrar, tomar distância de si mesmo e se olhar, e conviver com os olhares dos outros. O audiovisual, neste estágio-contexto multidimensional, cumpre também a função de “sala de ensaio” mental, que a criança ainda está desenvolvendo. Observou-se em todos os casos, sempre com as particularidades de cada participante, uma procura ativa de se pensar e se projetar, de dizer e se ouvir, de mostrar e se olhar. É nessa interação consigo mesmo que a

criança constrói funções mentais mais complexas e um saber sobre si mesmo. A pedagogia e o educador precisam dar conta desta realidade.

2.5.3 Vivências e atividades do Curso SOA

Resulta interessante iniciar esta seção fazendo referência a uma das produções audiovisuais mais valiosas (para o educando) realizadas ao longo do curso, a qual **sintetiza bem as dimensões do método, da prática processual e do tema-conteúdo**. Trata-se de um vídeo de dois minutos utilizado para divulgar o Seminário sobre a Prevenção da Violência Escolar, organizado pela ARTEBRA em 2023.

(www.soa.in21.com/videos/soa_sem3_v1.mp4)

Do período dedicado ao curso, a última parte esteve marcado por crises na ambiência do lócus-colégio. Para o público da comunidade escolar estas crises corresponderam a uma sucessão de atos violentos. Não obstante, uma análise do processo educacional a partir de 2022, na retomada das aulas após a pandemia, mostra uma problemática multicausal, na qual a violência é o desenlace (sintoma). Frente a esta realidade nosso objeto-curso tomou a problemática como tema central. Vejamos de que forma isto aconteceu.

Á época, a equipe de pesquisa da ARTEBRA tinha assinado, no início de 2023, uma parceria não onerosa com o Núcleo Territorial da Educação 26 (NTE), região que inclui o município de Salvador. Dentre as funções da equipe estava a consultoria organizacional e pedagógica. Nesta função, a equipe decidiu elaborar uma análise da problemática, que logo se transformou num relatório e num seminário sobre “Prevenção” da violência escolar em formato presencial primeiro, e à distância como produção audiovisual.

Em seguida, propus às duas turmas do objeto-curso (ensino fundamental e médio) trabalhar o tema e algumas ideias. Após duas aulas de problematização, ofereço ao educando participar do seminário na sua forma audiovisual. A resposta do educando foi surpreendentemente positiva e proativa, de uma magnitude tal que me levou a pensar “aqui tem algo que está funcionando mesmo!”. Antes de continuar a narrativa, convém fazer uma análise da situação ate aqui.

Por que um grupo de jovens com entre 11 e 16 anos, acuados por uma crise que poderíamos classificar de institucional, e sujeitados a diversos maus-tratos e precariedades, estava reagindo de um modo tão peculiar, propositivo e saudável? A resposta por extenso está bem explicada na longa introdução deste trabalho. Todas as abordagens, pressupostos e

métodos confluem nesta resposta do educando. A relação dialógica, como já afirmado, vai muito além de uma conversa ou troca de informações. Ela contribui para que o educando se desenvolva, no sentido de construir-organizar suas próprias funções mentais. Entretanto um manual de geografia opera unicamente na dimensão pedagógica, a vivência e os textos de uma relação dialógica operam num nível mais essencial e amplo ao mesmo tempo, onde o sujeito estrutura seus métodos cognitivos e perspectivas frente ao mundo. Assim, para os participantes de nosso objeto-curso a crise converteu-se num projeto de trabalho, ou em outros termos, o curso criou as condições para que o educando pudesse enxergar, pensar e vivenciar o tempo de crise de modos diversos, e não apenas como sujeitos “sujeitados” a uma situação totalmente aléia e longe do modelo de civilidade proposto (Escola, Gestão, Secretaria de Educação).

Sem posicionamento “a priori”, os participantes escolheram e assumiram uma posição ativa e propositiva na crise escolar. Importante frisar que não fizeram isso por conta de uma “procura” por desenvolver a consciência social, mas ao contrário, desenvolveram uma primeira aproximação à consciência social vivenciando e processando o contexto de um modo diferente, multidimensional e em conjunto, com esforço e empolgação ao mesmo tempo, apreendido a partir de um modelo educacional radicalmente distinto daquele vivenciado cotidianamente.

Voltemos agora à narrativa dos fatos. Uma vez que os participantes se envolveram no projeto, as atividades se concentraram nos temas vinculados à crise: Política e Gestão Escolar, Responsabilidade Social, Rendimento Profissional (muito aquém do rendimento do educando) Cultura de Convívio e Respeito, dentre outros.

Mais uma vez, em consistência com a proposta do objeto-curso, a prioridade não era produzir alguma coisa concreta e visível, mas trabalhar essa possibilidade simbolicamente. Retomando os pressupostos da pesquisa, o desenvolvimento que se tenta operar não está nos feitos, mas em tudo aquilo que os feitos, concretizados ou não, provocam. A participante MA1 de 13 anos comentou: “Afinal, a gente aprende no curso muito mais sobre nós mesmos e nossos colegas do que do audiovisual, nunca conversei tanto sobre coisas tão importantes...”.

Como de praxe em todos os momentos do curso, os participantes foram encorajados a confrontarem o discurso “adulto” de seus educadores com a realidade dos fatos. A cada roda de conversa surgiam contradições e o mal-estar a elas vinculado. Tudo isto alimentava um possível roteiro para o filme que o educando queria fazer. Logicamente, focalizando quase

que exclusivamente no conteúdo, no dizer, o tempo transcorria e o “filme” não saia do papel. A duas semanas da primeira convocatória ao seminário, falei: “o que seja que for o filme vamos ter que realiza-lo esta semana...”. No decorrer de duas aulas, as duas turmas completaram as filmagens que deram como resultado um vídeo de dois minutos (ver link no início deste item). Vejamos como ficou o texto definitivo:

ROTEIRO: Introdução para o seminário “Prevenindo a violência escolar”.

Nota: os personagens se alternam nas falas, mas aqui colocamos a mesma referência.

PX: *está muito óbvio, muito evidente,
que os adultos não estão conseguindo dar conta da Educação.*

PX: (zombando) *será que eles foram bem educados?*

PX: *então vimos para dar uma força,
com nosso humilde conhecimento e capacidade para refletir.*

PX: (zombando) *sabe, aquele esforço que se faz com a mente?*

PX: *a gente, mesmo com 12 e 14 anos,
percebe que ninguém está entendendo o que acontece nas escolas.*

PX: (com desconforto) *a violência, a falta de atividades...*

PX: (com preocupação) *mesmo que a gente não compreenda bem, dá para perceber.*

PX: (rindo) *será que os adultos compreendem mesmo o que está acontecendo?*

PX: *então preparamos em conjunto com outras colegas,
que estão fazendo e editando este vídeo...*

PX: *algumas reflexões para ajudarem vocês a compreenderem alguma coisa.*

PX: (zombando) *lembra de aquele esforço que se faz com a mente?*

PX: (com determinação) *fogo não se apaga com fogo!*

PX: *só maluco faz isso.*

PX: (pausadamente) *a violência é uma deficiência da mente para pensar soluções.*

PX: *só maluco é violento.*

PX: *a violência é o fim de um processo que se inicia bem antes.*

PX: *portanto, aplicando nosso raciocínio
está muito claro que a solução esta no "antes" e não no depois.*

PX: (muito incomodado) *o hoje já é um atraso!*

PX: (positivamente) *então por favor, gestores, professores, mães e pais, se liguem!*

(todos os personagens juntos): *'bora trabalhar!*
(fim do roteiro)

Seguramente o leitor se perguntará se este texto surgiu espontaneamente; sim. O exercício das rodas de conversa não foi criar um “roteiro” e sim discutir algumas ideias presentes no seminário, a diretora escolhida pela turma anotava frases e ideias. Contudo, decidi não apresentar material escrito até finalizarmos o trabalho. Comentarei as implicações na elaboração do roteiro após completar a narrativa sobre a produção do filme.

Com o roteiro discutido e pronto, o primeiro passo do método de realização foi que todos os participantes escolhessem suas falas. Uns poucos decidiram que iriam filmar o texto completo, os restantes escolheram livremente entre quatro e seis frases. Os limites de tempo fizeram com que as filmagens fossem... frenéticas; sobretudo para o professor!

E de que forma as filmagens realizadas se converteram na versão final do vídeo? Três participantes previamente escolhidos pelas turmas e nomeados como “diretora, roteirista e editor”, assistidos pelo pesquisador, escolheram as melhores tomadas. O critério de seleção das imagens se manteve sempre na “comunicabilidade”, ou, nas próprias palavras dos participantes, “na competência para passar o recado...”.

Logo, este trio e mais outros participantes, sentaram individualmente na frente do computador com a lista completa das tomadas selecionadas e o roteiro definitivo, com total liberdade para organizar o material e produzir uma versão (particular) do filme.

Dado que a intervenção dos participantes estava sendo realizada acima de um projeto de terceiros (o seminário da ARTEBRA) decidi editar uma versão própria como alternativa. Ao submeter todas as versões à consideração dos participantes, minha versão ficou em segundo lugar; detalhe: o voto que fez a diferença saiu do trio empoderado pelas turmas. Confesso que a turma estava certa, mas tratava-se de uma versão que incluía apenas três

participantes. Expliquei às turmas que para cumprir a função prevista, o filme tinha que mostrar representatividade, passar a ideia de grupo. Todos concordaram com a proposta.

Era uma quarta feira de maio e o clima de empolgação estava no máximo. Grupo coeso como nunca. Havia vontade de mais. O seminário estava programado para o sábado seguinte. Propus então fazer um segundo filme no dia seguinte (quinta) que funcionasse não só como “chamada” do seminário, mas também como parte da sequência de conteúdos, aproveitando as anotações que não entraram no primeiro roteiro. No dia seguinte a aula extra lotou. O resultado desta segunda produção foi um vídeo unipessoal da mesma participante citada acima, MA1, escolhido por todos os presentes (Link: www.soa.in21.com/videos/soa_clip_sem03b). Vejamos o texto que, embora com algumas correções, surgiu de rodas de conversa em paralelo.

ROTEIRO: comentário construído pelo educando para o Seminário

*Eu gostaria hoje de estar falando
sobre o que a gente faz de bom na escola,
os musicais e peças de teatro dos quais já participei
aqui no Colégio Estadual Luís Viana;
e sobre tudo o que estou aprendendo de comunicação e audiovisual.
Mas, a situação geral é muito ruim.
e hoje meu papel aqui é representar a uma boa parte do educando
para, mais uma vez, fazer as perguntas que ninguém quer ouvir.*

*Não preciso ser pesquisadora
para constatar que toda essa sucessão de crises na educação,
está relacionada com um processo de deterioro contínuo,
e do qual os adultos são responsáveis,
mas... (alguém interrompe com uma pergunta)*

*O que? Como? Que se tenho evidência do contínuo deterioro?
Olha, primeiro, inatividade, muitíssimas horas sem professor;
segundo, analfabetismo funcional em mais da metade dos alunos;
terceiro, alimentação insuficiente; e quarto, violência.
Estes quatro pontos sintetizam o processo de deterioro
do qual falei e que finaliza nos atos violentos que vimos sofrendo.*

*Ninguém está olhando para a quantidade de tempo
que os menores ficamos sem fazer nada na escola.
Sabe porque eu acho que ficamos tanto tempo sem fazer nada ?
Porque tem muito adulto no funcionalismo público,*

*desde o congresso até na escola, fazendo nada.
E sabe o que? Isto, é bem pior do que nada,
porque menores sem fazer nada,
são menores subdesenvolvidos,
e logo logo... adultos incapazes.
(fim do roteiro)*

Vejamos agora aquilo que esteve implicado na elaboração de ambos os roteiros. Lembremos que cada aula do curso dura 120 minutos, com um intervalo de cinco.

Fato de Pesquisa #5861: Violência Escolar

Conversamos sobre o problema da violência nas escolas. Chegamos à conclusão de que é uma responsabilidade dos adultos que trabalham na educação. Rapidamente, os participantes se colocam numa posição defensiva, que em alguns se expressa na forma de “vitima” (mas com características de *acting*). A partir desta posição explicitada, aceita e legitimada, mais de dois terços começa a elaborar e expressar seu mal-estar. A partir desta reação se explicam algumas das causas da violência escolar. Nos últimos vinte minutos começam a pipocar perguntas, propostas, declarações, angústias... a catarse necessária.

Na aula seguinte, a partir de uma síntese do momento anterior, se discute o seminário de prevenção da violência escolar (proposto pela ARTEBRA) como uma ação que os adultos estão tomando para resolver o problema, assumindo a responsabilidade. Contudo, logo surgem as contradições do cotidiano, os professores não falam, não dão aulas, e não se importam com a proposta. É muito difícil enganar uma criança engajada.

Aqui uma sucessão de observações e de *insights* com um educando bem conhecido mostrou que o esforço posto no exercício necessário para o trabalho acontecer tem tudo a ver com uma ilusão construída coletivamente pelo educando mais do que uma postura racional frente a própria educação; esta última consciência está muito ausente do âmbito escolar.

As anotações dos próprios participantes se multiplicam. Coloco então um limite de tempo ajustado. Não havia tempo para continuar elaborando, havia que definir um roteiro já, o seminário aconteceria em poucos dias e a “ilusão” construída estava vinculada a se “apresentar” como grupo no evento. Ao invés de formar grupos, expliquei o conceito de que o primeiro passo do método para resolver problemas é dividi-lo em problemas menores. Rapidamente uma das participantes com função de diretora do grupo (13 anos) propôs formar três grupos e dar a cada um uma frase ou ideia para desenvolver; mais uma evidência de que a empolgação estimula o pensamento.

Minutos depois fizemos uma segunda roda crítica, trocando de mão os escritos e anotando os comentários dos participantes sobre os textos produzidos. Repetimos o trabalho em grupo e desse quarto momento surgiu o roteiro do primeiro vídeo.

(fim do fato)

Fato de Pesquisa #5870: O monólogo de MA1

Foi um trabalho mais pessoal, com ela e outro participante, mas seguiu o mesmo método. Ao invés de dar uma instrução e sugestão, coloco o problema e algumas referências de método para pensarem uma solução. De propósito uso conceitos acadêmicos, explico que o objetivo de nosso discurso é apontar uma problemática que não está sendo resolvida e continua causando muito mal-estar. Passamos então a definir o “objeto” da crítica e pergunto: “quem são os responsáveis pela educação?”. Isso inicia uma sequência de reflexões que culmina na fala de uma participante: “então se são responsáveis têm que parar com o atestado e vir trabalhar...!”; uma colega acrescenta com emoção: “sim ‘bora trabalhar! chega de p...” (pipoca de exaltações) e o grupo se ascende outra vez; agora o pensamento em conjunto se pode sentir. Limito minha participação à reorganizar as falas do grupo e apontar fundamentos. Antes da filmagem, houve encenações acerca dos possíveis comentários ou perguntas que poderiam surgir no evento. MA1 estava empolgadíssima e confiante, mesmo com uma personalidade tão frágil quanto nosso tecido social. Por isso bravo! Bravo por um trabalho sociocomunicacional, refletido, compreendido e vivenciado em conjunto; estudantes de 11 a 16 anos entrelaçados num sentimento de missão cumprida e satisfação insubstituível nessa idade, vivência estruturante.

(fim do fato)

Fato de Pesquisa #5782: A multidimensionalidade da vida

Conversando com um grupo do ensino fundamental, com entre 11 e 14 anos, sobre como fazer um filme para acabar com o *bullying*, se coloca a pergunta: todo *bullying* é igual? Pelos mesmos motivos? Assim o grupo revisa e seleciona lembranças para achar uma resposta, e é apresentado o conceito de “evidência”. Logo que o grupo identifica várias situações de Bullying, e as classifica descobrindo nelas diferenças na estrutura, se apresenta a ideia de que a vida possui múltiplas dimensões, ou espaços, e não apenas 3,4, ou 5. Assim o grupo procura identificar “dimensões” na vida, e nesse exercício cria uma referência concreta que lhe permite conceituar a ideia de uma vida multidimensional. Embora este processo possa

demorar um ano, ou trinta, se procura evidência para saber se um certo grau de atividade, de modo contínuo e sob certo rigor metodológico pode produzir impactos imediatos e sucessivos na condição de desenvolvimento psicológico e cognitivo. Situações como estas, analisadas um ano depois, mostram que é importante investir trabalho nesta direção com mais pesquisa integrada e contínua.

(fim do fato)

Fato de Pesquisa #5881: A escola como dispositivo da educação

No ápice do mal-estar escolar ao longo da pesquisa, num momento-dia em que várias questões eclodiram (violência, desrespeito, insuficiência operacional, alimentação ruim, etc.) colocou-se em discussão fazer um filme com depoimentos de muitos alunos da escola. Perguntei quem iria assistir esse filme? “A escola toda!”; Mudei a pergunta, o que vocês lhe diriam à Secretária da Educação? Após uma longa lista, volto a perguntar, para que serve a escola?“. Silêncio. Gritos, para estudar! para aprender! para educar! O grupo todo compreendeu que a escola não educa simplesmente por que está aberta e com funcionários. Comentário de um participante: “o que a gente precisa é alguém que se importe com a gente”.
(fim do fato)

Como broche de ouro, no último encontro com o educando assistimos ao filme “A Ilha das Flores” (1989) de Jorge Furtado. Dato curioso: toda vez que se conversou acerca de assistir filmes como atividade do curso a ideia não prosperou. A empolgação sempre estava no lado do convívio, do momento, da pipoca, mas não no filme. Ampliarei esta observação nas conclusões.

2.5.4 Estrutura de dados e resultados da coleta

Há bastante consenso acerca de que pesquisas com esta configuração se concretizam, se realizam, adquirem um corpus funcional, quando produzem dados; dados que são o nexo entre os fenômenos, ainda desconhecidos, e a dimensão científica na qual todo pesquisador deve se posicionar. Sem registros, sem dados, a pesquisa tem pouco a dizer, cientificamente falando. Os dados pertencem à linguagem construída pelo próprio pesquisador para dialogar com os fenômenos e com seu objeto, neste caso, o Curso SOA. Por isto, esta seção considera-se o epicentro metodológico da pesquisa, o lugar-momento-ação onde convergem todas as

dimensões da pesquisa e se “produz” evidência desse contato com a realidade dos fenômenos, com a sua estrutura causal. Contudo, numa pesquisa social qualitativa os “dados” não permitem, a rigor e por si só, mapear as causalidades, mas apenas auxiliar esse processo. Aqui se faz necessário voltar à dimensão epistemológica e perguntar: sob qual critério se constrói uma estrutura de dados para uma pesquisa qualitativa?

Em todas as pesquisas que serviram de referência para este trabalho os dados contribuíram para responder às perguntas da pesquisa, mas não constituíram “a resposta”. Aqui chegamos a um ponto de inflexão no processo de investigação científica. Se mantemos a “ilusão” de que algum tipo de formalização dos dados responderá nossas perguntas, estamos forçando a emergência de algumas respostas que muito provavelmente estarão equivocadas.

O principal critério utilizado aqui para construir a estrutura de dados é a complementaridade. Todos os tipos de dados são considerados complementares e relativos, portanto, só podem fornecer evidência confiável em conjunto. O segundo critério é a relatividade. Os tipos de dados são também relativos ao contexto e, em consequência, seu peso ou importância no processo de análise é variável, relativo e nunca absoluto.

Como vimos, esta pesquisa trabalha com três “fontes” de dados: a) respostas aos questionários; b) descrições das entrevistas; c) observações nas atividades. Definiu-se então um método para formalizar a maior parte destes registros, chegando assim a uma estrutura de dados formada por 32 variáveis que possuem algum grau de observabilidade; lembro ao leitor que nem todos os dados coletados foram formalizados nesta estrutura. A maior parte dos registros elaborados *a posteriori* a partir de outros métodos se manteve no formato original e gerou um conjunto de dados específicos denominado “observações significativas”.

A estrutura de dados aqui apresentada atua como um marco conceitual para pensar, organizar e analisar todos os dados coletados acerca do efeito-impacto de nosso objeto-curso. Vejamos esta estrutura num formato de simples tabela, que mostra os grupos de variáveis e suas especificações. Peço ao leitor que leia as especificações das variáveis como regras do método e não como uma descrição conceitual. Todas as variáveis utilizam a mesma escala de 0 a 2, em relação ao grau de evidência de cada observação: (0)=Nenhuma; (1)=Alguma; (2)=Significativa.

Variável Principal:

DOMÍNIO DA LINGUAGEM (DL)

Variáveis observáveis:

- ::: Melhoras no teste de Analfabetismo Funcional;**
aplicado a cinco alunos de cada grupo no início de cada trimestre e no final
- ::: Compreensão das questões apresentadas;**
- ::: Capacidade narrativa e para expressar ideias;**
- ::: Capacidade discursiva em textos e vídeos produzidos;**
- ::: Capacidade de síntese temático-textual;**
- ::: Capacidade de síntese ideacional;**
- ::: Melhora no rendimento curricular de Português;**

Variável Principal:

CONHECIMENTO DE SI (CO)

Variáveis observáveis:

- ::: Auto-conceituação;**
entendida como imagem de si mesmo ou a percepção que a pessoa tem das próprias características, incluindo habilidades e limitações;
- ::: Compreensão emocional;**
entendida como capacidade de reconhecer e compreender as próprias emoções e seus efeitos-consequências no comportamento e na relação com os outros;
- ::: Consciência de valores e crenças;**
entendida como a compreensão dos princípios que guiam o comportamento e as escolhas, incluindo a fundamentação para adotá-los;

Variável Principal:

PENSAMENTO CRÍTICO (PC)

Variáveis observáveis:

- ::: Análise** (como manipulação e organização conceitual);
entendida como a capacidade de compreender informações e descompô-las em partes para examinar relações e padrões. Isto envolve a resolução de problemas e a disposição para apreender novas formas-métodos;
- ::: Autocrítica;**
entendida como a disposição para refletir criticamente, questionar ou ser questionado, sobre os próprios pensamentos, suposições e decisões, considerando perspectivas diferentes às próprias. Isto se relaciona com a avaliação da evidência, ou a habilidade de avaliar a qualidade e relevância da informação disponível, identificando vieses e prejuízos, tanto nos outros quanto em si mesmo;
- ::: Motivação intelectual** (ou filosófica);
entendida como atitude-interesse para formular perguntas, duvidar, questionar e procurar respostas;

::: Argumentação;
entendida como capacidade de desenvolver e expor argumentos com fundamento, baseados em evidências e no pensamento lógico;

Variável Principal:

CONSCIÊNCIA SOCIAL (CS)

Sub-Conjunto:

Aceitação racional de princípios; focalizando na validade outorgada;

Variáveis observáveis:

::: Diversidade;

::: Equidade;

::: Integração;

Sub-Conjunto:

Aceitação racional de compromisso; focalizando na prioridade outorgada;

Variáveis observáveis:

::: Respeito;

::: Responsabilidade;

::: Colaboração;

::: Sociocomunicação;

Sub-Conjunto:

Compreensão lógica;

Variáveis observáveis:

::: Civilidade;

::: Democracia;

::: Cidadania;

::: Sustentabilidade;

::: Liberdade;

Variável Principal:

RESPOSTA ATITUDINAL (RA)

Variáveis observáveis:

::: Expressividade;

entendida como uma facilidade, possibilidade de falar de si frente a outros;

::: Comunicação;

entendida como facilidade, possibilidade para articular lógica e discursivamente o que quer e o que pensa;

::: Disposição;

entendida como uma precondição para interagir e colaborar com outros ;

Variável Principal:

TRABALHO REALIZADO (TR)

Variáveis observáveis:

::: Conhecimento novo/aprimorado;

entendido como um avanço cognitivo visível, mesmo que parcial e limitado, sobre alguma das questões do curso, e percebido pelo participante como experiência positiva;

∴ **Complexidade;**

entendida como a superposição-soma de dimensões, conhecimentos e métodos que outorgam uma profundidade maior ao trabalho realizado;

∴ **Equilíbrio tempo-esforço;** entendido como a aplicação de um esforço-exercitação adequados no tempo disponível;

Em seguida percebemos que as variáveis categorizadas devem ser ou incluir fatos observáveis. Exemplo: “Domínio da Linguagem” é uma meta-variável, porque para mensurar seu alcance será necessário perguntar por outras questões que sejam diretamente observáveis, como por exemplo os trabalhos produzidos no curso (textos e vídeos) e a facilidade/dificuldade na compreensão das questões. Precisamente por isto, o cronograma de atividades do curso vai se construindo gradativamente, ajustando a coleta de dados. Várias das questões colocadas nos questionários são definidas ao longo do curso, embora estejam sempre dentro da estrutura de dados.

A partir de regras específicas se registram “ocorrências” envolvendo as variáveis-categorias. Trata-se de uma matriz tridimensional, onde cada variável possui uma sucessão de valores ao longo do tempo outorgados de modo individual e grupal. Logo, uma série de algoritmos (desenvolvidos pelo autor) utiliza os valores para qualificar-mensurar o impacto do curso e identificar possíveis relações entre as categorias.

Dado que as sub-variáveis qualitativas registradas são do tipo categórico-nominal com valores limitados (0=sem evidência, 1=alguma evidência, 2=forte evidência), este estudo considera que os valores médios servem unicamente para comparar os impactos do objeto-curso ao longo do tempo, não sendo aptos para explicar causalidades qualitativas.

Sem uma equipe, o registro qualitativo das intervenções-participações do educando teve que ser realizado em intervalos e momentos planejados. Em cada semana de aulas o pesquisador definiu-planejou os momentos específicos para coletar este tipo de dados (participações em aula). Geralmente isto acontece a partir de uma roda de conversa de vinte minutos (prática comum no Curso SOA).

Antes de apresentar os detalhes sobre a análise dos dados, convém ampliar algumas das considerações metodológicas apresentadas. Inicialmente, pensou-se em aprimorar o método de registro incorporando testes estatísticos como a Tendência Cochran-Armitage e a Análise da Variância (ANOVA). Contudo, avaliou-se que a configuração desta pesquisa não possui as características que outorgariam aos resultados assim obtidos uma significância estatística. Por exemplo, no sub-conjunto “4.3 Compreensão Lógica” as sub-variáveis

Cidadania, Sustentabilidade e Liberdade, são características de um mesmo nível e não representam uma ordem ou escala intrínseca do processo de desenvolvimento. Portanto, as múltiplas possibilidades indicaram que estas e as demais variáveis do estudo deveriam ser tratadas como variáveis categóricas nominais. Lembremos que no objeto-curso não observamos variáveis isoladas, mas um complexo processo socioeducativo instaurado a partir de um dispositivo educacional.

Perfil dos Participantes

Aviso ao leitor: embora os dados sobre o analfabetismo funcional em relação á comunidade escolar tenham sido publicados (ARTEBRA, 2023), por questões de ética pessoal evitarei mencionar os índices AnF das turmas do curso em particular. A exibição dos dados coletados mostrará, apenas, o grau de melhora nestes testes, que alias, cabe destacar, foi muito boa.

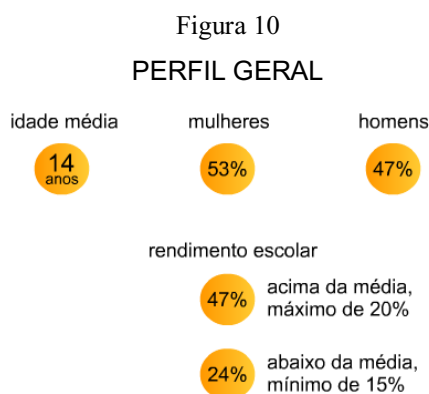
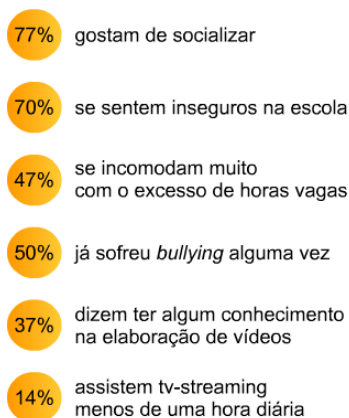


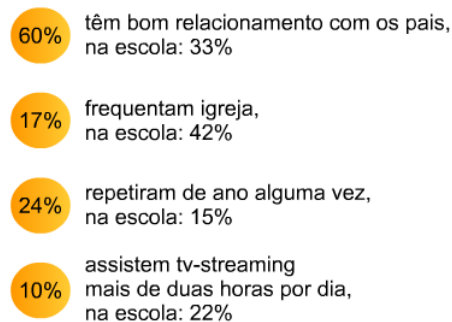
Figura 11

SEMELHANÇAS DOS GRUPOS COM O CONTEXTO ESCOLAR



Fonte: Autor

Figura 12
DIFERENÇAS DOS GRUPOS COM O CONTEXTO ESCOLAR



Fonte: Autor

Contextualizando os dados: os limites em relação á media de rendimento escolar indicam a máxima diferença encontrada entre um participante e a média.

Daqueles que se sentem inseguros na escola, dois terços é mulher; a metade dos que assistem menos de uma hora diária de *tv-streaming*, têm poucos recursos ou nenhuma possibilidade de assistir mais tempo, mas o fariam se pudessem, diminuindo a porcentagem de 14% para 7%.

O bom relacionamento se aplica aos pais que moram no mesmo lar; quando mora com os dois, a resposta se considera afirmativa se o educando tem bom relacionamento com ambos; quando o educando mora somente com mãe ou pai a resposta se considera tendo um bom relacionamento no lar.

Figura 13
ESTRUTURA DE DADOS DA PESQUISA

VARIÁVEIS (RI) REFERENTES DO APRENDIZADO	TRIM.1	TRIM.2	TRIM.3	FINAL
1. (DL) Domínio da Linguagem	1,57	3,46	5,97	8,26
1.1 Melhoras no teste de AF	0,00	0,30	0,40	1,27
1.2 Compreensão das questões	0,47	0,77	1,37	1,77
1.3 Capacidade narrativa e expressar ideias	0,53	0,73	1,00	1,23
1.4 Capacidade discursiva em textos e vídeos	0,00	0,43	0,80	1,13
1.5 Capacidade de síntese temático-textual	0,37	0,60	0,90	1,03
1.6 Capacidade de síntese ideacional	0,20	0,43	0,77	0,80
1.7 Melhora no rendimento de Português	0,00	0,20	0,73	1,03
2. (CO) Conhecimento de si	0,80	2,03	2,63	3,23
2.1 Auto-conceituação	0,40	0,77	1,00	1,20
2.2 Compreensão emocional	0,20	0,53	0,70	1,03
2.3 Consciência de valores e crenças	0,20	0,73	0,93	1,00
3. (PC) Pensamento crítico	1,06	2,73	3,47	4,20
3.1 Análise (organização e manipulação conceitual)	0,13	0,53	0,80	0,80
3.2 Autocrítica	0,40	0,80	0,80	1,17
3.3 Motivação intelectual (ou filosófica)	0,30	0,97	1,10	1,33
3.4 Argumentação	0,23	0,43	0,77	0,90
4. (CS) Consciência social	3,45	8,50	13,47	14,94
4.1 Aceitação racional de Princípios	1,00	2,50	3,84	4,47
4.1.1 Diversidade	0,57	0,87	1,37	1,60
4.1.2 Equidade	0,23	0,83	1,30	1,60
4.1.3 Integração	0,20	0,80	1,17	1,27
4.2 Aceitação racional de Compromisso	1,31	3,00	5,03	5,43
4.2.1 Respeito	0,47	1,00	1,60	1,70
4.2.2 Responsabilidade	0,27	0,80	1,20	1,20
4.2.3 Colaboração	0,50	1,00	1,60	1,80
4.2.4 Sociocomunicação	0,07	0,20	0,63	0,73
4.3 Compreensão lógica	1,14	3,00	4,60	5,04
4.3.1 Civilidade	0,17	0,73	1,00	1,20
4.3.2 Democracia	0,47	0,87	1,23	1,27
4.3.3 Cidadania	0,27	0,50	0,87	1,00
4.3.4 Sustentabilidade	0,00	0,43	0,73	0,80
4.3.5 Liberdade	0,23	0,47	0,77	0,77
VARIÁVEIS (IP) INTERVENÇÃO E PRODUTIVIDADE	TRIM.1	TRIM.2	TRIM.3	FINAL
5. (RA) Resposta Atitudinal	1,70	2,37	3,30	3,83
5.1 Expressividade	0,60	0,87	1,33	1,40
5.2 Comunicação	0,30	0,50	0,77	1,00
5.3 Disposição	0,80	1,00	1,20	1,43
6. (TR) Trabalho Realizado	0,00	1,63	2,73	3,23
6.1 Conhecimento novo/aprimorado	0,00	0,53	0,90	1,10
6.2 Complexidade	0,00	0,43	0,83	1,00
6.3 Equilíbrio tempo-esforço	0,00	0,67	1,00	1,13

Fonte: Autor.

A figura mostra os valores médios registrados para cada sub-variável observável (para todos os participantes), desde o início do primeiro trimestre até o final do terceiro. Os valores que aparecem nas variáveis principais (linhas cor laranja) e seus conjuntos de sub-variáveis (linhas cor amarelo) representam a soma dos valores médios. Dado que estes resultados surgem de registros semanais no nível de atividade, grupo e indivíduo, são muitas as

possibilidades de cruzamento de dados. Não obstante, lembro ao leitor que estamos frente a uma tabela com dados qualitativos médios, embora expressos em números, o qual influencia a lógica interpretativa.

Como primeiro passo do método de análise se efetuaram algumas operações de consistência sobre os dados registrados em cada turma (11 a 14 anos, e 15+), seguindo a lógica da estrutura de dados:

a) verificou-se que a diferença nos valores médios de cada sub-variável, em cada trimestre, foi menor a 18%; e a diferença média entre todas as sub-variáveis foi 11%;

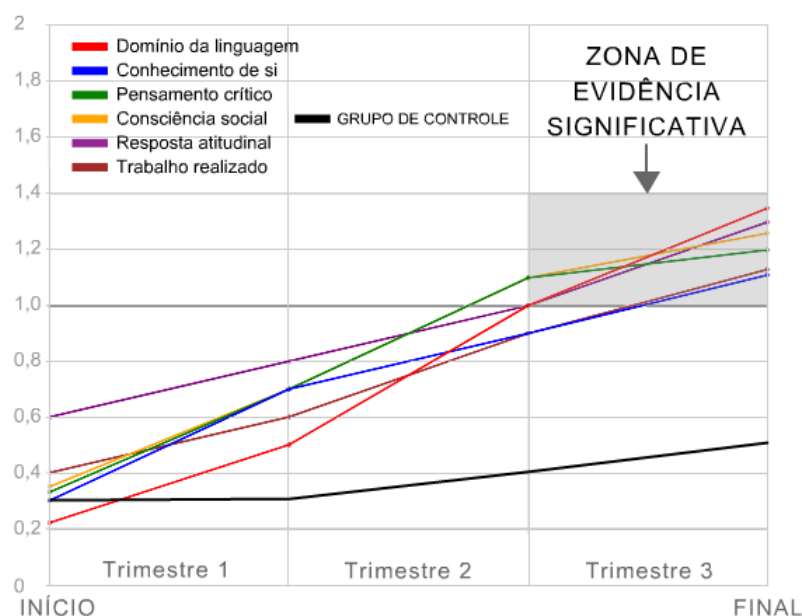
b) verificou-se que o rango interquartil (RIC) e o desvio padrão (S), em cada trimestre, foram inferiores a 1, e que não houveram casos isolados da média;

c) os valores médios de cada sub-variável, entre o final do segundo trimestre e o início do terceiro, foram promediadas;

d) aplicou-se um valor fixo equivalente a 10% do valor máximo possível, para substituir os valores iniciais iguais a zero, evitando a distorção no cálculo das porcentagens sobre as diferenças entre trimestres.

Como resultado destas operações confirmou-se uma baixa dispersão nos valores médios, e diminuiu-se o possível viés produzido pelos quatro meses transcorridos entre o segundo e o terceiro trimestre. Este primeiro passo permitiu trabalhar com os dados das duas turmas do curso em conjunto.

Figura 14
EVOLUÇÃO DAS VARIÁVEIS
valores médios proporcionais



Fonte: Autor

Esta figura compara a evolução das variáveis principais (conjuntos de sub-variáveis), mas não mostra o total dos valores médios (o que seria inconsistente), e sim o valor médio de todas suas sub-variáveis. Isto porque se trata de variáveis qualitativas que pertencem a domínios diferentes, o que converte a sua somatória numa referência fictícia, fora de nosso campo lógico. Dado que os registros foram distribuídos equitativamente entre as sub-variáveis, é válido calcular a média de cada variável principal dividindo seu total pela quantidade de sub-variáveis vinculadas.

Note-se que a linha inferior (cor preta) representa os dados dos grupos de controle colhidos pela ARTEBRA (2023). Dado que o único instrumento viável para coletar os dados de controle era o questionário, utilizou-se unicamente a variável principal “4. Consciência social” (CS), com suas sub-variáveis, para registrar a compreensão-aceitação dos conceitos vinculados. Observe-se que mesmo sem participar do curso os grupos de controle tiveram uma leve melhora, provavelmente atribuível a: a) o desenvolvimento natural operado pelo processo escolar; b) a relação de proximidade com os grupos participantes; e c) a incidência

de casos particulares nos valores médios, dado que as variáveis dos grupos de controle mostraram uma dispersão moderada.

Considere-se que o que se registra na pesquisa é uma situação “geral”, expressa a partir de indivíduos. A rigor, não há métodos que possam “captar”, por exemplo, a quantidade de aceitação racional de princípios que um indivíduo obtém num curto período de tempo. Não é assim que funciona, não há “dados” para mapear o processo de desenvolvimento em detalhe, até porque o próprio exercício de mapeamento mudaria as condições do processo. Os dados registrados aqui captam eventos, reflexos, faíscas de um processo complexo, multidimensional e informalizável, que sempre está “acontecendo”, de forma não lineal. Contudo, o registro metódico e periódico destes dados nos oferece, em conjunto, e na melhor das hipóteses, alguma imagem daquilo que de fato está acontecendo como resposta à ação do objeto-curso. Será necessária muita pesquisa integrada e contínua para “comprovar” uma relação de causalidade entre o objeto-curso e os processos aqui formalizados em variáveis qualitativas.

Fato de Pesquisa #5916: Condição necessária e suficiente

Numa aula onde se fazia necessário melhorar as condições do grupo para se organizar e planejar uma atividade programada, ou, desde a perspectiva anterior, observada a dificuldade do grupo para “projetar” um trabalho em conjunto. Sem fazer referência a esta observação, comecei a aula abordando dois conceitos lógicos: a condição necessária e a condição suficiente; os participantes já estavam acostumados com este tipo de exercícios fora da sua zona de compreensão. Após alguns exemplos, pergunto ao grupo “qual é uma condição necessária para um bom convívio?” Rapidamente HM2, com doze anos, responde “respeito”. Imediatamente, os colegas percebem que está certo, e HJ1 diz “colaboração”, em seguida HV1 aponta: “mas não é condição suficiente!”. Este momento gerou um registro da variável “Aceitação racional de compromisso – Respeito”, com valor de 2.
(fim do fato)

Fato de Pesquisa #5778: Obstáculos para a Sociocomunicação

Num momento da aula já planejado para o registro de dados abordo o tema da divulgação dos vídeos, e logo a ideia de propósito-intenção comunicacional. Após alguns minutos de exemplos, percebo que a dificuldade não está em compreender os conceitos em si, mas em pensar conceitos que pertencem a dimensões distintas. De um lado estavam alguns vídeos e o desejo de divulgá-los; mas havia também o vínculo que a comunicação cria; mas

esse vínculo não é somente com o “público” que assiste, toda comunicação estabelece vínculos com um mesmo e com aqueles que fazem parte de qual seja o processo de produção comunicacional. Esse dia, esse grupo não conseguiu acompanhar e compreender o conjunto das dimensões. Este momento gerou um registro da variável “Aceitação racional de compromisso – SocioComunicação”, com valor zero.

(fim do fato)

Voltando para a tabela de resultados, o que podemos extrair das variáveis registradas? A primeira pergunta que um leitor poderia fazer é: quais variáveis tiveram uma melhora maior? Lembremos que os valores em nossa estrutura de dados não expressam “quantidade” de alguma condição particular, mas a presença-visibilidade, ao longo do curso, de uma predisposição favorável para um maior desenvolvimento da maioria (>80% dos participantes). Ainda com um método específico e bem definido, considere-se que as diversas precariedades dificultam a emergência dessa predisposição e assim os valores diminuem. Por outro lado, não existe uma uniformidade de sentido nem de estrutura entre as categorias trabalhadas, apenas relações lógicas, e a sequência entre as primeiras quatro variáveis principais, explicada antes. Isto significa que as mudanças nos valores das variáveis não indicam uma causalidade específica, apenas uma qualidade do efeito-impacto produzido pelo objeto-curso. Por isto, interessa pouco procurar as variáveis que mais se destacam e conduzir a análise nessa direção.

Por exemplo, os dados mostram que as variáveis vinculadas à (CS) Consciência Social cresceram mais do que outras três. Contudo, isto é insuficiente para afirmar que o grupo melhorou a sua “condição” de consciência social; podemos sim dizer que o efeito-impacto do objeto-curso se expressou mais através dessas variáveis, por alguns motivos, mas as causas de isso acontecer não estão na nossa estrutura de 32 variáveis. Lembremos, esta pesquisa construiu uma metodologia para captar de modo amplo e multidimensional o efeito do seu objeto-curso nos participantes, e possibilitar estudos comparativos ao longo do tempo, inclusive com outras pesquisas que dialoguem com a educação emancipadora. Contudo observa-se claramente que o conjunto de variáveis que mais cresceu foi (DL) Domínio da Linguagem, a base do desenvolvimento ulterior. Vejamos algumas outras constatações pontuais.

A evolução dos seis grupos de variáveis ate o final do último trimestre, ou mais concretamente, a evolução dos grupos em relação às vivências e práticas do curso, mostra-se compreensível. A (DL) Domínio da Linguagem foi a categoria que registrou melhor evolução

dos participantes. Primeiramente, o objeto-curso esteve sempre muito focado nesta categoria como pilar do desenvolvimento, depois as turmas já traziam uma defasagem na manipulação de abstrações e uma pronunciada dificuldade linguística-comunicacional. Como toda qualidade, isto é algo inter-dependente, ou seja, uma qualidade induzida por outras, e ao mesmo tempo indutora delas. Dentre as causas estão a precariedade cultural-comunitária, a precariedade educacional, e a inércia da própria defasagem no desenvolvimento, que no decorrer do tempo parece requerer um esforço cada vez maior para desenvolver novas habilidades.

No outro extremo, a categoria que registrou menor evolução foi a (CO) Conhecimento de Si; extremamente sensível a um convívio familiar que mantenha certo equilíbrio; à qualidade do convívio escolar (influenciado pelo anterior); e à qualidade do vínculo com os professores, gestores e funcionários; três espaços muito precarizados de modo persistente.

Ao considerar as três categorias com melhor evolução, o que representa a metade da zona de observação, (DL) Domínio da Linguagem, (RA) Resposta Atitudinal e (CS) Consciência Social; as três categorias onde se concentra “a comunicação”. A combinação destes dados com outros registros sugere que a dinâmica de grupo, não a simples (con)vivência com trinta alunos em sala de aula, mas a dinâmica que se cria na totalidade dos vínculos, no conjunto-todo. Desde o primeiro dia os participantes se auto-proclamaram “a turma do audiovisual”. É nesta dimensão de “somos todos um” onde se dá essa dinâmica tão especial, tão extra-sujeito-indivíduo. Por que ressalto isto? Não esperarei às conclusões, e direi que esta dinâmica de grupo descrita, que só pode alcançar intensidade presencialmente, fornece tanto uma experiência emocional numa nova dimensão quanto um estímulo psicológico e cognitivo para apreender a realidade de modo multidimensional. Na prática da sala de aula e com a mediação que o curso e o educador fornecem, o educando capta e compreende com maior profundidade. Embora este fator não estava “previsto” foi bem observado e acompanhado. Neste sentido, constatou-se que o curso operou novos vínculos entre o educando, inclusive fora da escola.

Em relação à categoria (PC) Pensamento Crítico, as mulheres tiveram melhor desempenho nas questões de lógica e compreensão multidimensional, mas a vantagem foi menor ao 22% que se observa no rendimento escolar geral (ARTEBRA, 2018); provavelmente pelo caráter optativo e seletivo do curso. Mais uma vez se produz evidência sobre a vantagem natural-cultural feminina para se desenvolver em ambientes multidimensionais e complexos. Uma hipótese que vem sendo discutida há anos entre as

pesquisadoras que passaram pela ARTEBRA é que a suposta vantagem é na verdade uma deficiência psicológica masculina extrapolada pelo alto índice de disfunção familiar (52% no lócus-colégio).

Em relação ao convívio nas aulas do curso e à disciplina necessária para as atividades acontecerem, durante 272 horas de aula com quinze alunos, houveram três situações de indisciplina (menores e individuais) que requereram a intervenção do pesquisador.

3. CONCLUSÃO

Para completar a exposição conceitual já anunciada no título “Sociocomunicação audiovisual: métodos e práticas para uma educação emancipadora”, organizei as conclusões a partir dos três aspectos deste trabalho que considero mais relevantes: a) O Curso SOA como objeto educacional e intervenção socioeducativa que promove vivências coletivas significativas, e contribui para um desenvolvimento integral do educando; b) as possibilidades do curso como veículo para a sociocomunicação; c) a pesquisa educacional como elemento imprescindível na construção de uma educação emancipadora.

Como anunciado na introdução, o objetivo e o direcionamento central desta pesquisa se dá na dimensão da intervenção socioeducativa, mais do que na pedagógica. Constatou-se que três elementos contribuíram para a boa disposição e coesão dos grupos: a) a presença de um objetivo claro e coletivo; b) o compromisso optativo e livre que cada participante estabelece com o Curso SOA na qualidade de parceiro; e c) e o espaço para expressar as vontades.

Em relação ao objetivo geral, considera-se que os dados coletados evidenciam um desenvolvimento da capacidade de abstração dos participantes; e um conhecimento aprimorado sobre a auto-estima, a empatia e o trabalho coletivo. Seguindo a perspectiva da “zona de desenvolvimento próximo” (VYGOSTKY, 1991) considera-se que o objeto-curso assim configurado pode contribuir no desenvolvimento do educando ao longo de um ano escolar; mas para além desse período com um mesmo grupo seria necessária uma re-adequação de alguns procedimentos, critérios e conteúdos, tal que represente um novo esforço-desafio cognitivo que opere novos desenvolvimentos.

Aprofundando a reflexão sobre a educação através de experiências como a do Curso SOA colhemos evidências sobre os problemas mais fundamentais. Numa dimensão, descobrimos as múltiplas violências domésticas, e em outra, rupturas na pragmática da

comunicação. Sobre isto cito o exemplo de um fato de pesquisa, onde um grupo de educadores, em reunião, se queixava com grande eloquência da atitude desrespeitosa dos educando, ignorando por completo que se tratava de um efeito reflexo da imagem que eles mesmos alimentam. Através de faltas e atestados recorrentes, aulas improvisadas, e verbalizações acerca do desinteresse pelo trabalho que realizam, muitos educadores “resolvem” o mal-estar e a desvalorização que sentem, como resultado de um sistema de educação escolar disfuncional, projetando essa desvalorização no educando. Esta “crise” na relação educador-educando foi ainda magnificada por dois anos de pandemia, um tempo passado mas não resolvido, que para a maioria das famílias, segundo constatado nesta pesquisa, foram dois anos de abandono, sem escola e sem trabalho.

As experiências e entrevistas nesta e outras pesquisas apontam para uma (in)disposição dos educadores na rede escolar pública, que tem pouco à ver com as vontades particulares e muito com a questão da cultura organizacional, comentada antes, e com a precarização do conjunto educação-escola, isto é, a precarização da dimensão institucional da educação (políticas, normativas, gestão pública e resultados sociais); e a precarização da dimensão socioeducativa (espaço e convívio escolar, gestão de recursos, gestão pedagógica e resultados educacionais). Cabe aos educadores pesquisar acerca do seguinte interrogante: de que forma o processo de formação de educadores pode dar conta de outras dimensões além da pedagógica? Quem prefira uma posição mais conservadora pode se perguntar se é possível fornecer uma educação integral e emancipadora somente através da pedagogia.

Para encerrar a primeira parte das conclusões, vejamos as características que distinguem o Curso SOA, e que mais foram apontadas ao longo das entrevistas com o educando e com educadores. Primeiramente, o curso é intrinsecamente multidisciplinar e multidimensional, porquanto a realidade social que o curso propõe desvelar possui essas propriedades; e também porque anos de práticas nesta perspectiva educacional mostraram que quanto maior a complexidade dos objetos de estudo, maior o desenvolvimento integral do educando.

O curso é centrado no exercício do pensamento através de métodos e práticas socioeducativas, onde a escolha de tópicos e conteúdos é totalmente flexível. A metodologia propõe trabalhar conceitos de filosofia, sociologia, psicologia e comunicação, muito ausentes no âmbito escolar atual.

A relação educador-educando é pautada como uma “parceria”, na qual se definem metas comuns para a produção audiovisual, priorizando aquilo que o educando pensa e lhe

resulta relevante acerca da realidade e o convívio escolar. Através de uma série de atividades coletivas que se repetem ciclicamente, o educando constrói seu parecer e seu discurso; dentre elas: dinâmicas de grupo, reflexão coletiva, pesquisa e encenação crítica.

Em relação aos recursos, o curso integra a projeção de material audiovisual, e o uso de games digitais e aplicativos web, que ajudam a registrar o rendimento do curso, e a organizar e divulgar os trabalhos. Estes aplicativos são independentes da conexão à internet; por exemplo, o aplicativo para questionários pode funcionar sem conexão, e transferir os resultados ao servidor num outro momento (situação muito comum na rede escolar de hoje). Os instrumentos metodológicos e tecnológicos do curso viabilizarão um processo de avaliação e melhora contínua, registrando e analisando os resultados de outras implementações.

Refletindo sobre o Curso SOA e suas possíveis contribuições como veículo para a Sociocomunicação, nos termos em que este conceito foi elaborado aqui, observou-se que a produção audiovisual serviu para mediar, ou pôr em andamento, as práticas socioeducativas necessárias para atingir os objetivos da pesquisa. Isto foi possível a partir de um exercício intensivo com abstrações e categorias de análise. Coincidentemente, uma das turmas utilizou o curso para produzir conteúdo artístico (filmando o musical do qual eles eram protagonistas, ou seja, registrando seu próprio protagonismo). **Esta experiência demonstrou, mais uma vez, de que forma acontece um processo de aprendizagem pleno, mais integral: através de um esforço que o sujeito faz a partir de uma vivência significativa que lhe permite transformar o aprendido em conhecimento e condição de desenvolvimento. A diferença radical deste processo não está na dimensão pedagógica, mas na concepção teórico-metodológica multidisciplinar apresentada na introdução.**

Contudo, foi na dimensão sociocomunicacional onde o curso funcionou aquém do previsto. É verdade que a produção audiovisual dos participantes, em termos de trabalho realizado, foi significativa para a grande maioria dos participantes segundo mostraram as entrevistas. Mas a sociocomunicação não aconteceu de forma plena, como compreensão-introjeção da ideia. Embora com boa integração nos grupos, o trabalho em conjunto ficou muito restrito às aulas, às dinâmicas e às filmagens. Por que isto? Qual é o diagnóstico?

A questão da violência fez que às famílias colocassem limites no horário para voltar em casa. A vida familiar dos participantes é, maiormente, precária, cheia de limitações e imprevistos, o que torna muito difícil manter uma atividade regular. Num contexto assim, qualquer dos participantes que pudesse ter algum espaço físico e emocional na sua casa seria visto como mais produtivo, engajado e comunicativo, em relação aos outros. Isto impõe o

seguinte interrogante: qual é a condição do educando? É aquilo que faz concretamente? É aquilo que poderia fazer? É tudo isso e mais.

Dado relevante: os grupos tampouco captaram nem se interessaram pelos aspectos da comunicação em geral. A dinâmica da comunicação social “tradicional”, à qual o conceito de Sociocomunicação aqui apresentado se contrapõe, tampouco foi compreendida em profundidade; isto não deixa de parecer algo natural dado que o educando consome muito pouco dessa comunicação, nasceram na interatividade. Não obstante, quando analisamos a relação-reação à propaganda, o padrão histórico-cultural se mantém.

Na análise dos dados, as dificuldades na identificação-compreensão das estruturas comunicacionais configuram o fator denominado “Vocabulário Comunicacional Restrito” (VCR), isto é, um aprendizado muito elementar acerca das regras e modalidades que configuram as distintas modalidades da comunicação humana. Esta é uma observação recorrente em pesquisas educacionais conduzidas pelo autor. Na práxis metodológica, o fator VCR considera-se dentro da zona de Analfabetismo Funcional (AnF) com forte correlação. Mas o que é o VCR?

Não se trata de “contar” regras e símbolos, o termo “vocabulário” é figurativo. O que se observa é a flexibilidade do sujeito para interagir em diferentes modos de comunicação. Pesquisas educacionais com amostras mais amplas (ARTEBRA, 2018) apontam o fator VCR como uma consequência e causa, ao mesmo tempo, do analfabetismo funcional, com índices homogêneos na população de escola pública (Salvador/BA). Proposições, ironias, sátiras, fábulas e ditados populares, são todos elementos que servem para mensurar o fator VCR.

Dentre as recomendações para os profissionais da educação implementarem o Curso SOA, a mais relevante é “Conduzam o Curso SOA !” É complexo e trabalhoso, como toda atividade vinculada a um processo de transformação, mas também resulta emancipador e produtivo para o educando. A intenção clara de aprofundar a compreensão do processo educativo, expandindo o campo de modo multidisciplinar e multidimensional, é muito mais do que um compromisso acadêmico-científico. Trata-se de um compromisso SOCIAL e de um DESEJO de contribuir, que é um ato coletivo, um desejo compartilhado. A liberdade está no fazer. Sem “fazer” estaríamos ainda no escuro das cavernas sem nenhuma defesa contra a natureza. O conhecimento, a liberdade e a felicidade dependem profundamente da condição teleológica do ser humano. A educação precarizada e o trabalho alienante impedem que esta condição se desenvolva e assim o “ser” se torne mais “humano”.

A possibilidade de perdermos estágios de civilidade é tão concreta e presente quanto a possibilidade de transformar essas duas categorias centrais do fazer humano (educação e trabalho, ou conhecer e fazer) e direcioná-las para o bem-estar geral. É esta a segunda recomendação para as futuras implementações do Curso SOA “assumir o compromisso social e contribuir com o fazer educativo numa direção emancipadora”, tal que supere o atual estágio civilizatório e seus entraves: racismo, fascismo, desigualdade estrutural, destruição do meio ambiente, desmonte dos direitos sociais, precarização funcional e cognitiva da educação, e outros. A “luta” contra os entraves é inócua, porque todos eles são manifestações humanas. A luta é por uma educação que opere um desenvolvimento humano que permita superar os entraves.

Como explicado antes, os instrumentos metodológicos e pedagógicos não são suficientes para operar transformações sociais numa direção emancipadora e civilizatória. E aqui retomo o conceito de relação dialógica, trabalhado em profundidade para além da sua concepção popular. O processo que converte instrumentos metodológicos, práticas e conteúdos em aprendizado profundo, em desenvolvimento das condições cognitivas e psicológicas, acontece a partir de uma relação dialógica que, como vimos, é muito mais do que diálogo e mediação. O saber mais essencial que o educador deve ter para “ensinar” não é disciplinar nem curricular, mas um saber humano e psicológico que lhe permita estabelecer uma relação dialógica com o educando, tal que encoraje e facilite o processo de aprendizagem, eis aqui o ato de “ensinar”, porquanto os conhecimentos precisam ser apreendidos, reconstruídos e vivenciados por cada sujeito. O que o educador pode “transferir” pertence a outra ordem.

Mas, aprender para que? As crianças não possuem um desenvolvimento psicoemocional para pensar a vida racionalmente (alguns adultos tampouco), portanto, não podem nunca compreender, existencialmente, o motivo-necessidade de fazer semelhante esforço ao longo de doze anos de escola. Esta condição natural faz que com que a educação escolar só seja possível como mandato social, por imposição de princípios e regras. A ignorância é a condição natural do ser humano; o conhecimento científico, uma construção coletiva, que requer de um elevado grau de organização social. O resultado desse esforço é a Civilização, a Cultura, e seu custo são os limites que o conhecimento da realidade impõe à ilusão e ao desejo, isto é, à própria natureza humana. É este o fabuloso salto civilizatório do qual todos fazemos parte, e que requer de um complexo processo socioeducacional para continuar acontecendo. Nesse processo, a comunicação cumpre um papel estruturante.

Uma das experiências centrais que o curso propõe é vivenciar que “o outro” não é um concorrente que impõe limites e deve ser tolerado, mas um parceiro necessário para evoluirmos. Aqui entramos numa análise mais profunda e integral. É possível fazer com que o educando vivencie as imposições de modo diferente. Embora não possa esmiuçá-las, percebe a origem, seu caráter e função; em outros termos, a gramática do ato. Quando a imposição surge de uma necessidade civilizatória, cultural, genuinamente educacional, em algum lugar o educando percebe e, embora com desgosto e resistência, tentará incorporá-la ao seu “vocabulário” socioeducativo. Mas quando a imposição surge sem este fundamento social, como resposta particular e, portanto, com uma forte carga emocional negativa, o caráter arbitrário da imposição fica exposto. Mesmo que o educando não possa racionalizar a situação, ou ainda, que acate a imposição, tanto a situação quanto os elementos que a referenciam serão registrados como algo com conotações negativas. É desta forma que o educando constrói suas (pré)disposições. Registrando cada “objeto” percebido e apreendido com uma referência emocional.

Assim, percebemos que “impor” educação e desenvolvimento corresponde a uma dimensão totalmente distinta daquela de impor uma condição qualquer. No primeiro caso, a intenção na ação comunicativa contém, de raiz, na sua rede de significados simbólicos, uma carga emotiva positiva, legitimada socialmente. No segundo caso, a intenção já não carrega o signo de legitimidade social porque pertence a outra ordem, à ordem da particularidade do sujeito que impõe, ou seja, a rede particular de registros simbólicos que configuram a imposição, ou a explicam a partir do sujeito, e que pouco tem a ver com a lógica cultural socialmente construída. Prestemos atenção a esta ideia.

É esta discrepância estrutural entre as lógicas dos discursos e relacionamentos, e a presença-ausência de um sentido legitimado, o que o educando capta como sinal, mesmo sem compreender o conteúdo.

No primeiro caso, há um saber intrínseco que estrutura a ação comunicativa, a necessidade de participar da educação e do desenvolvimento como garantia civilizatória; dia após dia, ação após ação, este saber vai permeando a vida do educando; processo que se potencializa através de uma relação dialógica.

No segundo caso este saber não existe, porque a ação comunicativa se origina em outro lugar, como vimos antes. Em consequência, o educando tem muita chance de produzir um registro insatisfatório da situação, incompleto, insuficiente e perturbador, entanto originado num universo particular. É por esta dinâmica que as contradições enlouquecem às

crianças. Volto a frisar que a relação dialógica, além de pedagógica, opera também nesta dimensão, servindo de bússola para que o educando organize seu pensamento.

Educação e desenvolvimento implicam a imposição de um esforço. A possibilidade de otimizar o processo e convertê-lo em algo saudável para o educando não está no fornecimento de “recompensas”, mas fornecendo vivências que lhe permitam construir suas próprias recompensas ou satisfações alternativas, e assim suportar o esforço que a sociedade lhe impõe.

Se o atual estágio ou condição de civilidade da humanidade é bastante melhor que os anteriores, embora seja compreensivelmente insuficiente para muitos, é porque se impõem doze anos de educação escolar a todos. Como vimos nos cinquenta anos de relatórios da UNESCO, sintetizados no primeiro capítulo, a cada década se “impõem” novas normas e aprimoramentos para induzir a realizar tamanho esforço. A nova geração do século XXI mostra que o ser social e cultural é, absolutamente, uma construção, que precisa começar de zero em cada criança que nasce. A bagagem histórico-cultural não lhe pertence, e terá que ser apreendida, e isso é um esforço para o qual não vimos preparados constitutivamente.

Alguns educadores captam esta realidade equivocadamente, ou parcialmente, e se perguntam se a atual geração escolar sofre o problema da “sobrecarga” sociocultural da imediatez e da frenética expansão tecnológica. Estou convencido que não. A sensação de sobrecarga é criada por um deterioro persistente das condições humanas, organizacionais e pedagógicas da educação. Nessas condições, e isto é vivência de pesquisador, a cada ano essa sensação piora. A situação que se vivencia é de exclusão sistemática. Quase tudo está fora de lugar no conjunto educação-escola.

Revisando a documentação das pesquisas educacionais conduzidas desde 2015 até a presente, quatro em cada cinco coordenadoras pedagógicas não possui a formação necessária, nem em psicologia, nem em gestão. A cultura organizacional na educação pública nunca foi (re)construída. A trajetória do Ministério de Educação desde 2016 até 2022 nem merece reflexão. Observa-se que tanto o processo socioeducacional das escolas, quanto o socioocupacional das agências públicas estão historicamente organizados a partir da não-imposição e do não-limite, princípios estes que se propagam para além das fronteiras do político e influenciam toda a sociedade.

Dentre as ações previstas para promover e otimizar o Curso SOA, constitui uma prioridade implementar seminários de formação docente que sirvam a três objetivos específicos: a) otimizar as implementações do Curso SOA, aproveitando ao máximo os

instrumentos pedagógicos disponibilizados no manual do curso e no site da internet (www.soa.in21.com); b) aprimorar o conhecimento multidisciplinar, tal que permita aos educadores participar ativamente nos debates e projetos acerca de novos métodos e práticas emancipadoras; c) promover a pesquisa educacional a partir de um modelo metodológico rigoroso, com o suporte tecnológico desenvolvido ao longo deste projeto.

Em relação aos aportes do Curso SOA para a produção de conhecimento educacional, considera-se que os conceitos e ferramentas de pesquisa integrada e contínua (PeInC) aqui aplicados, constituem uma parte da solução para superar as limitações que enfrentam , por um lado, as ciências sociais e o universo acadêmico, e por outro, a sociedade, que paga a maioria das pesquisas. O modelo PeInC não é uma pesquisa conduzida por um grupo de pesquisadores, mas um grupo de pesquisas, cada uma com seu responsável e lócus, que estudam o mesmo objeto e compartilham o mesmo referencial teórico-metodológico, a mesma logística, e os resultados. Trata-se da vivência de uma pesquisa onde a reflexão e a análise são coletivas. As vezes podem até compartilhar o lócus, mas geralmente a PeInC se utiliza para expandir o campo de observação e gerar uma maior quantidade de dados sobre o mesmo objeto-problema-solução. A metodologia das PeInC também facilita o controle de validade das pesquisas. Muitas vantagens para não se pensar como um projeto de investigação com maior abrangência e focalização ao mesmo tempo.

O seguinte é mais um *insight* do pesquisador do que uma conclusão. A solução aos problemas da objetividade-subjetividade e da validade dos dados e análises, não está nos instrumentos metodológicos, mas no processo de formação e supervisão dos pesquisadores. Difícil sintetizar como conclusão, mas trata-se de algo similar ao acontecido na pandemia de 2020; o motivo pelo qual em alguns países morreram, proporcionalmente, dez vezes mais pessoas que em outros, não foi a falta de instrumentos metodológicos para compreender ou definir uma solução eficaz, mas a formação e supervisão dos responsáveis por organizar e gerir uma resposta social eficaz. Ainda com conhecimentos e ferramentas disponíveis, muitas sociedades tomaram uma “posição” equivocada (é uma gripezinha, é uma armação, nada resolve, que seja o que deus quiser...). Na interação com colegas ao longo desta e de outras pesquisas, pôde constatar que nenhum instrumental metodológico é mais forte do que a vontade do pesquisador.

Para concluir este relatório de maneira concisa e significativa, retomarei um comentário de Freud, já citado na introdução: “...apenas sei com certeza que os juízos de valor dos homens se derivam sem exceção de seus desejos de felicidade, e que são, assim, uma

tentativa de apoiar suas ilusões com argumentos.” (FREUD, 2010, p.183). Esta última observação seminal serve para mais uma conclusão acerca das pesquisas em geral. Se a falta é estruturante da existência humana, é também a marca epistemológica da ciência; o ser humano faz o que pode achando que pode tudo... mas sempre se reencontra com a falta, percebida como impossibilidade. A limitação é a marca do sujeito, e o conhecimento socializado uma superação coletiva que faz possível a Civilização.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. Dialética Negativa. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ARTEBRA Projeto EDAC: Relatório de Pesquisa (Fase 2). Revista Consciência Social, 2016. Acesso em: 29/05/2022.

Disponível em: <http://www.conscienciasocial.org/?2016062001>

ARTEBRA Correlações vinculadas ao analfabetismo funcional nas escolas públicas. Revista Consciência Social, 2018. Acesso em: 27/05/2022.

Disponível em: <http://www.conscienciasocial.org/?201810220126>

ARTEBRA Realidades na Educação Escolar. Estado da Bahia 2022/23. Revista Consciência Social, 2023. Acesso em: 12/12/2023.

Disponível em: <http://www.conscienciasocial.org/?202311010270>

BANCO MUNDIAL. Education Fact Sheet 2022. Acesso em 27/07/2022.

Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/60c58f5afbc4775130ae784a17baeac9-0200022022/original/WB-factSheet-04-25-22.pdf>

BARROS, A.J. da S.; LEHFELD, N.A. de S. Fundamentos de Metodologia Científica. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BAGDIKIAN, B. H. The New Media Monopoly. Boston: Beacon Press, 2004. Tradução nossa.

BARGH, J. Before You Know It: The Unconscious Reasons We Do What We Do. California: Atria Books, 2017.

BARTHES, R. Elementos de Semiologia. São Paulo: Cultrix, 2006.

BIESTA, G. Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. Int Rev Educ (2021). Acessado em: 28/07/2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09921-x> Tradução nossa.

BOEL, J. (2016). UNESCO's Fundamental Education Program, 1946–1958: Vision, Actions and Impact. In: Duedahl, P. (eds) A History of UNESCO. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1007/978-1-137-58120-4_8 Tradução nossa.

BOURDIEU, P. (2003). A miséria do mundo. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018. 2. ed. – Brasília, DF : INEP, 2019. Acessado em: 02/08/2023. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_segundo_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_2018_2_edicao.pdf

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. SEC/Ascom. “Governo da Bahia implanta o projeto Escolas Culturais”. Publicado em 06/10/2017. Acessado em 01/08/2023. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/node/26643>

BUTLER, J. Corpos que importam. São Paulo: Crocodilo, 2020.

CAMOZZATO, V.C.; COSTA, M.V. A educação permanente e as impermanências na educação. Educar em Revista, Curitiba, n.1, p. 153-169, junho 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A.; DA SILVA, R. Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHOMSKY, N.; HERMAN, E.S. Fabricando Consentimento: A política econômica dos meios de comunicação. Londres: Bodley Head, 2008.

DEHAENE, S. La conciencia en el cerebro: Descifrando el enigma de cómo el cerebro elabora nuestros pensamientos. Buenos Aires: Siglo XXI, 2019.

DELORS, J., et al. Educação: um tesouro a descobrir. Lisboa: UNESCO/ASA, 1996.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, P. Pobreza política. Papers. São Paulo, Fundação Konrad Adenauer-Stiftung, 1993.

DEMO, P. Educar pela Pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2015.

ECONOMIC POLICY INSTITUTE The value of the federal minimum wage is at its lowest point in 66 years. Acessado em 16/06/2022.

Disponível em: <https://www.epi.org/blog/the-value-of-the-federal-minimum-wage-is-at-its-lowest-point-in-66-years/>

FAURE, E., et al. Learning to be: The world of education today and tomorrow. Paris/London:

UNESCO, 1972. Acessado em 05/06/2022.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801> Tradução nossa.

FELDMAN BARRETT, L. How Emotions Are Made: The Secret Life of the Brain. London: Pan Macmillan, 2017.

FINGERMANN, D. O tempo na experiência da psicanálise. Revista USP, São Paulo, n.81, p. 58-71, março/maio 2009.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREUD, S. Além do princípio de prazer. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FREUD, S. O mal-estar na cultura. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FREUD, S. As pulsões e seus destinos. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FURTADO, J. A ilha das flores. Casa de Cinema de Porto Alegre, 1989. Documentário.

GALLUP, G. The Gallup Poll: Public Opinion 1935-1971. Indiana: Random House, 1972.

GARDNER, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books, 2011.

GIL, A.C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

GIROUX, H. Educação, cultura e lutas pela democracia: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal. Org. Figueiredo, G. et.al. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

GLATTFELDER, J.B. Redes de Propriedade e Controle Corporativo: mapeando o poder econômico num mundo globalizado. Tese (Doutorado em Economia) Universidade ETH Zurich. Zurich, 2010.

GOGLE BOOKS Livros publicados e Livros sobre Educação. Acessado em 20/12/2022
Disponível em: <https://books.google.com/>

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968

HABERMAS, J. La transformación estructural de la esfera pública: Investigaciones sobre una categoría de la sociedad burguesa. Barceloma: Editorial Gustavo Gili, 2006.

HABERMAS, J. Teoria da ação comunicativa: Racionalização da ação e racionalização social (Vol. 1). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. Teoria da ação comunicativa: Sobre a crítica da razão funcionalista (Vol. 2). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, (2012).

HALL, S. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Ed.PUC-Rio, Apicuri, 2016.

HEBB, D. The Organization of Behavior: A Neuropsychological Theory. Londres: Psychology Press , 2002.

HEGEL, G. W. F. (1994). Enciclopedia de las ciencias filosóficas. Madrid: Abada, 2017.

HUGHES, J.A. A filosofia da pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

INAF Alfabetismo no Brasil. AlfabetismoFuncional.org, 2018. Acessado em 20/07/2022
Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>

KAHNEMAM, D. Heuristics and biases: the psychology of intuitive judgment. New York: Cambridge University Press, 2002.

KANDEL, E. A nova biologia da mente. Buenos Aires: Paidós, 2019.

KANDEL, E. Em busca da memória. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KAPLÚN, M. Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Editorial de la Torre, 1998.
Tradução nossa.

KUHL, P. Educational Research and Innovation Developing Minds in the Digital Age: Towards a Science of Learning for 21st Century Education. London: OECD Publishing, 2019.

LACAN, J. Séminaire 22, R.S.I. 1975. Fonte fotocopiada. Texto organizado provavelmente por Monique Chollet, disponível na Biblioteca da Escola Freudiana de Buenos Aires, com código CG-185. Tradução ao espanhol disponível em:
<https://e-diccionestjustine-el.net/wp-content/uploads/2019/10/RSI.pdf>

LACAN, J. O Seminário I: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LACAN, J. O Seminário VII: A ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LACAN, J. O Seminário XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1988b.

LACAN, J. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LEÃO, L.M. Metodologia do Estudo e Pesquisa: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LEDOUX, J. The Deep History of Ourselves: The Four-Billion-Year Story of How We Got Conscious Brains. New York: Penguin Publishing Group, 2019.

LÉVY, P. Cíbercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA JR, A. S. de. Educação e Contemporaneidade: Contextos e Singularidades. Salvador: EDUFBA, 2012.

LIMA JR, A.S. de; COUTINHO, M.S.P. Reflexões sobre a concepção de tecnologia nas políticas educacionais brasileiras: o caso da Bahia. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 4. n.7 INSS 2238-1279. Salvador, 2007.

LOFTUS, E.; DOYLE, J. Eyewitness testimony: Civil & Criminal. Virginia: Lexis Law Publishing, 2008.

MAYBERG, H.; Riva-Posse, P. Deep Brain Stimulation for Depression: Keeping an Eye on a Moving Target. Jama Psychiatry. 2016. PMID 27049731
DOI: 10.1001/Jamapsychiatry.2016.0173

MCEWEN, B. In pursuit of resilience: stress, epigenetics, and brain plasticity. 2016. Ann. N.Y. Acad. Sci., 1373: 56-64. Acessado em 30/10/2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.1111/nyas.13020>

MENDEL, T.; GARCÍA CASTILLEJO, A.; GÓMEZ, G. Concentração da mídia e liberdade de expressão: normas globais e consequências para as Américas. Cadernos de discussão de comunicação e informação; Vol.7. Paris: UNESCO, 2017.
Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248091>

MERZENICH, M. Soft-wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life. Tennessee: Parnassus, 2013.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MIEGE, B. La sociedad conquistada por la comunicación. Barcelona: PPU, 1992.

MORRISON, P. Media Monopoly Revisited. FAIR.ORG, New York, October 2011.

Acessado em: 07/07/2023.

Disponível em: <https://fair.org/extra/media-monopoly-revisited/> Tradução nossa.

OCAMPO, R.V. Conversações com Mauricio Abadi: sobre a psicanálise e sua relação com a crise coletiva. Buenos Aires: Timerman, 1977.

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Resultados PISA 2012. Acessado em: 08/06/2022.

Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>

OCDE. Skills Outlook 2021: Learning for Life, OECD Publishing, Paris: OECD, 2021.

Acessado em: 12/07/2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

OROZCO GÓMEZ, J. M. Semiótica y cultura: de la física a la semiótica. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México, 2007.

PIAGET, J.; INHELDER, B. Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Barcelona: Labor, 1991.

PIAGET, J. La construcción de lo real en el niño. México: Grijalbo, 1995.

PIKETTY, T. O capital no século XXI. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

ROSENZWEIG, M.; Breedlove, S.; Watson, N. Biological Psychology: An Introduction to Behavioral and Cognitive Neuroscience. Oxford: Oxford University Press, 2005.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: História e Teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHACTER, D. Searching For Memory: The Brain, The Mind, And The Past. New York: Basic Books, 2008.

SCHULTZ, T. W. O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SERNA, M.E.; POLO, J.A. Lógica y abstracción en la formación de ingenieros: una relación necesaria. Tecnología, Volumen, No 2. 2014. Acessado em 14/12/2022.

Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1405774314722188>.

SOARES, I. O. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. Comunicação & Educação, n. 19, set/dez, 2000. Acessado em 10/12/2022.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>

SUORANTA, J.; HJELT, N.; TOMPERI, T. Reinventing Paulo Freire's pedagogy in Finnish non-formal education: The case of Life Skills for All model, Educational Philosophy and Theory, 2022. 54:13, 2228-2242, DOI: 10.1080/00131857.2021.1974839.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Literacy for life. Education for All Global Monitoring Report 2006. Paris: UNESCO, 2005. Acessado em: 24/06/2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>

UNESCO. Education: From disruption to recovery [dedicated webpage]. Paris: UNESCO, 2021a. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNESCO. Sustainable Development Goal 4 (SDG4 - Education). Paris: High Level Steering Committee, 2021b. Acessado em 27/07/2022.

Disponível em: <https://www.sdg4education2030.org/unesco-led-multi-partner-sdg4-education-2030-high-level-steering-committee-monitor-progress-paris-declaration-education>

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses? Paris: UNESCO, 2021c. Acessado em: 28/07/2022.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875>

UNESCO. Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNODC. Secretaria de combate às drogas e crimes das Nações Unidas. Estatística mundial, sobre casos de detenção e/ou condenação por homicídio intencional. Período 2010-2020. Acessado em: 02/08/2023.

Disponível em: <https://dataunodc.un.org/dp-intentional-homicide-victims>

VAILLANT VALDES, A. Educação e Desenvolvimento Social. Minas Gerais: Garcia, 2020.

VERÓN, E. La semiosis social: Fragmentos de uma teoria de la discursividad. Barcelona: Gedisa Editorial, 1993.

VERÓN, E. La semiosis social 2: Ideología y práctica social. CABA: Paidós, 2013.

VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. Retratos da pesquisa em psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WATZLAWICK, P. et al. Teoria de la Comunicación Humana. Barcelona: Herder, 1991.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. Fundamentos da nova educação. Brasília: UNESCO, 2000.

ZIZEK, S. O sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

ZIZEK, S. O assédio das Fantacias. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

ZIZEK, S. Menos que nada: Hegel e a sombra do materialismo dialético. São Paulo: Boitempo, 2013.

ZIZEK, S. Violência. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZIZEK, S. O sujeito incômodo. São Paulo: Boitempo, 2016.

APÊNDICE I

Termo de Responsabilidade Ética da Pesquisa

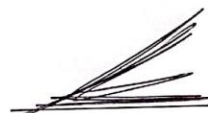
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA Autorização Decreto nº 9237/86 DOU 18/07/96 Reconhecimento Portaria 909/95, DOU 01/08 95 MESTRADO PROFISSIONAL GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	DEDEC - CAMPUS I Departamento de Educação  UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  GESTEC
--	--

TERMO DE RESPONSABILIDADE ÉTICA DA PESQUISA

Eu, **Alejandro Vaillant Valdes**, juntamente com o meu professor orientador **Dr. André Luiz Souza da Silva**, declaramos estar cientes das normas e resoluções que norteiam as pesquisas envolvendo seres humanos e que o trabalho de conclusão de curso, sob o título: **“SOCIOCOMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL: MÉTODOS E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA”**, de nossa responsabilidade, foi desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade, garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, declaramos não ter atendido ao disposto na alínea c, Art. 1º da Resolução GESTEC/UNEB nº 04/2013, sobre a obrigatoriedade da apresentação do parecer de aprovação o Comitê de Ética da UNEB, não tendo concluído os procedimentos institucionais exigidos para submissão do trabalho, assim, assumimos a responsabilidade por qualquer desdobramento da pesquisa e dos seus resultados junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, à Universidade do Estado da Bahia e aos órgãos e instâncias cabíveis.

Salvador, 18 de janeiro de 2024.


Mestrando


Professor Orientador