

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO INCLUSIVO NO ÂMBITO HOSPITALAR: EM QUESTÃO A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES A PARTIR DO TEMPO DAS INCERTEZAS

Leda Virgínia Alves Moreno

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
publica@saocamilo-sp.br

Resumo: O objeto desta pesquisa diz respeito aos professores em movimento, se transformando, se constituindo no trabalho e pelo trabalho docente, tendo como espaço para interlocução o hospitalizado e o hospital, o que implica possibilitar configurar a produção de conhecimentos e experiências dos educadores que atuam em hospitais vinculada à sua formação. Para validar essa proposta torna-se relevante inicialmente, considerar a formação dos professores pedagogos tendo como referencial o processo de constituição da sua identidade pessoal, profissional e social, tomando como um dos parâmetros o entendimento do tempo contemporâneo e seus desdobramentos.

Palavras-chave: atendimento pedagógico hospitalar; formação de professores; inclusão social.

MOTIVAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

O presente estudo parte de alguns pontos demarcatórios da contemporaneidade que exigem reflexão mais aprofundada. Assim é que se destacam nesse estudo, como elementos motivadores a uma investigação, os seguintes quesitos: a) a constatação de que ao profissional pedagogo, sobretudo ao longo das quatro últimas décadas, crescentemente, tem sido requeridas atuações em espaços tidos como não-formais e junto a equipes multidisciplinares; b) amplitude conceitual de “qualidade de vida e cidadania” tecida a partir das interlocuções que se estabelecem com os variados campos da realidade, vai além do utilitarismo a que possa inicialmente parecer, abrangendo o campo ético, permitindo, assim, aos sujeitos e grupos sociais atribuírem valores e sentidos ao que pensam, produzem e a forma como se inserem no contexto social; nesta esfera a relação educação e saúde tem seu papel inalienável; c) a premência de (re)visitar a formação dos profissionais pedagogos, considerando: questões de ordem ética e inclusivo-social, sobretudo junto aos que atuam no âmbito hospitalar e, a necessidade de compreensão da constituição de seus saberes e à identificação de elementos que possibilitem possível (re)conceptualização da relação educação-currículo.

INTRODUÇÃO

O acesso ampliado à saúde e à educação ocorre em condições que evidenciam o acirramento das desigualdades sociais: os referenciais neoliberais que orientam o mundo do mercado de trabalho provocam a dissolução das identidades locais, culturais e humanas?

A relação Educação e Saúde frente ao processo de formação humana coopera para estender as habilidades do homem para olhar, perceber e compreender os objetos, as relações e os contextos, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. Como enfrentar essa realidade dicotômica herdada da estrutura epistemológica da ciência moderna que estabelece os distanciamentos de visão e concepções entre doença / doente, mundo / homem, saber / fazer, cotidiano / conhecimento, condições presentes das esferas da educação e da saúde?

As intensas mudanças sociais ocorridas nas duas últimas décadas refletem nas instituições. É preciso ressaltar o novo sentido atribuído à universidade e às profundas modificações que vêm sofrendo, ou seja, a transformação da própria realidade universitária diretamente relacionada às fortes mudanças políticas, sociais e econômicas; o sentido formativo da universidade, sua estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento dos cursos oferecidos.

Desvelando novas concepções formativas, estudiosos como Tardif (2000), Nóvoa (1992, 2001), Zeichner (2000), Perrenoud (1999), Pimenta e Anastasiou (2002), Contraras (2002) entre outros têm apontado, em especial, a universidade como *locus* privilegiado à formação e desenvolvimento profissional e de competências do professor. Segundo Lüdke (2001), é o processo de socialização profissional que permite o desenvolvimento da identidade profissional no grupo ocupacional. Estudos mostram que as instituições que atuam na formação de professores evoluíram, se compararmos às diversas construções ocorridas ao longo do século XX, mas o fizeram sem romper diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista (IMBERNÓN, 2002).

O profissional docente no contexto hospitalar

Indicadores no campo hospitalar evidenciam que na situação do doente hospitalizado a atenção no atendimento propriamente dito apresenta-se unilateral, com ênfase exclusiva ao aspecto físico e material da enfermidade, distanciando-se da concepção de que a doença também é revestida de características psicossociais. Se, por um lado espera-se dos profissionais que atuam no âmbito hospitalar rupturas em relação à visão e entendimento da relação saúde / doença, profissional / paciente, há, por outro, a real ruptura vivenciada por alguém que, na condição de enfermo, para com o ambiente no qual encontrava-se inserido (MATOS; MUGATTI, 2006).

Do ponto de vista da criança hospitalizada em tempo maior ocorre o afastamento do ambiente escolar, do ambiente familiar e social, fazendo-a, no entender de Matos e Mugatti (2006), sentir-se excluída pela imposição da enfermidade. Este hiato, sob diversos aspectos, pode constituir-se em profundas marcas que afetam o processo de aprendizagem, de socialização, de desenvolvimento de potencialidades e capacidade de comunicação. O atendimento pedagógico hospitalar aponta-se como mais uma esfera a contribuir à cura, favorecendo ao “sujeito” em condição de enfermidade a possibilidade do resgate de forma multi e transdisciplinar, da condição de inatividade para a de saúde e bem-estar, de humanização e cidadania.

PONTOS DEMARCATÓRIOS

O objeto desta pesquisa diz respeito aos professores em movimento, se transformando, se constituindo no trabalho e pelo trabalho docente, tendo como espaço para interlocução o hospitalizado e o hospital.

Objetiva-se aproximar, também, dos docentes com o intuito de saber como “os saberes são mobilizados e construídos em situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 17): o trabalho cotidiano, em situações concretas e complexas da prática.

Esta investigação, ainda em andamento, se circunscreve na esfera de uma instituição hospitalar privada da cidade de São Paulo que desenvolve práticas educativas/classes hospitalares com a presença de pedagogos, por mais de dez anos. Opta-se para o desenvolvimento desta investigação pelo caminho da pesquisa qualitativa.

Tendo como imperativa a compreensão de como se efetiva a construção das práticas dos profissionais educadores que desenvolvem atendimento pedagógico hospitalar, a aproximação neste universo ancora-se na concepção de que o discurso dos sujeitos são fundamentais para a análise deste estudo e imprescindível também para compreender histórica e socialmente a construção de tais práticas.

Para tanto, não há como nos furtar, ao iniciar essa trajetória, sem antes proceder a uma leitura da contemporaneidade, sobretudo do tempo das incertezas e seus desdobramentos no que tange às relações com o Outro, contando com contribuições de diversos pensadores, com destaque para as de Zygmunt Bauman.

COMPREENDENDO O TEMPO DAS INCERTEZAS NO CONTEMPORÂNEO PARA CONSTRUIR NOVAS INTERLOCUÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E SAÚDE

A existência transformada em efemeridade – a vida líquida em uma sociedade líquido-moderna – é, para Zygmunt Bauman, resultado das mudanças impactantes e generalizadas da vida social e da destruição criativa imposta pelo capitalismo por serem elementos a alterar substancialmente a condição humana: a propagação do desapego, do viver na indiferença, de uma existência repleta de preocupações, sobretudo em relação aos recomeços e términos, em velocidade espantosa; junto ao efêmero, vem o medo de ficar para trás, de não acompanhar a fluidez e a rapidez dos tempos, espaços e produtos, de se tornar dispensável, “descartável-humano”; resumindo, “medo das incertezas”.

A marca da modernidade líquida, para Bauman é o mundo vivido como incerto, incontrollável ao mesmo tempo em que assustador, oposto aos tempos da segurança projetada em torno de uma vida social estável e ordenada.

Como pontos de partida, Bauman apresenta um “novo quadro cultural”, definindo-o como “modernidade líquida”, que tem como base uma “nova ideia de identidade”, proposta por esta cultura.

A modernidade líquida assinala um momento em que a sociabilidade humana experimenta uma transformação concebida na complexidade, de forma que viver torna-se uma tarefa difícil de acontecer, nas mudanças rápidas e radicais a ponto de promover a perplexidade;

na dificuldade de vislumbrar um futuro; no rompimento com ideias e regras estabelecidas como seguras; na dificuldade de encontrar pontos de referências a garantir coerência e consistência no viver a partir da compreensão do que está acontecendo; na necessidade de decodificar novas forças simbólicas; entre tantos outros sinais que se avizinham nesse diverso contexto.

As dimensões da incerteza do tempo presente se manifestam em um mundo indeterminável, incontrolável e corrosivo. Bauman assinala alguns fatores responsáveis:

a) *A nova “desordem” do mundo*; b) *A desregulamentação universal* ; c) *A nova configuração interrelacional* ; d) *A nova lógica dos mundos material e social* .

Neste mundo, os laços são dissimulados em encontros sucessivos, as identidades em máscaras sucessivamente usadas, a história da vida numa série de episódios cuja única consequência duradoura é a sua igualmente efêmera memória. [...] Viver sob condições de esmagadora e “autoeternizante” incerteza é uma experiência inteiramente distinta da de uma vida subordinada à tarefa de construir a identidade, e vivida em um mundo voltado para a construção da ordem. Essa nova experiência vem desencadeando outros significados de mundo, de homem e de vida (BAUMAN, 1998).

Compactamente, Bauman destaca pontos demarcatórios que constituem o amplo espectro do que nomina de sociedade líquido-moderna, quais sejam: a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, gerando um permanente ambiente de incertezas; a imputação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual; o fim da perspectiva do planejamento em longo prazo. Simbolicamente, das condições apontadas está a resultante de todas elas: a passagem de uma condição sólida, segura, para uma condição precária e incerta, representada pela metamorfose do cidadão – de um sujeito de direitos para um indivíduo em busca de afirmação no espaço social, ou seja, as incertezas nos tempos e espaços da chamada “modernidade líquida.

A vida em um mundo Líquido-Moderno

O termo “liquidez” representa uma metáfora utilizada por Bauman para reinterpretar o chamado tempo pós-moderno. As mudanças que levaram a esse tempo representam a crise do que se concebia como “sólido”, tipificado, sobretudo, pelas certezas produzidas pela modernidade que agora se apresentam culturalmente em estado “fluido”, “líquido”, identificadas pela precariedade, pelas incertezas e pela rapidez dos movimentos.

A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incertezas constantes; é uma sucessão de reinícios, com finais rápidos. A precariedade se tornou um dado cultural e um dado social representado por estilo de vida, costumes, etc. Precário é o ser humano que se sente inseguro não só pelo trabalho que não é mais fixo, mas também pelo medo das pessoas, medo por não ficar fora dos acontecimentos. Esse é um estilo de vida da sociedade líquida (BAUMAN, 2007).

A “destruição criativa” é a forma como caminha a vida líquida, mas não é só o momento em si que é destruído, são os modos de vida e, por decorrência, os seres humanos que os praticam (BAUMAN, 2007, p. 10).

O processo identitário no contexto das mudanças

Um tipo diferente de mudança estrutural vem transformando as sociedades modernas no final do século XX e início do século XXI, permitindo a essas a fragmentação “de paisagens culturais” de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Tais transformações societárias têm repercutido em mudanças nas identidades pessoais, abalando a ideia que cada um tem de si enquanto “sujeito integrado”. Essa perda de “sentido de si” e da estabilidade representa um deslocamento ou descentração do sujeito. Assim, tem-se um duplo deslocamento - por um lado, a descentração dos sujeitos de seu mundo social e cultural e, por outro, a descentração dos sujeitos de si mesmos.

Caracteriza-se o que se pode denominar de “crise de identidade”, que tem como base o deslocamento do que estava estável, fixo e coerente para uma situação experiencial de dúvida e de incerteza. A chamada “crise de identidade” circunscreve-se como parte de um processo mais amplo de mudança que, em síntese, está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e, sobretudo, abalando os que podemos nominar de “quadros de referência”, que, de certa forma possibilitavam aos sujeitos uma “ancoragem estável” no mundo social.

O sujeito moderno e a constituição de sua identidade sustentaram-se, inicialmente, sobre dois eixos: a razão, que tinha base na natureza, e a mente, que tinha por base o desenvolvimento físico do cérebro humano. As ciências sociais, no entanto, ao criticarem o individualismo racional originário do cartesianismo, sustentaram outra concepção importante na construção da identidade do sujeito moderno, qual seja, a de que os indivíduos são localizados em processos de grupo e nas normas coletivas.

Mais claramente, a subjetividade dos indivíduos está implicada à sua participação no conjunto das relações sociais mais amplas (HALL, 2006). A concepção primária do sujeito moderno tem raízes, também, nos processos de “internalização do exterior no sujeito” e de “externalização do interior” por meio da ação no mundo social. Esse “modelo socioantropológico” de interatividade indivíduo e sociedade é que vai sustentar a “condição estável” entre o interior e o exterior dos sujeitos, até a primeira metade do século XX.

Os movimentos em direção ao descentramento do sujeito

A segunda metade do século XX reservou grandes mudanças em diversas esferas. A identidade toma contornos também pela “falta de inteireza”, que é preenchida a partir do exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos outros.

Os sujeitos continuam buscando a identidade e construindo biografias que tecem as diferentes partes dos “eus” divididos em uma unidade, porque se procura recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.

Outra contribuição a considerar é o trabalho de Foucault, ao construir a “genealogia do sujeito moderno”, explicada pelo poder disciplinar. Destaca-se, sinteticamente, no conjunto de sua obra, a importância dos “regimes disciplinares” do poder moderno administrativo;

quanto mais organizado o coletivo das organizações, tanto mais a vigilância, o cerceamento do sujeito individual. Acrescem-se, na segunda metade do século XX, os impactos dos diversos movimentos sociais sobre a modernidade líquida, influenciando na configuração da identidade ao apresentar questões feministas, étnicas, de gênero, entre outras.

McGrew (1992) argumenta que:

a “globalização se refere àqueles processos atuantes numa escala global que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

A globalização acarretou novas relações/tensões entre o local e o global, com repercussão nas identidades, tendo em vista os modos de articulação entre os elementos do particular e os do universal. Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a identidade não têm solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, tornaram-se, nos dizeres de Bauman (2005), “negociáveis” e “revogáveis”.

Crise de existência na sociedade do vazio

Bauman (2007), ao retratar a existência humana no tempo da modernidade líquida, chama a atenção para uma das condições perversas instaladas, qual seja, a da pessoa não mais situada, mas do “indivíduo sitiado”.

Apenas um adendo: o termo “indivíduo” apareceu no pensamento da sociedade ocidental, no século XVII, no limiar da Idade Moderna, representando como derivado do latim, tal como o átomo, do grego, um atributo de indivisibilidade. Referia-se ao fato, na época, de que se toda a população humana fosse dividida em partes constituintes cada vez menores não se conseguiria ir além de uma única pessoa, ou seja, um “simples” ser humano é a menor unidade a qual ainda se pode atribuir a qualidade de “humanidade” (BAUMAN, 2007, p. 30). Em si mesmo, o termo não estipulava a singularidade de seu portador.

Apesar de a individualidade na atualidade, ao menos no plano do discurso, pressupor a “autonomia da pessoa”, a qual por sua vez é percebida simultaneamente como direito e dever, implica, em primeira instância, que cada indivíduo deve ser responsável por seus méritos e fracassos.

Os itinerários existenciais acabam por não ficarem livres de interferências, de modo que a forma como são as coisas virou a forma como as coisas devem ser feitas. Nesse sentido, afirma Bauman (2007, p. 32) que os “poderes normativos societários” ordenaram um espaço social, ficando de fora dessa questão o domínio das relações interpessoais, o microespaço da proximidade e do face-a-face. Os laços humanos foram desatados!

A incerteza de uma vida mortal em um universo imortal leva as pessoas a pararem de pensar na eternidade tal como tradicionalmente concebida. É preciso, então, comprimir a eternidade de modo a poder ajustá-la à existência individual. Como fazer? Remover ou ao

menos tentar remover todos os “limites” das satisfações a serem vividas antes que se atinja o outro limite, o irremovível. Os tempos contemporâneos não admitem limites à aceleração. Justificam-se, assim, os irreprimíveis, os compulsivos, os obsessivos recondicionamentos, reciclagens e reconstituições da identidade. Esse processo de “descartabilidade” consolida a ideia de valores voláteis e “egoístas” (BAUMAN, 2007, p. 10).

Partindo da concepção de que a “modernidade líquida” representa a metamorfose do cidadão – de um sujeito de direitos para um sujeito em busca de afirmação no espaço social –, as disputas e competições individuais, o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal, as intempéries da vida, o fim da perspectiva do planejamento em longo prazo, a crise das grandes narrativas geram um ambiente de continuada incerteza; para que, então, pensar em um futuro viável?

Bauman sinaliza que a saída está em potencializar a força do mundo para o atendimento das necessidades humanas existentes ou que possam vir a existir; sair da condição da “individualização” para a condição do alargamento dos horizontes, para além das barreiras; desejar um outro mundo pode mobilizar a sociedade, por meio do resgate do subjetivo e da criação de novas percepções.

A Educação como possibilidade real de construção de uma nova ética

A compreensão dos processos educacionais seja em sistemas, seja nas escolas ou em salas de aula representa um desafio aos estudiosos da educação. Assim, não se pode refletir sobre a educação na chamada modernidade líquida sem fazer um contraponto com a ‘modernidade’. Somadas às tensões explicativas decorrentes de reais dados capazes de influenciar na produção do conhecimento e na construção do entendimento do processo educacional e de formação docente, está a perspectiva da criatividade como contraponto a uma possível “paralisação” do pensar e do agir.

Emprestando algumas reflexões de Lipovetsky (2004) é possível afirmar que o neologismo “pós-moderno” ou a cultura líquido-moderna salienta uma mudança de direção; uma reorganização em profundidade do modo de funcionamento social e cultural das sociedades. A ambiguidade na “modernidade líquida” se faz presente, de um lado, por reações reacionárias a favor da mercantilização da vida, da exploração da instrumentalização da razão até as últimas consequências, e de outro, a luta pela vida, pelos direitos dos seres humanos mediante a renovação e a transformação dos sujeitos e espaços.

Isto posto, a relação desse processo tensional entre o moderno e o líquido-moderno se constitui como sério determinante no campo educacional. Nesse contexto de intensas mudanças, o conhecimento, objeto por excelência do trabalho educativo, vem se instituindo como a nova base das relações sociais, da administração dos sistemas escolares, da escola e do processo de formação de professores (FELDMAN, 2005).

É preciso entender e recuperar o que o projeto moderno desencadeou/influenciou no campo educacional, como, por exemplo, a hierarquização e a decorrente naturalização dos

saberes a permitir que a um só tempo a objetividade e a universalidade do conhecimento fosse reconhecidas como válidas e verdadeiras. Em nome de uma “suposta objetividade”, abriu-se mão do subjetivo, do afeto, da inclusão e da possibilidade da multiplicidade de saberes e olhares.

Na trilha desse entendimento, segundo Costa (2009) Bauman volta-se para uma releitura da ética, em sua obra *Ética Pós-moderna*, em que ressalta a necessidade do “afastamento” diante da pressão que se faz para entender os tempos pós-modernos como uma era de desregulamentação moral a fim de que se investigue mais profundamente questões como direitos humanos, justiça social, equidade, cooperação pacífica, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo, com base em outras formas de pensar e de novas formulações de perguntas do campo ético, desvinculadas de “absolutos filosóficos” e de “regulamentações normativas coercitivas”.

O século XX marcado que foi pelo triunfo do projeto da escolarização, pode ser visto também como um período de desencanto: desencontro entre as expectativas criadas em torno da educação e mais precisamente em torno da escola e seu papel (relação linear com o progresso, a razão e a justiça social).

Essa obsolescência entre tantas variáveis deve-se certamente ao déficit de sentido para os que nela convivem, sem falar do déficit na esfera da sua legitimidade, uma vez que em certa medida tem se posicionado contrariamente ao que historicamente prometeu, sobretudo “na criação de ambientes e pessoas felizes”. A educação passou de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas”.

Esse déficit de sentido ancora-se no processo histórico da “invenção da escola” como espaço e tempo instituídos à aprendizagem. A dicotomia aprender-agir e as formas de as aprendizagens acontecerem com base na repetição e na memorização, provocaram rupturas entre o aprender, a experiência e o cotidiano. O espaço escolar fechou-se em si mesmo e sobre si mesmo. A ligação escola à vida, à experiência, como no dizer de Freire (1992) marca profundamente a relação do saber e com o sentido do processo educativo a todos os que vivenciam esta condição.

A educação em tempo das incertezas emerge em um contexto altamente difuso em relação às qualificações e competências dos agentes educativos, ao aprofundamento das desigualdades e à precariedade do trabalho e das instituições educacionais.

A primeira perda de coerência pode ser traduzida no interior da escola como “perda do sentido do trabalho educativo” concebido inicialmente para lidar com um público pelo viés da uniformidade, distante da consideração de qualquer visão da diversidade e do reconhecimento das necessidades individuais dos sujeitos que nela convivem; e a segunda perda de coerência atrela-se externamente ao que a escola representa enquanto instituição inventada em sua forma e organização para um mundo que não mais existe - processos educativos aos moldes de regulação sob uma ótica capitalista. Neste contexto, se a base é a transformação da força de trabalho “em mercadoria”, a expansão de tal visão estende-se na lógica de produção de mercadorias a todos os domínios da vida social.

É precisamente este processo de transformação de tudo em mercadorias que permitiu à educação aceitar o postulado de que o saber é uma “mercadoria” como outra qualquer, que pode ser “vendida” ou “imposta” pela força ao “consumidor”.

O momento atual de transição e de mudanças substanciais exige a recuperação da interpretação cultural da vida social como base para a compreensão das interações humanas. O espaço educativo entendido como instância do cruzamento de múltiplas culturas contempla tensões, restrições, contrastes e novas nuances na construção dos significados.

A relativa autonomia da produção simbólico-cultural permite-nos ao entendimento se considerada a partir de análises que pressupõem a flexibilidade, a dinamicidade e a diversidade, elementos chave à compreensão da complexidade do comportamento humano.

Neste sentido, retomando Perez-Gomez (1998) as interculturais manifestas, no ambiente educativo representam tecidos em construção de inúmeros significados, expectativas e comportamentos ora discrepantes, ora convergentes compartilhados por um grupo com o qual o conteúdo é plasmado. Tal contexto pressupõe uma natureza “mutante” em relação ao que se produz tanto material quanto simbolicamente.

Para o docente e demais que pensam e vivenciam educação, a complexidade do conjunto cultural exige mudanças de posturas, quais sejam, a passagem de interpretações unilaterais e reducionistas para plurais e ampliadas.

Qual Formação de Educadores para o século XXI?

Refletindo sobre o conceito de “pessoa” Bauman recorre à fenomenologia para afirmar que, em princípio, ser pessoa se traduz por “ser diferente dos outros” e é do “Eu” que se espera destaque, o que nos leva a compreender ser esta busca uma tarefa auto-referencial.

Uma das saídas para Bauman está aí: buscar indícios de como se aprofundar no “interior de nós mesmos”, onde se julga ser o nicho mais privado e protegido num mundo barulhento e lotado de “experiências”. A procura do verdadeiro “Eu” supõe escondido em algum lugar da obscuridade do “meu Eu” não afetado, não-deformado, não-poluído... pelas pressões externas. E é nesse momento possível traduzir a individualidade como sinônimo de autenticidade, ou seja, ser fiel a si mesmo.

Dessa forma, tenta-se mesmo que enquanto ser não-acabado exercitar uma subjetividade genuinamente transcendental que, por meio da “redução fenomenológica” ser possível deixar para trás algo, suspender ou mesmo eliminar qualquer “corpo estranho que se possa considerar importado no mundo exterior (BAUMAN, 2001). E assim ouvimos com especial atenção as agitações internas de nossas emoções e de nossos sentimentos.

Surgem as esperanças de usar a educação como uma alavanca, como força suficiente para desestabilizar e finalmente desalojar as pressões dos fatos sociais (BAUMAN, 2001). As possibilidades adversas podem ser esmagadoras, no entanto, uma sociedade democrática e autônoma pressupõe o desenvolvimento de uma educação reflexiva e crítica de modo a instalar perturbações das consciências. Liberdade e democracia são inexoravelmente inseparáveis.

Pela educação do novo homem é possível oferecer “uma janela” para a realidade futura já que, ao mesmo tempo, compartilha ameaças e também pode compartilhar possibilidades traduzidas em perspectivas de tornar o mundo um pouco mais hospitaleiro para a humanidade, como contraponto a este mundo de “estilo empresarial” e “racional” em que procura lucro rápido, administração das crises e a limitação dos danos qualquer coisa que não possa provar proficiência instrumental é um tanto evasiva (BAUMAN, 1997).

Bauman em seu conjunto de obra instiga a que cada um de nós lancemos um olhar de estranhamento sobre este líquido mundo, que nos parece “familiar”. Lança Bauman um implacável e profundo olhar para novas ferramentas teóricas no desafio de entender a educação como possibilidade à construção de uma humanidade com esperança.

Impõe-se como necessária a possibilidade de quebrar o monopólio educativo para fazer emergir as potencialidades educativas a que todas as pessoas e instituições educacionais têm entre si como dado latente e capaz de superar as condições normativas anteriormente prescritas.

A promessa da emancipação feita pela modernidade não chegou a bom termo, porque prometeu demais, não teve autocrítica capaz de detectar a propensão colonizadora, ignorou e destruiu outros saberes e reduziu a realidade somente ao que seus métodos podem captar, sobretudo alimentou-se do desvario de poder resolver todos os problemas (DEMO, 2000).

Bauman (2009) expressa que as habilidades um dia adquiridas e a própria capacidade de aprender e dominar novas habilidades foram esquecidas e/ou perdidas e com elas a alegria de sentir artífice, uma das condições vitais para a superação da criatividade destruída. O movimento “desconstrutivo” não pode conter somente a essência da “destruição”, mas guiado pela ética será um movimento-guia à reconstrução, não apenas como contraponto dialético, mas, sobretudo como compromisso com as oportunidades de todos.

Apesar de o ambiente do conhecimento e da aprendizagem ter como pano de fundo a incerteza e a fragilidade das coisas, ainda assim, é preciso avançar no conhecimento não mais fundado em competências definitivas, mas no cultivo da habilidade de sempre renová-las. O conhecimento é uma construção cultural, portanto, social e histórica, e a escola, como espaço produtor tem um comprometimento político a expressar também como esse mesmo conhecimento é compreendido, “selecionado” e recriado (CORTELLA, 2008).

A ampliação dos horizontes e dos fundamentos para uma nova visão educativa implica em reconhecer que a educação necessita ser re-fundada sob outras bases. Se o conhecimento também aponta para o cuidar, e já que o cuidar faz parte do saber-pensar, resta-nos indagar a que serve o conhecimento, a descoberta, a aprendizagem, a convivência e tantas outras? Certamente à felicidade de cada um dos sujeitos e da humanidade como um todo! (BOFF, 1999).

Para que o ser humano caminhe em direção à sua autonomia individual e coletiva, será preciso, segundo Bauman (2009) resgatar esta condição pela ótica do conhecimento.

Às escolas e aos que nela atuam cabe como tarefa premente lançar olhares em outras dimensões e direções que permitam rever e ao mesmo tempo construir novos marcos conceituais. Para Bauman (2009) há muitas forças e transformações implicadas na crise da educação, como

por exemplo, a questão da produção e legitimação dos saberes, a ampliação dos acessos às informações, assim como os imperativos das tecnologias.

Aprendemos com Bauman que é preciso sair da estreiteza do olhar binário, afastar-se do pensamento linear e cristalizado, reconhecer da impossibilidade de apreensão da totalidade das situações e fatos, a partir da consciência de que os espaços educativos precisam se recuperados como espaços de superação dos estranhamentos, implica reformulação no olhar e no entendimento do Outro para além do espaço demarcatório. É preciso caminhar em novas fronteiras... Fronteiras da pluralidade, da multiculturalidade e da confrontação da indiferença ética.

A história própria dos sujeitos necessita fundar-se às histórias dos Outros. Para tanto, Bauman recorre à contribuição de Lévinas (1997) no entendimento da subjetividade. Na realidade, o próprio nó do subjetivo está atado na ética compreendida como “responsabilidade”. A face do Outro quando entra/ irrompe no nosso campo de visão abre a possibilidade de fugir do isolamento da existência, e assim conclama a cada um a *ser*; o que diferentemente da mera “existência”, é inconcebível sem partilhar (BAUMAN, 2009).

(...) das responsabilidades que carrego que é tecido o meu “eu”: responsabilidades pelo que não foi feito por mim, ou pelo que nem me interessa. (...) a face me ordena e me escolhe... (LEVINAS, 2000).

Cabe, no entanto, ressaltar que Lévinas utiliza metaforicamente o termo “ordena” não no sentido de obediência ou submissão, mas como referência unicamente ao ato de cada um se lançar ao estado da responsabilidade. Destaca Bauman (2009) que assim entendida, a responsabilidade precede toda intencionalidade da parte de cada um de nós.

A constituição do Eu enquanto percebida em sua existência se efetiva gradativamente. Saída essa difícil de exercitar, ainda segundo Lévinas, uma vez que só o tempo “permite” conceder ao Eu a possibilidade da recriação, Tempo este que se constitui a partir do Outro. O empobrecimento do tecido relacional obriga-nos a creditar na constituição da subjetividade a condição de um horizonte de possibilidades. Enquanto a fragilidade aponta a incompletude humana, a transitoriedade leva-nos em busca de novos sentidos, por sua vez, a vulnerabilidade aponta-nos para o Outro (MORENO, 2007).

A criação de classes de atendimento hospitalar é resultado do reconhecimento formal de que crianças hospitalizadas, independentemente do período de permanência na instituição, têm necessidades educativas e direitos de cidadania, em que se inclui a escolarização. Nos hospitais há demandas educativas e rotinas diferenciadas das vivenciadas em outros espaços educativos. As relações professor/aluno/hospital exigem escolhas educativas que potencializem e valorizem a vida.

Se os “avanços” do pensamento científico da modernidade garantiram espaço para proposições educativas reprodutivistas, com base na chamada racionalidade moderna, com repercussões na condição reguladora do sujeito, então, o desafio à ruptura está posto neste

século XXI, qual seja, a formação de educadores com ampliada capacidade do humano – com capacidade de intervenção na tessitura da subjetividade de todos os envolvidos; distanciado de qualquer postura restritiva e discriminatória; com capacidade para criar condições de os sujeitos atribuírem significados do aprender – pressupondo a criação de um campo ético tendo como referenciais a autonomia, a inclusão social e a superação da vulnerabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação se entendida como atividade especificamente dignificadora da condição humana e da sociedade em seu conjunto precisa manter-se no difícil equilíbrio entre os impulsos aparentemente contraditórios: o de servir à reprodução da cultura objetivada e o de, ao mesmo tempo, das condições de modificá-la e melhorá-la, uma vez que estão em jogo os direitos e a autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. *Ética Pós-Moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada – vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008a.
- BAUMAN, Z. *Vida para consumo – a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008b.
- BAUMAN, Z. A utopia possível na sociedade líquida. *Revista Cult*, São Paulo, v. 12, n. 138, p. 14-18, 2009.
- BAUMAN, Z. *A arte da vida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro?* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- COSTA, M. V. (Org.). *Educação na cultura da mídia e do consumo*. São Paulo: Lamparina, 2009.
- FELDMAN, Marina Graziela (Org.). *Educação e mídias interativas – formação de professores*. São Paulo: Editora PUCSP, 2005.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GATTI, Bernardete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LEVINAS, E. *Entre nós: ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LEVINAS, E. *Humanismo do Outro Homem*. São Paulo: Vozes, 2006.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

- MCGREW, A. A global society? In: HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MORENO, L. V. A. O sujeito na produção do conhecimento: uma visão de educação e saúde. In: MORENO, L. V. A.; ROSITO, M. B. (Org.). *O sujeito na educação e saúde: desafios na contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2007.
- PEREZ-GOMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- KINCHELOE, J.; McLAREN, P. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MATOS, E.; MUGIATTI, M. *Pedagogia hospitalar – a humanização integrando a educação e saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 2001.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (Org.). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP, 1996.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação, ANPED*, n. 13, p. 5-24, 2000.
- ZEICHNER, K. M. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p. 5-15, 2000.
- ANDRÉ, Marli (Org.). *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.