**EDUCAÇÃO [DO] SENSÍVEL OU ASSISTENCIALISMO? ENTRETECENDO DIÁLOGOS DA GESTÃO À PRÁTICA DOCENTE**

Bárbara Prudente de Almeida Rodrigues UNIRIO/SME-RJ

Michelle Dantas Ferreira UNIRIO/SME-RJ

Resumo

Em se tratando de Educação, dimensões como sensibilidade, humanidade e afetividade, têm sido inferiorizadas quando assumem centralidade em um planejamento educacional, mesmo que feito com seriedade, intencionalidade e pesquisa. Acreditamos não haver como estruturar um trabalho que objetive formar pessoas inteiras, protagonistas de suas histórias, comprometidas com seus objetivos de desenvolvimento, sem a implementação de uma “Gestão Sensível”; sem que seja confundida com uma “Gestão Assistencialista”. Diante disso, ressaltamos os significados dos termos “Educação Assistencialista” e “Educação Sensível”, demarcando seus lugares históricos e de lutas nas áreas da Educação e da Assistência Social, como caminhos que iremos percorrer neste trabalho, ousando propor que sentimentos, emoções e vivências sensíveis sejam trazidas para o centro do trabalho pedagógico com/entre docentes e/ou discentes nos cotidianos educacionais da Educação Básica à Universitária.

Palavras Chaves: Educação (do) Sensível; Assistencialismo; Gestão; Docência.

Resumo Expandido

Uma Educação [do] sensível, que tenha cuidado nas/com as relações, e seja pautada em uma escuta atenta e um olhar amoroso (hooks, 2021) pode ser definida como assistencialista? O que é uma educação assistencialista?

Assistencialismo pode ser definido como “[...] uma forma de prestar ajuda a quem necessita.” (Flach; Weber, 2019). É um termo que vem da Assistência Social e durante muito tempo esteve presente, em estreita relação com a educação, principalmente na Educação Infantil, uma vez que era de responsabilidade deste setor o atendimento feito nas Creches e Pré-escolas do Rio de Janeiro. Neste modelo, o foco do atendimento era o cuidado infantil, que garantia um local “seguro” para as crianças, enquanto suas mães estavam no trabalho; ficando as crianças com um grupo de pessoas responsáveis por atender necessidades que giravam em torno de uma rotina de alimentação, abrigo, higiene e entretenimento. Não havia formação específica, por parte das adultas “cuidadoras”; nem alinhamento pedagógico, que organizasse uma sistematização educacional do que era ofertado enquanto proposta de desenvolvimento. Há uma longa discussão sobre o assunto e vasta bibliografia, sobre a qual não nos ateremos aqui. O que nos interessa é ressaltar o quanto a concepção assistencialista está apartada de um olhar intencionalmente pedagógico, que se ocupe das relações, do desenvolvimento integral e da construção de conhecimento das crianças, destacando que essa visão de supressão das necessidades básicas, sem intencionalidades e nenhum viés pedagógico na educação das crianças, acabou por se fazer presente no cotidiano das instituições educacionais, principalmente naquelas localizadas em áreas pobres e conflagradas.

Muito embora as políticas públicas determinem o contrário, nem sempre a letra da lei (Guedes; Silva; Ferreira, 2018) está em consonância com as determinações que nos chegam no dia a dia. Um exemplo bem básico disso, na educação pública municipal do Rio de Janeiro, se refere ao quantitativo de crianças por turma. A Secretaria Municipal de Educação (SME) dispõe de uma Portaria de Matrícula, na qual determina, de acordo com a legislação, a quantidade de crianças por turma, por idade/segmento. No entanto, diante de qualquer movimento judicial, geralmente via Ministério Público, isto pode ser alterado, pois não se pode negar um “cumpra-se” que vem da Justiça, mesmo que as condições de atendimento sejam inviáveis. Essa é uma medida assistencialista, pois, por mais que objetive garantir o direito da criança à educação, não se preocupa com a qualidade deste atendimento, que muitas vezes acontece em um espaço físico que não comporta mais uma pessoa; sem nenhum suporte pedagógico para a profissional responsável pela turma, que precisará se implicar com o percurso educacional de mais uma criança.

O que trazemos aqui não diz respeito a este caminho, apesar de ratificarmos a importância desta discussão. O que nos interessa é defender uma educação integral, que considere as/os estudantes em sua inteireza, como seres complexos (Morin, 2018) que são dotados de singularidades e diferenças, tendo na educação estética, na escuta e olhar sensíveis e na relação amorosa (hooks, 2021), os pilares para um saber que é construído respeitosamente, afetivamente; (a)firmado por princípios éticos, estéticos e políticos, que só fazem sentido se constituídos na interação, no olho no olho, no toque, no entendimento de que não se faz educação sozinho, de forma individual. A educação é, e precisa cada dia mais, ser entendida como um processo coletivo, constelacional, como aponta Krenak (2019); no qual as famílias estejam imersas, afinal, como nos ensinam os povos africanos, é preciso toda uma aldeia para educar uma criança. Portanto, não cabe que seja realizada de forma verticalizada, hierarquizada, autoritária e unilateral.

A visão de uma figura central que detém o conhecimento, e, por isso manda, enquanto um grupo que nada sabe, obedece, não nos cabe mais há muito tempo. Não dá conta de toda a complexidade que o processo exige. Não coaduna com a sociedade que temos e que queremos. É um projeto de (des)governo que tem como finalidade manter o estado das coisas, “garantindo” que uma enorme fatia da população continue sendo explorada, oprimida, silenciada, vendida, apagada. Este pode até ser o plano dos opressores, mas NUNCA de educadoras/es. Percebemos o quanto somos tomadas por burocracias, meritocracias e sucateamentos que objetivam nos desvitalizar, desmobilizar, desencantar (Simas; Rufino, 2019; Rufino, 2021), nos separando em caixas disfarçadas de cargos e funções que tem por intuito nos dispersar, nos desunir enquanto categoria, dividindo para conquistar e nos anestesiando para seguir colonizando e invisibilizando saberes ancestrais e revolucionários, que podem romper esse ciclo de dominação e exploração a qual estamos expostas/os. Por isso, temos que agir à contrapelo (Benjamin, 1987); caminhando na contramão das necropolíticas (Mbembe, 2016) e esperançando (Freire, 2020a) rotas de florescimento e encanto (Simas; Rufino, 2019; Rufino, 2021).

E isto posto, insistimos em questionar: por que uma educação que se propõe a acolher o humano em todas as suas dimensões – biológica, social, histórica, emocional, política etc. –, por meio de um fazer respeitoso das singularidades e pessoalidades, mobilizador das potências individuais e agregador da coletividade é, ainda hoje, percebido como descolado de um saber-fazer pedagógico? A legislação determina que a educação seja ofertada de forma a considerar as/os sujeitas/os de forma inteira, abarcando suas diversas dimensões, como pode ser visto no Artigo 227, da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

Acolher e assistir são ações diferentes. Ambas, acreditamos, estão presentes no vasto *ethos* que a educação abarca. No entanto, ao categorizarmos ações que em seu fazer pedagógico ocupam-se da inteireza do outro, como assistencialistas, ratificamos a cisão entre cuidar e educar e colocamos a docência em um lugar de racionalidade, de transmissão de conteúdos, de uma educação bancária (Freire, 2020b) que está à serviço do que queremos combater e que não cabe mais após tantos anos de (des)construção, visto que reforça estereótipos e tenta inferiorizar um conhecimento que será construído por meio dos sentidos, das emoções, dos encontros, das miudezas que constituem o cotidiano. Sendo assim, nomear uma educação [do] sensível como ação assistencialista, é uma tentativa perversa e irresponsável de descolar o humano da educação – como se fosse possível –, fortalecendo um discurso neoliberal que, dentre outras coisas, defende a meritocracia, em um país extremamente desigual. Além disso, é um discurso extremamente perigoso, que afeta diretamente também a docência e às/aos docentes, já que opera em uma lógica produtivista e de massificação de conteúdos; da quantificação em detrimento da qualificação; da exaustão, da anestesia e do desencanto, parte de um plano para desmantelar a educação – principalmente a pública – e desmobilizar seu caráter democrático, libertador e transgressor.

Isto também nos remete a outra questão: por que a escola continua sendo entendida como um local onde se tem corpo e não se é corpo? De que forma[s] o[s] corpo[s] habita[m] a escola? De que forma, falar, ouvir, pensar e sentir são considerados no cotidiano de professores formados, nas visões tradicionais de educação? Pode parecer que há um desvio nesta indagação, mas esta é uma concepção que também diz muito sobre o foco deste texto, pois ao percebermos a escola como um local habitado por pessoas que têm corpos, a supressão do entendimento de que há uma fundamentalidade no acolhimento das necessidades básicas emerge com uma força diferente de quando compreendemos que as instituições educacionais são espaços de singularidades e potências que vão sendo construídas/fortalecidas a partir da relação com estes corpos. A dinâmica do processo é outra, pois parte de uma inteireza e não de compartimentalizações e hierarquização de saberes. Os sentidos e sentimentos estão abertos e aguçados para o todo e a complexidade existente exatamente nisto, em sermos constituídas/os na e pela contradição, nas múltiplas dimensões que coexistem e se interrelacionam. E, as instituições educacionais são espaços onde toda essa diferença se encontra e coabita. Portanto, é fundamental que tenhamos o entendimento do que é assistir, do que é acolher, do que é direito e de qual profissional buscamos ser todos os dias, pois não se trata de “prestar favores” ou “executar funções”, mas sim de respeitar o outro em toda a sua humanidade e potência, entendendo nossa responsabilidade enquanto funcionárias/os públicas/os e educadoras/es, sobretudo em áreas conflagradas, nas quais vários direitos básicos e fundamentais já são negligenciados e as pessoas são invisibilizadas por sua condição social.

Sendo assim, este texto objetiva defender uma Educação [do] sensível não só na Educação Básica, mas também na Universitária, de modo que propiciemos uma formação integral, cíclica, que se retroalimente da prática e da teoria, tanto da docência para a discência, quanto vice-versa. Uma educação que aconteça no cotidiano, no cultivo das relações, na construção de conhecimento e florescimento dos saberes. Uma educação amorosa (hooks, 2021), democrática, libertadora (Freire, 2020c; 2020d), garantidora de alegria (Tiriba, 2018) e encantamento (Simas; Rufino, 2019; Rufino, 2021); que se mobiliza esperançando, agindo em prol de uma ética, estética e política.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Brasiliense, São Paulo, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020d.

FULY, Viviane Moretto da Silva. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588>

GUEDES, Adrianne Ogêda; SILVA, Edilane Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas. Entre a letra da lei e os desafios da prática: tensões e contradições da Educação Infantil carioca. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 397-411, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n38p397>

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios**. Revista do ppgav/eba/ufrj, Rio de Janeiro, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2018.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda:** educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria:** em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz & Terra, 2018.