

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ALINE MORESCHI VIVAN

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL:
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR**

NOVA PRATA - RS

2022

ALINE MORESCHI VIVAN

**MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL:
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa

NOVA PRATA - RS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

V855m Vivan, Aline Moreschi

Mediação pedagógica no processo de educação pré-natal [recurso eletrônico] : atuação do pedagogo na perspectiva da educação popular / Aline Moreschi Vivan. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Geraldo Antônio da Rosa.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Cuidado pré-natal - Educação. 2. Educação popular. 3. Educação inclusiva. 4. Mediação. 5. Pedagogos. I. Rosa, Geraldo Antônio da, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 618.2-082:37

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR

Aline Moreschi Vivan

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 04 de abril de 2022.

Banca Examinadora:

Dr. Geraldo Antônio da Rosa – Presidente/Orientador (UCS)

Dr. Carlos Roberto Sabbi – Professor Pesquisador (UCS)

Dra. Andréa Morães – Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Dra. Lúcia Cecatto – Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)

Nossa tarefa, em termos de criatividade, é ajudar as crianças a escalar suas próprias montanhas, o mais alto possível.

Loris Malaguzzi

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de estar neste plano terrestre e trilhar uma caminhada cheia de esperanças e grandes objetivos.

Agradeço aos meus familiares e às minhas amigas, pelo apoio e incentivo em meus estudos, por entenderem as ausências e estarem na torcida pelo meu objetivo.

Agradeço ao meu orientador Geraldo, pela paciência, sensibilidade e incentivo de sempre que, mesmo nas horas de maior angústia, me incentivava e encorajava a seguir em frente. Muito obrigada, professor Geraldo, por aceitar trilhar comigo essa caminhada. Minha eterna e imensa gratidão.

Agradeço à UCS – Nova Prata, por nos proporcionar, aqui em nossa região, uma formação de tão grande importância, permitindo que uma turma se formasse e abrisse portas para que outras tantas venham. Agradeço aos professores que trilharam conosco este aprendizado e às minhas colegas de mestrado, pois juntas tomamos coragem e tivemos força para seguir nossa trajetória, mesmo em meio a uma Pandemia.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que estiveram ao meu lado em todas as situações vivenciadas, pelo amparo, carinho e palavras de conforto.

RESUMO

A presente dissertação investiga de que maneira a mediação pedagógica na educação pré-natal pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular. Pensar possibilidades de apoio e potencialização do objeto de estudo que investiga os princípios, as práticas de cuidado com os usuários frente aos programas de saúde pública. Analisa-se a mediação pedagógica enquanto potencial junto à educação pré-natal; verifica-se a importância da mediação que se destaca enquanto horizonte para a educação pré-natal e para a educação popular, enquanto espaço pedagógico. Trago o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a mediação pedagógica na educação pré-natal pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular? Para o desenvolvimento, tem-se como objetivo geral analisar a mediação pedagógica enquanto potencial junto à educação pré-natal, pautada na perspectiva da educação popular. Para alcançar o objetivo geral, selecionaram-se os objetivos específicos: caracterizar a pedagogia radical enquanto possível horizonte para a educação pré-natal; contextualizar a educação pré-natal enquanto experiência em saúde pública e a possível inserção do pedagogo fundamentado na concepção da educação e na educação pré-natal; verificar a importância da mediação da aprendizagem para os processos de educação pré-natal; destacar a mediação da aprendizagem enquanto horizonte para a educação pré-natal e a educação popular, no contexto de saúde enquanto espaço pedagógico. Como aporte teórico apresento os temas radicais defendidos pelo professor Dr. Agustín de la Herrán Gascón, que analisa dentro de um ponto de vista epistemológico e científico o desenvolvimento da educação pré-natal. Reuven Feuerstein, com suas produções e discussões sobre a mediação, além do processo enquanto capacidade de transformação de humano nos processos emocionais e cognitivos. Paulo Freire, no que concerne ao espaço de excelência à educação popular, oferecendo condições de reflexão frente a essa concepção, do processo vivido, da experiência. A metodologia consiste em uma produção de cunho teórico, caracterizando-se como estudo bibliográfico e documental. A pesquisa aponta como relevância a pedagogia radical e inclusiva na busca de um estado mais consciente ao ser e de desopressão do humano. Propõem-se mudanças na área educacional e buscam-se premissas para um construir coletivo, para uma sociedade aberta, com visão impactante e inovadora. A importância do pedagogo e sua atuação na busca por fortalecer e expandir vínculos dentro da perspectiva da educação popular, defendendo a liberdade e autonomia trazidas por Freire e o mediar de Feuerstein como ponto-chave para que esse processo possa ocorrer.

Palavras-chave: Educação Pré-Natal; Educação Popular; Pedagogia Radical e Inclusiva; Mediação; Pedagogo.

ABSTRACT

This dissertation investigates how pedagogical mediation in prenatal education can contribute from the perspective of a popular education. It is thought how to think about possibilities of supporting and potentializing the object of study that investigates the principles, the practices of care with the users in front of the public health programs. Pedagogical mediation is analyzed as a potential with prenatal education; there is the importance of mediation that stands out as a horizon for prenatal education and for popular education as a pedagogical space. I bring the following research problem: how can pedagogical mediation in prenatal education contribute from the perspective of popular education? For development, the general objective is to analyze pedagogical mediation as a potential with prenatal education, based on the perspective of popular education. In order to reach the general objective, specific objectives were selected: to characterize radical pedagogy as a possible horizon for prenatal education; contextualize prenatal education as an experience in public health and the possible insertion of the pedagogue based on the conception of education and prenatal education; verify the importance of learning mediation for prenatal education processes; to highlight the mediation of learning as a horizon for prenatal education and popular education, in the context of health as a pedagogical space. As theoretical contribution, I present the radical themes defended by Professor PhD. Agustín de la Herrán Gascón, who analyzes the development of prenatal education from an epistemological and scientific point of view. Reuven Feuerstein, with his productions and discussions on mediation, in addition to the process as a capacity for human transformation in emotional and cognitive processes. Paulo Freire, regarding the space of excellence for popular education, offering conditions for reflection in the face of this conception, of the lived process, of the experience. The methodology consists of a theoretical production, characterized as a bibliographic and documentary study. The research points to the relevance of radical and inclusive pedagogy in the search for a more conscious state of being and depressing the human. Changes are proposed in the educational area and premises are sought for a collective construction, for an open society, with an impactful and innovative vision. The importance of the pedagogue and his role in the search to strengthen and expand bonds within the perspective of popular education, defending the freedom and autonomy brought by Freire and the mediator of Feuerstein as a key point for this process to occur.

Keywords: Prenatal Education; Popular Education; Radical and inclusive Pedagogy; Mediation; Pedagogue.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estimulação Precoce - Integralidade da criança	13
Figura 2 - Critérios Universais	63
Figura 3 - Critérios de agregação ao processo de mediação	67

LISTA DE SIGLAS

ANEPS	Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde
CAB	Caderno de Atenção Básica
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
GFG	Grupo Focal Gestante
GFM	Grupo Focal Mamães
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAISM	Programa de Atenção Integral à Saúde e a Mulher
PHPN	Programa de Humanização no Pré-Natal e Nascimento
PNEPS	Política Nacional de Educação Popular em Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
2 PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA: POSSÍVEIS HORIZONTES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO	22
2.1 A PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL	31
3 O SURGIMENTO DA ATENÇÃO PRÉ-NATAL: EXPERIÊNCIA EM SAÚDE PÚBLICA	39
3.1 O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL	43
3.1.1 Concepções de Educação e a Educação Pré-natal	45
3.2 HUMANIZAÇÃO NO PRÉ-NATAL E NASCIMENTO (PHPN) DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: REFLEXÕES ACERCA DO PROGRAMA.....	48
4 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL.....	52
4.1 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS VISÕES DE FEUERSTEIN, FREIRE, PIAGET E VIGÓTSKI.....	53
4.2 CONTRIBUIÇÕES DE FEUERSTEIN E FREIRE PARA A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO	58
4.3 CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO.....	63
4.3.1 Intencionalidade e reciprocidade	63
4.3.2 Transcendência.....	65
4.3.3 Significado	65
4.3.4 Sentimento de competência	67
4.3.5 Autorregulação e controle do comportamento	68
4.3.6 Compartilhamento	69
4.3.7 Individualização e diferenciação psicológica	69
4.4 PLANEJAMENTO PARA ALCANCE DE OBJETIVOS.....	70
4.4.1 Desafios.....	71
4.4.2 Automodificação.....	71
4.4.3 Otimismo	72
4.4.4 Sentimento de pertencer	73

4.5 EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA SAÚDE COMO UM ESPAÇO PEDAGÓGICO POR EXCELÊNCIA: POSSÍVEIS DIRETRIZES PARA A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ESPAÇO DE SAÚDE	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS.....	87

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história e o processo social das pessoas estão fortemente ligados ao desenvolvimento dos indivíduos, de suas capacidades, interações, vivências, além de relações mútuas que ocorrem ao longo da vida. Esta dissertação abarca a pesquisa acerca dos temas mediação pedagógica e educação pré-natal.

O pré-natal e o nascimento, fase inicial da vida, são momentos únicos, cuja experiência é fortemente vivida e experienciada no universo familiar. Abordam-se, nesta pesquisa, possibilidades de mudanças no que diz respeito ao olhar do pedagogo e suas possíveis contribuições dentro do entendimento de educação pré-natal.

É fundamental para a qualidade de saúde que haja uma atenção ao pré-natal e ao período puerperal, assim como é de extrema importância uma busca mais humanizada, para construir um novo olhar, a partir do qual se possa compreender a pessoa em sua totalidade. Corpo, mente e espiritualidade, assim, sendo trabalhados no decorrer deste ciclo gravídico-puerperal podem trazer orientações significativas e positivas para as gestantes/mães, entrando aqui como possível contribuição o olhar do pedagogo junto a este trabalho.

Barbosa (2010) afirma que, quando nascem, os bebês humanos necessitam de um longo período de atenção e cuidado para sobreviver. Um dos grandes compromissos dos adultos, que já habitam este mundo, é oferecer acolhimento aos novos integrantes da sociedade.

Surgem, a partir das pesquisas e considerações ao referido tema, algumas indagações que permearam a presente pesquisa, que teve como propósito analisar a mediação pedagógica junto à educação pré-natal, pautada em uma perspectiva pedagógico-emancipatória e protagonista dos genitores da criança desde seu ventre.

Os estudos nesta área pré-natal ainda são escassos no que diz respeito à Pedagogia inserida nesse contexto. O que encontramos foram tão somente alguns periódicos e artigos sobre o assunto, fatos que sustentam um trabalho eminentemente desenvolvido por profissionais na área da saúde.

Muitos pais buscam esclarecer suas dúvidas, adquirir noções sobre processo, parto e cuidados com a criança, antes do nascer, de certa forma restrito à área da saúde. Para isso, enquanto equipe de saúde que acompanha o pré-natal durante o período de gestação, existe a educação pré-natal ofertada pelos núcleos de saúde às gestantes. Porém, esse conhecimento se embasa em questões de hábitos, saúde e

pediátrico, não ultrapassando o conhecimento pedagógico e ficando tão somente vinculada ao campo das Ciências Médicas e da Saúde.

Desde os tempos remotos as mães sentem a magnitude da comunicação com o feto.

(...) a evolução das relações entre pais e filhos constituiria uma fonte independentemente de mudanças histórica, em virtude da capacidade de regressão à idade psíquica das crianças, por parte de sucessivas gerações de pais, que procurariam proporcionar aos seus filhos uma oportunidade para lidar melhor com ansiedades semelhantes àquelas vividas durante sua própria infância (...). A principal fonte de mudança nas práticas de cuidados com as crianças estaria situada na redução da ansiedade dos adultos proporcionada pela sua aproximação maior com as crianças (MAUSE apud KUHLMANN JR., 2011, p. 19).

Segundo Lloyd de Mause, em estudos de 1975, revisitados por Kuhlmann em 2011, as relações entre pais e filhos já eram postas em questão.

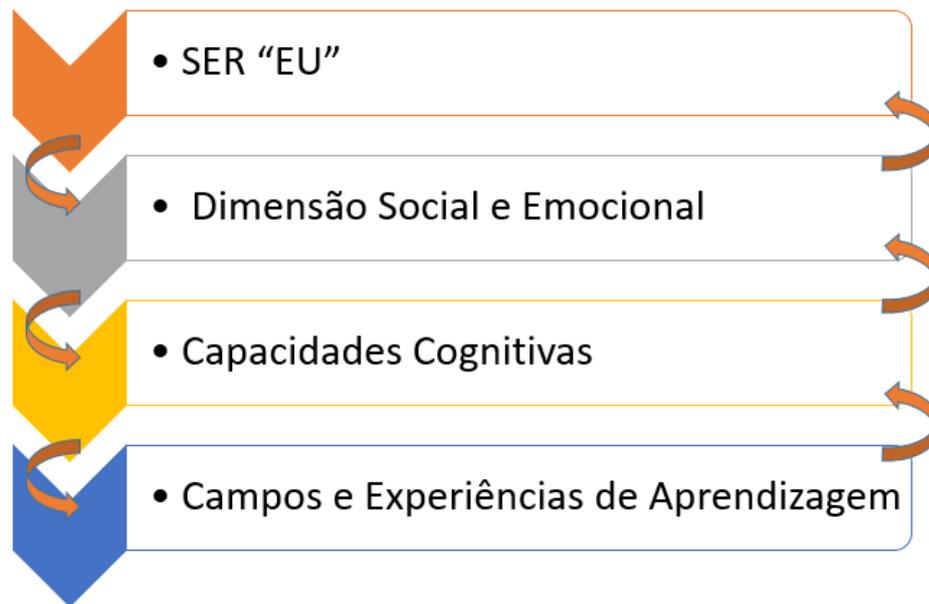
Se pensarmos historicamente, até a metade do século XX a criança permanece prisioneira de seu papel social, pois só era vista em sua fase adulta, sendo privada de todo tipo de afeição que, modernamente, reconhecemos como indispensável para o seu desenvolvimento. Esta nova concepção e atribuição à criança se dá pela nova visão de pais em relações aos seus filhos, desenvolvida ao longo desses séculos:

(...) é preciso ter claro que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento tem passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século passado. O avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia etc.) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena. (CRAYDY; KAERCHER, 2001, p. 27).

Os vínculos afetivos são formados na contínua interação entre pais e filhos. Formar vínculos afetivos seguros, confiar em suas próprias potencialidades, conhecer-se, dispor de segurança pessoal para ter iniciativa e saber se relacionar com o mundo são aspectos que devem ser formados desde os primeiros dias de vida, sendo essas condições necessárias para o desenvolvimento de uma personalidade feliz e equilibrada. Todo esse processo de construção inicia-se na fase intrauterina.

Na sequência, a Figura 1 ilustra a integralidade da criança vista a partir da estimulação precoce:

Figura 1 - Estimulação Precoce - Integralidade da criança



Fonte: A autora, com base nos estudos sobre *Estimulação Precoce – Inteligência Emocional e Cognitiva de 0-6 anos*¹.

Ocupando o lugar central encontra-se o ser "EU". Constitui-se na identidade, na demonstração do relacionamento consigo mesmo, no afetivo, no desejo, no prazer.

Na sequência, temos os braços do "EU", as dimensões sociais e emocionais, que permitem a relação com os pares. Para isso, é necessário que o "EU" inicial sinta internamente afeto, amor e prazer dentro de si. Adquire-se, assim, facilidade de se relacionar com os demais, fazendo transgredir nestes o que sente dentro de si.

Logo após, há as capacidades cognitivas, abrangendo os diferentes tipos de inteligência: interpessoal, intrapessoal, cinestésica corporal, espacial, natural, linguística, musical etc., sendo a partir delas que a criança desenvolverá futuramente as habilidades e as inteligências múltiplas.

Por fim, temos os campos e experiências de aprendizagem, que se concretizarão quando a criança vivenciar os diferentes tipos de inteligência supracitados.

¹ FRANÇA, José Luiz. *Estimulação Precoce Inteligência Emocional Cognitiva (0 a 6 anos)*. Curitiba: Grupo Cultural, 2016. Em consonância com o autor, trata-se de "toda aquela atividade de contato ou brincadeira com um bebê ou criança que propicie, fortaleça e desenvolva adequada e oportunamente seus potenciais humanos. Acontece através da repetição de diferentes exercícios sensoriais que aumentam, por um lado, o controle emocional, proporcionando à criança uma sensação de segurança e prazer; e, por outro, amplia a habilidade mental que facilita para elas a aprendizagem, já que desenvolve destrezas para estimular a si mesmas através das brincadeiras livres e do exercício da curiosidade e da exploração da imaginação".

Freire (2019) oferece-nos a reflexão de que o ensinar é preparar o caminho para a total autonomia de quem aprende, fazendo um cidadão consciente de seus deveres e direitos. E, assim, por subsequência, todos retomam ao ser “EU” inicial, fomentando a ideia de preparar o caminho para uma total autonomia.

Se durante seu período gravídico gestantes forem inseridas dentro de um contexto de participação na busca do ser “eu” e desenvolvimento de suas capacidades emocionais, isso estará intrauterinamente passando para o bebê e, assim, conseqüentemente, ao nascer e ser inserido nessas estimulações, responderá aos estímulos de maneira mais imediata.

“(…) a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade” (FREIRE, 2019, p. 105).

Diante do exposto, o ponto principal da pesquisa refere-se à contribuição que o pedagogo pode oferecer no escopo da educação pré-natal. Para embasar a pesquisa, busquei fundamentação teórica com base no educador Paulo Freire, que traz a questão de uma educação mais humanizada, em que os sujeitos possam ser autônomos e emancipados. Faz-se, aqui, um paralelo com as mães em seu período gravídico puerperal, momento que envolve profundas transformações físicas e psíquicas, com o educador e psicólogo Reuven Feuerstein, que traz as dimensões cognitivas e afetivas, e quem “(…) reforça que não devemos esquecer os aspectos motivacionais afetivos, que desempenham também um papel fundamental para se obter sucesso em qualquer adaptação”. (SOUZA, 2004, p. 32).

A seguir, faz-se a organização que compõe minha pesquisa. Inicialmente, trago minha trajetória acadêmica e profissional. Em seguida, junto ao delineamento, apresento meu problema de pesquisa e os objetivos que nortearam o seu desenvolvimento, os quais se encontram estruturados em objetivos geral e específicos.

O referencial teórico contextualiza o surgimento ao se pensar na educação pré-natal, bem como trata do Programa Educação Pré-natal executado pela saúde. Em sequência, apresentam-se estudos sobre a mediação da aprendizagem e as contribuições dos autores Feuerstein e Freire. Em acréscimo ao processo de mediação que se compõe acerca dos critérios usados por Feuerstein, buscam-se

trazer, a partir de visões comparativas, os estudos de Piaget e Vigótski. Conclui-se, então, com aspectos que se referem à mediação a partir da emoção.

Minha trajetória profissional e acadêmica foi precursora para a pesquisa e o estudo exploratório de meu tema.

Meu nome é Aline Moreschi Vivan, filha de Valmor Vivan, caminhoneiro, e de Elinara Maria Moreschi Vivan, auxiliar de serviços gerais. Minha história inicia no Município de Fagundes Varela, Rio Grande do Sul. Local calmo, de povo hospitaleiro, poucos habitantes que cultivam valores e tradições culturais, advindas de nossos antepassados, como gastronomia, tradição de se reunir aos domingos, ser hospitaleiro, o que se estende até os dias atuais.

Meu percurso como aluna inicia aos 5 anos de idade, no Colégio Estadual Ângelo Mônaco, de Fagundes Varela, única escola Estadual do município. Atualmente, atende somente séries finais do Ensino Fundamental – do 6º ao 9º ano –, e Ensino Médio. O deslocamento até a minha primeira escola era feito a pé, pois se localizava próximo a minha casa. Era acompanhada de um vizinho mais velho, o qual guardo em minha memória com muito carinho e gratidão, e quem também estudava nesse local. Após concluir a 8ª série do Ensino Fundamental (à época), nessa mesma escola estadual ingressei no Ensino Médio, no curso de Magistério na cidade vizinha de Veranópolis. Desta vez, os deslocamentos eram realizados com transporte coletivo, com saída bem cedinho, passando por diversas comunidades até chegar à escola Regina Coeli. As aulas eram em turno integral – a instituição de ensino era particular e, assim, os custos eram expressivos com estudo e com deslocamento, pagos com muito trabalho e esforço de meus pais.

A escolha de cursar Magistério decorreu da vontade de ser professora, bem como por sempre ouvir de meus pais que era preciso estudar, se tornar “alguém” e que as professoras eram valorizadas. Após cursar três anos e meio, esperava-se que saíssemos com uma profissão, aptas à prática docente.

Passando os estágios, veio a tão sonhada conclusão, bem como a vontade de começar a exercer minha profissão como professora. Após algum tempo, iniciei como estagiária do CIEE² e tive alguns contratos temporários municipais.

O tempo foi passando e se fez necessária a busca por um curso de graduação – cursei Artes Plásticas, oferecida pela Universidade de Caxias do Sul, atuando,

² Centro de Integração Empresa-Escola.

então, como professora de Arte na rede municipal e estadual do Município de Fagundes Varela. Logo após, fui contratada para trabalhar na área no Município de Cotiporã, onde mais tarde fui efetivada, por meio de concurso público.

Concomitantemente à vida profissional como docente na escola, fui em busca de aperfeiçoamento. Ingressei no curso de Especialização em Gestão e Organização Escolar, com o intuito de construir um trabalho interdisciplinar e reflexivo.

Com o término da especialização, surgiu a oportunidade de desempenhar a função de Coordenadora Pedagógica, na Cidade de Cotiporã, em séries iniciais, onde permaneci por quatro anos, sendo que, desses quatro, dois deles fui também Coordenadora Pedagógica de séries finais do Ensino Fundamental. Ainda assim, novas demandas e posicionamentos surgiam a cada dia, o que me direcionou, então, a cursar Pedagogia. Ingressei em Pedagogia, entre 2010-2014, na Universidade do Norte do Paraná, polo de Veranópolis, como aluna especial, fazendo as disciplinas necessárias para completar a segunda graduação, ocupando, assim, as básicas e eletivas já cursadas anteriormente em Artes Plásticas.

O desenvolvimento científico em temáticas e saberes adquiridos ao longo dessa caminhada foram de grande valia e oportunidades. Logo após o trabalho como coordenadora pedagógica, um novo desafio surge: atuar como vice-diretora da creche, ainda na rede de Cotiporã. Ao todo, foram nove anos dedicados com muito amor e carinho, buscando sempre atitudes éticas e investigativas, fundamentando um trabalho voltado aos alunos e às crianças daquela localidade, das quais tenho muito apreço e consideração por terem me ensinado muito como pessoa e profissional. Durante esse período de nove anos, à noite permaneci com um contrato como professora de Arte no Colégio Ângelo Mônaco, em Fagundes Varela, onde iniciei minha caminhada escolar. E, nessas idas e vindas, em setembro de 2017, retornei a Fagundes Varela, assumindo o cargo de Pedagoga da Educação Infantil, no qual permaneço até atualmente.

Nessas condições, apaixonada e inspirada pelo universo infantil, momento em que se iniciam os primeiros passos de construção do conhecimento, surge a oportunidade de aprimorar a minha prática diária, através do conhecimento científico junto à Universidade de Caxias do Sul, no curso de Mestrado. Em conversas com meu orientador, Professor Doutor Geraldo Antônio da Rosa, emerge a temática de minha pesquisa, em torno do pedagogo, minha área de atuação, voltando-se à educação pré-natal, quando ocorrem os primeiros estímulos às crianças/bebês.

Como eixo norteador de minha investigação, trago o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a mediação pedagógica na educação pré-natal pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular?

Para o desenvolvimento, tem-se como objetivo geral analisar a mediação pedagógica enquanto potencial junto à educação pré-natal, pautada na perspectiva da educação popular. E, para alcance do objetivo geral, selecionaram-se os objetivos específicos: caracterizar a pedagogia radical enquanto possível horizonte para a educação pré-natal; contextualizar a educação pré-natal enquanto experiência em saúde pública e a possível inserção do pedagogo fundamentado na concepção da educação e na educação pré-natal; verificar a importância da mediação da aprendizagem para os processos de educação pré-natal; destacar a mediação da aprendizagem enquanto horizonte para a educação pré-natal e a educação popular, no contexto de saúde enquanto espaço pedagógico.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como estudo bibliográfico e documental. Portanto, trata-se de uma produção de cunho teórico, tendo como referenciais teóricos a pedagogia radical e inclusiva enquanto conceitual desta teoria, sendo que a educação pré-natal é considerada um dos temas radicais defendidos pelo Professor Dr. Agustín de la Herrán Gáscon, pesquisador da Universidade Autónoma de Madri- ES; também, faz parte das discussões a categoria mediação, sendo sustentada pelas produções de Feuerstein; no que concerne à Educação Popular enquanto espaço por excelência para o pedagogo, nos baseamos em Freire, cujo pensamento transversaliza esta dissertação. Além disso, compõe-se de documentos que são utilizados em relação à educação pré-natal. Na sequência, apresentamos caminhos e teóricos que se constituíram em horizontes no processo de construção desta investigação.

Para a realização inicial da pesquisa, foi fundamental conhecer outros estudos realizados acerca do objeto; as buscas resultaram em 61.481 investigações com as palavras-chave “educação pré-natal”, “pedagogia pré-natal”, “mediação no pré-natal”, delimitada no período que compreende os últimos 5 anos. Apresentando-se um número elevado, optou-se por refinar a busca: foram selecionadas as áreas das Ciências da Saúde e das Humanas, centrando-se na área da Saúde e Educação. Emergiram, então, 5.785 resultados. Ainda, com o descritor “pedagogia pré-natal” não se encontraram resultados, apenas a partir dos outros descritores.

Como norteadores de minha pesquisa trago: *Educación prenatal y Pedagogia prenatal*, de Agustín de la Herrán Gascón (2015), obra que considero, dentre as pesquisas, a mais completa e a que evidencia o trabalho da pedagogia, cujo foco adotado é a referência reflexiva radical e inclusiva. Analisa o desenvolvimento da educação pré-natal da pedagogia, em um ponto de vista epistemológico e científico, com vistas a traçar possibilidades de renovação pedagógica. O desenvolvimento pré-natal é o iniciador da vida, aplicando-se neste período, mas também ao pós-natal. A educação pré-natal apresenta um papel essencial, uma extensão trabalhada com amor e que pode desenvolver um papel epistemológico relevante, com efeitos positivos tanto físicos quanto mentais, a partir de uma política educacional social.

No artigo “Educação em saúde no pré-natal”, a partir do referencial teórico de Paulo Freire, destacam-se fatores que estimulam a participação das gestantes. Todavia, o estudo aponta entraves para a participação ativa das grávidas devido à pouca divulgação das atividades por parte de profissionais de saúde.

O artigo intitulado “Educação pré-natal com utilização de Recursos Expressivos: conceitos, estratégias e transposição para atenção primária”, traz o enfoque a partir do uso da metodologia criativo-expressiva. Abarca a importância da valorização dessas ações dentro do Programa de Educação Pré-natal, além de tratar do reconhecimento do outro, com propósitos emancipatórios. O artigo “Educação popular como política de saúde: interfaces com a formação profissional em saúde” aborda a formação profissional na saúde, trazendo uma análise da educação popular, sua valorização e emancipação e que fomenta o trabalho com o humano a partir de análises críticas.

A partir dessa revisão da literatura, percebem-se aspectos conceituais e históricos sobre o surgimento da Educação Pré-natal e a Pedagogia. Apreende-se que os estudos direcionados à Pedagogia Pré-natal são escassos.

Importa, nesta pesquisa, uma visão investigativa e, ao mesmo tempo, humana e humanizada, com uma escuta aberta, partindo das concepções de que um pedagogo deva ter, minimamente, segundo minha percepção, tais competências. A relação pedagógica entre pares, quando desenvolvida com afeto e amor, oportuniza um melhor desenvolvimento como prática. Para Freire (1987), a “educação é um ato de amor”.

Feuerstein (2004) também definiu alguns critérios para uma mediação afetiva, e cita que “(...) não podem faltar na mediação: intencionalidade e reciprocidade (...)”.

Ao refletir e embasar-me nos dois mencionados pensadores, busco, por intermédio da observação sistêmica junto ao grupo operativo da educação pré-natal, propor uma metodologia ativa e inovadora, assim como a metodologia de Freire, que é capaz de transformar; ainda e em acréscimo, preconiza-se como condição indispensável ao viver humano a interação com o outro trazida por Feuerstein.

Mediante o critério de que a Educação Pré-natal se trata de um programa público, com determinadas ações em grupo, considero a união da pesquisa bibliográfica e documental favorável por ser uma forma de levantamento mais detalhado, estando engajada e preocupada com as práticas sociais.

No que se refere à pesquisa documental, foram analisados documentos relacionados à educação pré-natal, dentre os principais podemos citar: A Cartilha Informativa *Nostris Bambini*, da Secretaria Municipal da Saúde de Cotiporã, do ano de 2019, a qual é usada nos encontros de Educação Pré-natal e foi elaborada pelos profissionais da equipe multidisciplinar da saúde do Município, com o objetivo de informar gestantes, puérperas, companheiros e familiares sobre diversos assuntos relacionados à chegada de uma nova vida. A cartilha informativa traz conteúdo específico às gestantes e é trabalhada durante os encontros do semestre, realizados pela equipe que atende ao pré-natal. Também destaco as leis que amparam o sistema de saúde, as portarias e programas do Ministério da Saúde, cito: Programa de humanização no pré-natal e nascimento; a Portaria Nº 569, de 1º de junho; o programa de Humanização no pré-natal e nascimento; A atenção ao pré-natal de baixo risco; A Política Nacional de Educação Popular em Saúde, do Ministério da Saúde, 2012; e a Rede Cegonha no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS.

Inicialmente, na Cartilha Informativa *Nostris Bambini*, da Secretaria Municipal da Saúde de Cotiporã, do ano de 2019, são elencados os direitos da mulher em trabalho de parto e trazidas explicações quanto ao trabalho de parto. Na sequência, são abordados aspectos em relação à saúde da mãe e de seu bebê, contendo recomendações nutricionais, dicas sobre a alimentação durante o período de gestação, gráficos de ganho de peso adequado e demonstrativo de situações comuns que podem ocorrer na gravidez. Essa parte compõe os assuntos referentes ao período do gestar, sendo, após, introduzidos na cartilha indicações e procedimentos para após o nascimento.

Inicia-se com dicas e posições para amamentação; subseqüentemente, abarca a introdução alimentar ao bebê, tratando, também, da importância dos dentes, tanto

na gestação quanto na primeira infância. Ao findar, alguns aspectos relevantes à saúde do bebê são citados: triagem neonatal, teste da orelhinha, cuidados essenciais, banho e higiene, além do sono do bebê. Nessa parte final, encontra-se uma dica para assistir a um documentário que trata da importância do afeto para a humanidade.

Explicita-se, novamente, a importância de se ter um pedagogo presente nos encontros, de maneira que, junto à equipe, em meio aos cuidados com a saúde de mãe e infante, se fortaleçam os vínculos entre eles, tornando-os protagonistas de suas histórias.

Segundo Philippe Ariès (1978), historiador francês que problematizou o conceito, a infância não era uma realidade natural ou um conceito universal, nem uma categoria generalizável, mas uma construção social que se modificava no tempo e no espaço. Partindo desse viés, percebemos que o conceito de infância, o pensar na criança, vem sendo estudado e pesquisado ao longo dos anos e é um caminho que contempla significativas mudanças.

Esta dissertação procura perceber de que maneira a mediação pedagógica na educação pré-natal pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular.

A escolha do tema, a mediação pedagógica no processo de educação pré-natal: atuação do pedagogo na perspectiva da educação popular, decorre do fato de ser um tema pouco desenvolvido. Os estudos e pesquisas mais recentes permanecem vinculados aos estudos da área da Saúde, além de trazerem, como relevância social, estudos e possibilidades que demonstrem que o pedagogo pode trabalhar em comunhão com os demais profissionais dentro do contexto da educação pré-natal.

Quando pensamos na criança como protagonista em seus processos, nos remetemos a ela em sua vida inicial dentro dos processos escolares. Acredito que este pode ser desenvolvido muito antes do que o seu ingresso em tal contexto. As futuras mães têm uma ligação muito forte com seus fetos desde cedo. Sentem, “curtem”, alimentam, fazem projeções, elencam expectativas; então, por que não iniciar um estudo com as gestantes? A busca pela autonomia dos sujeitos/indivíduos vem sendo elencada e trabalhada com extrema importância. Acredito que aqui se encontra o ponto de estudo – se dentro desta educação pré-natal as futuras mães e seus familiares são orientados quanto aos cuidados, procedimentos, momento em que ocorre o parto, cuidados iniciais com o bebê etc. Ademais, podem transmitir, também, estímulos positivos, segurança, reflexos de autonomia, por intermédio de

suas falas, por se sentirem ouvidas, acolhidas e capazes de transformar certos paradigmas perante este cenário de trocas de experiências e aprendizados.

Freire argumenta que a troca de saberes entre educador e educando traz autonomia ao ser humano. Para contribuir com as discussões já ofertadas pela equipe de saúde acerca da educação pré-natal, podem ser acrescentadas práticas que visam contribuir com a assistência e, ao mesmo tempo, com a construção de práticas educativas, contando com momentos de reflexão, discussões entre as gestantes, associações de conhecimentos. Um espaço onde as gestantes possam entender melhor o seu papel como mediadoras nesse processo aos seus filhos, desde a gestação, assumindo o papel de participantes na busca do ser mais e da autonomia, dentro do contexto da educação popular.

No que se refere à estrutura capitular deste trabalho, no primeiro capítulo explicito minhas considerações iniciais vinculadas à minha trajetória de vida. Destaquei os principais autores que em minha dissertação foram pesquisados, meu problema, o objetivo geral e específicos da pesquisa. Instigando a percepção da mediação pedagógica na educação pré-natal e, como ela pode contribuir a partir da perspectiva de uma educação popular, onde as mães sentem a magnitude da comunicação com o feto, e onde inicia-se a busca pela autonomia dos sujeitos.

Prosseguindo, no segundo capítulo abordo as indagações de uma pedagogia radical e inclusiva, sob o olhar de Herrán Gascón e Carlos Sabbi, suas contribuições como um horizonte a se pensar a educação na busca de construir o coletivo e uma sociedade aberta.

Na sequência, no terceiro capítulo apresento reflexões realizadas por meio do Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento (PHPN), em que trago as concepções de educação e as iniciativas, bem como algumas mudanças para melhor atender as mulheres.

Finalizando a dissertação, no quarto capítulo reflito acerca da mediação da aprendizagem como um horizonte na educação pré-natal, momento em que apresento os princípios da mediação e as contribuições de alguns autores e estudiosos sobre o conceito de mediação ao longo dos anos.

Concluindo, trago a saúde na educação popular e a atuação do pedagogo frente a este contexto.

2 PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA: POSSÍVEIS HORIZONTES PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

“Compreender que não podemos mais educar sobre estruturas estáveis do ser e reconhecer que não temos o pretendido controle sobre o destino da educação, não significa negar a possibilidade de outros espaços de legitimação” (HERMANN apud SABBI, 2020, p. 267).

Neste capítulo, abordamos temas trazidos pela pedagogia radical e inclusiva, e as contribuições que eles trazem ao nosso ser/fazer contemporâneo. Temas estes que são um tanto esquecidos neste mundo atual, e que nem sempre ocuparam espaços no currículo escolar, mas que trazem percepções e contribuições que não podem ser deixadas de lado e nem adormecidas.

A pedagogia radical e inclusiva apresenta uma mudança de certa maneira paradigmática, uma alternativa para que passamos projetar avanços nos processos educacionais na contemporaneidade. Essa proposta nos traz melhor direcionamento em relação à educação, ou seja, proporciona melhor compreensão, alternativa, debate no que diz respeito a uma perspectiva emancipatória, isto é, os temas envoltos nesta perspectiva pedagógica alternativa para a formação humana permitem vislumbrar possibilidades no sentido de desacomodarmo-nos em uma escala virtuosa.

Herrán Gascón, em seus estudos, elenca cinco pontos: egocêntrico, social-crítico, pós-moderno, reflexivo, tecnológico e evolucionista, os quais elevam a consciência através do ego. Se o ego, por meio dessas mentalidades, elevar a consciência, teremos uma perspectiva mais dialética, em que pensaremos e debateremos antes de aceitar tudo, como nos é posto. Assim, “[...] para se pensar em desenvolvimento, não há outro caminho” (SABBI, 2020, p. 62), pois precisamos pensar e discutir as questões que fundamentam o pensar como um todo; a própria evolução humana, o sujeito precisa estar em busca constante da sua evolução. Com estes temas em discussão, percebe-se que nos encaminharemos para a busca e o aprimoramento da liberdade, da democracia, do sujeito/cidadão.

[...] que é preciso produzir uma potência no ser para que ele se torne apto a caminhar por si, fazendo a leitura correta do todo, interagindo em sociedade, mas com elementos próprios que caracterize como um ser emancipado. (SABBI, 2020, p. 63).

Se a partir da educação radical e inclusiva conseguimos despertar neste ser ações mais conscientes que venham agregar, fortificar o ponto central voltado a uma educação integral, que é o enfoque da pedagogia radical, teremos, então, a busca por estratégias mais eficazes.

A pedagogia radical e inclusiva apresenta-nos a consciência do ser, a busca para um estado mais consciente que nos faz procurar alternativas e permite que as coisas sejam discutidas e aprofundadas, na perspectiva de uma formação cultural. Propõem-se mudanças no que tange ao sistema educacional, a partir das temáticas radicais, posto que se podem construir potências no ser, de forma que ele se torne suficiente/apto para caminhar de maneira autônoma. Herrán Gascón indica que a formação precede o mesmo hábito, linear, a ligação entre desenvolvimento e aprendizagem.

[...] se a metodologia educacional da primeira fase da vida humana e outros seres vivos parece confiar na aquisição de conhecimento e na construção da personalidade, o resto da existência continuará a mesma metodologia cognitiva ou epistêmica. (HERRÁN GASCÓN, 2008, p. 12 apud DA ROSA; SABBI, 2021, p.10).

É preciso estar mais próximo, ambientar-se com esses temas radicais e, assim, produziremos cada vez mais conhecimento. Outro fator para essas alterações em nosso refletir é a influência da cultura. Dentre outras formas apresentadas, a cultura também deixa certas reflexões de lado, pois viemos e vivemos entre culturas voltadas ao mecânico; podemos assim dizer que não abrem espaço às reflexões e às decisões conjuntas.

A pedagogia radical e inclusiva também desenvolve um papel importante no desoprimir-se e expor suas opiniões, em busca deste construir coletivo e em uma sociedade aberta.

(...) esta programação permanente foi desenvolvida com base nos produtos da mente, que foram chamados: emoções, sentimentos, pensamentos, conhecimentos, habilidades, etc. Entre todos, eles cobrem o ser até perderem a visão de si mesmos e se confundirem com sua periferia. A partir desse aumento existencial, a essência do ser é geralmente rara, desconhecida, perigosa. Dessa abordagem radicalmente errada, derivou uma educação que não educa, porque o significado e o destino do despertar da educação e do autoconhecimento foram distorcidos e esquecidos. 10 (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 19, apud DA ROSA, SABBI, 2021, p. 11).

Nessas premissas pode-se observar a preocupação por uma formação e pela busca do estado mais consciente do ser. Herrán Gascón (2018 apud SABBI, 2020, p. 126-127) defende que as fases de formação não foram completamente cobertas, haja vista a pedagogia e a filosofia poderem tornar-se como cavernas e, se isso acontecer, o processo para sair se torna mais difícil. Segundo o autor, o processo educativo desenvolve-se a partir das seguintes etapas:

- a) a identificação para aprender o melhor possível;
- b) a desidentificação que serve para o processo de (auto)formação diferenciada;
- c) a reidentificação, que é a vida cotidiana consciente;
- d) o autoconhecimento, que é o processo de aprendizagem pessoal e social;
- e) o vazio, que é o despertar local.

Isso constitui-se dentro da pedagogia radical, uma visão inovadora de impacto, que encaminha o sujeito para um estado mais consciente e de autoconhecimento, um processo formativo de perspectiva ampla: “Desenvolver este estado mais consciente é um desafio, é óbvio” (SABBI, 2020, p. 462). Uma estrutura de currículo, baseada nas três dimensões, pode ajudar a desenvolver esses processos educativos.

Anteriormente, trabalhávamos com áreas disciplinares e áreas transversais, incluindo-se elementos sobre a própria vida; na terceira dimensão, a área radical, há, então, a profundidade. Assim, contemplam-se as três dimensões e abrem-se mais possibilidades ao trabalho com diferentes temas que ganham, aos poucos, qualidade formativa dentro da vida do ser.

A Pedagogia Radical e Inclusiva leva a estabelecer as seguintes considerações: é um conjunto teórico constituído de uma visão inovadora, impactante e com uma profundidade suficiente para encaminhar o sujeito na direção do estado de autoconhecimento, além de possibilitar uma formação atual e completa, por meio de inúmeros temas radicais e inclusivos elencados (DA ROSA; SABBI, 2021, p. 17).

Trata-se de uma perspectiva mais ampla, que rompe certos paradigmas e que busca um estágio de mais evolução ao ser. Como a metáfora da árvore, não enxergamos as suas raízes, mas são elas que a sustentam. Dessa forma, é preciso fazer o ser não apenas viver condicionado ao seu ego, mas, sim, lhe despertar para um estágio de mais consciência, constituindo ao humano um salto evolutivo.

A educação pré-natal, como temática da pedagogia radical e inclusiva, é apresentada no subcapítulo 2.1 e é embasada nos estudos do livro *O despertar do Humano*, do professor Carlos Roberto Sabbi, e nos escritos de Herrán Gascón.

Se pensarmos o que o curso de Pedagogia propõe:

O curso de Pedagogia será destinado à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional, como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO, 2021, p. 14).

Campo abrangente, mas que por vezes não discute e aborda na totalidade temas relevantes como, por exemplo, a pedagogia radical. Estes profissionais podem vir a atuar não apenas em sistemas escolares, mas em quaisquer decorrentes demandas do campo social que venham a surgir, dentro dos contextos não-escolares.

[...] a Pedagogia, no Brasil, vive um grande paradoxo: enquanto é verificada uma intensa pedagogização da sociedade com o impacto das inovações tecnológicas, da informática, dos meios de comunicação, da difusão cultural e científica e da propaganda; no meio educacional, ela se encontra no descrédito, assim como a atividade docente (LIBÂNEO, 2021, p. 17).

A pedagogia precisa de reafirmar seu compromisso na busca pela emancipação e autonomia. Parte deste reafirmar podemos encontrar ao desenvolvermos e/ou estudarmos a terceira dimensão do currículo, que traz a pedagogia radical e inclusiva envolta nas temáticas demandadas atualmente. Precisamos destacar e pensar que nosso aluno não é um cliente ou consumidor de alguns serviços, porque a escola não é uma empresa; é, antes, um local de deferir conhecimentos, tornar o aluno um ser pensante, crítico, que não seja oprimido aos sistemas, mas que se destaque e tenha voz e vez nas decisões, opiniões e explicações.

Assim, teremos uma verdadeira educação de qualidade, a qual desenvolve capacidades não apenas cognitivas, mas também afetivas, e assim construir-se-á uma sociedade justa, igualitária e em pleno desenvolvimento da cidadania.

É a apropriação do conhecimento, dos conceitos, das categorias que possibilita a leitura crítica da informação, caminho para a liberdade intelectual e política (LIBÂNEO, 2021, p. 21). Nesta sociedade em que a informação está posta aos nossos

olhos e as realidades sociais são desafiadas, essa apropriação do conhecimento nos possibilita analisar e interpretar essas informações antes de concretizá-las.

A proposta da pedagogia radical e inclusiva apresenta força, mudança no processo educacional. Herrán Gascón, pesquisador e propulsor desta pedagogia, visa uma constante busca por um novo pensar, um novo caminho no âmbito educacional. Também levanta alguns questionamentos quanto à sociedade: *Nossa sociedade hoje ainda é omissa?* Se pararmos para pensar, muitas mudanças democráticas têm ocorrido; todavia, ainda temos omissão, sim. Trago aqui o exemplo do filme *O Nome da Rosa* – por que as pessoas que liam os livros morriam? Paramos para pensar que, à época, não muito distante temporalmente, os detentores do saber eram poucos e, mesmo estes poucos, não queriam dar voz nem vez aos demais. Sendo assim, com páginas envenenadas ao lerem e umidificarem as pontas dos dedos para passar as páginas, as pessoas acabavam por falecer. Assim, o poder realmente permanecia com poucos. Hoje, a partir desse episódio, podemos pensar que o conhecimento não passa “tão aos olhos da população”, pois a facilidade de acesso é muita, porém as políticas públicas ainda são em parte excludentes:

Assim, não se vislumbra uma alternativa mais coerente do que a união de interesses, não somente dos pedagogos, mas de todo cidadão de bem que entenda, ou possa vir a entender, que o redirecionamento da educação à racionalidade, a partir de uma racionalidade emancipatória, e não numa perspectiva do materialismo – mas nos debates de pesquisadores contemporâneos – seja uma das alternativas à formação de pessoas melhores, não apenas mais esclarecidas, contudo também mais virtuosas. (HERMANN apud SABBI, 2020, p. 78).

Precisamos de pessoas melhores, virtuosas e, principalmente, esclarecidas. Isso remonta aos pensadores Kant e Piaget, que traziam a ideia de sujeitos mais conscientes, pensadores e construtores. Kant trazia o sujeito e a consciência de si; Piaget, o sujeito como construtor de sentidos. Esse pensamento hermenêutico aponta o sujeito e o seu mundo. Esse sujeito constrói o seu conhecer, aprender e constituir-se a partir disto.

Herrán Gascón (2014) traz o diagrama da pedagogia radical, apresentado em suas esferas. Uma com os fundamentos da didática radical e inclusiva, que demonstra investigação, autoformação e a inovação como evolução de consciência, e outro com os construtos radicais e inclusivos para a formação, que traz a consciência, a madurez pessoal, o autoconhecimento, o egocentrismo para evolução da humanidade, que

seria a busca da excelência – a busca de um estado mais consciente na ciência das pedagogias.

Sabbi (2020) menciona que Morin, em seus escritos a respeito dos sete saberes necessários à educação do futuro, assevera a preocupação com o ser, sua formação, sua emancipação.

Os sete saberes representam um marco importante de posicionamento da educação diante da realidade presente em todos os cantos do Planeta. Atacam questões fundamentais para a própria evolução da espécie e tendem a preparar o sujeito e o cidadão e a busca do aprimoramento da democracia e da liberdade, coadunando com significativos avanços educacionais. (SABBI, 2020, p. 85).

Herrán Gascón também se apropria dos sete saberes de Morin, trazendo uma educação que cure a cegueira, que assegure o conhecimento relevante, que ensine a condição humana e a identidade terrena, que enfrente as incertezas e que ensine a compreender, o pessoal e o grupo, e que aceite as regras e a diversidade.

Esse pensar o desenvolvimento, pensar a educação é tido como “exercício para alteridade”. Eis que surge o porquê desta educação com enfoque radical.

[...] nota-se que, nem nas práticas passadas ou presentes, existem preocupações consistentes com o desenvolvimento verdadeiro do ser humano, como um ser capaz de usar o estado mais consciente a seu favor. Pior do que isso: não existe nem no que se planeja para o futuro da educação do ser humano (SABBI, 2020, p. 86).

É preciso investir no ser, fazer com que ele adquira aptidão para caminhar por si e tornar-se emancipado, desenvolver seu estado de consciência e adquirir uma cidadania plena.

Precisamos repensar a educação, acreditar e investir em melhorias; este cenário precisa de reparos, de se superarem dificuldades, de avançar no aperfeiçoamento, posto que “[...] justifica-se a preocupação com o desenvolvimento, através da educação, das faculdades que orientam o ser humano e o conduzem a tomar decisões (SABBI, 2020, p. 89).

Herrán Gascón (2018) expõe que somos carentes na originalidade e criatividade, uma vez que ainda temos resistência, desconfiamos e temos medo de mudanças radicais que são fundamentais para uma transformação na educação.

Em síntese, pesquisadores e professores, nesse sentido, são formalmente conservadores, tradicionais, mesmo quando a renovação pedagógica, a criatividade, a inovação educacional ou a crítica sejam suas bandeiras. A inovação na educação pode estar longe de ser renovada ou inovadora na educação. É necessário, talvez, um foco de razão e ação orientado para uma “mudança educacional” (HERRÁN GASCÓN apud SABBI, 2020, p. 91).

Este enfoque interfere nas políticas públicas voltadas às pedagogias, pois

[...] tem-se o ponto central para o qual a educação deve direcionar suas ações motivadoras de uma alteração desse quadro, via estímulos pedagógicos conscientes para agregar, fortificar e estimular um conjunto de fatores tais, que se configurem efetivamente em um estado mais consciente (SABBI, 2020, p. 92).

Dessa forma, “conhecimento chama mais e mais conhecimento”, seria essa a grande chave? Para Sabbi,

[...], de fato, não se encontram estudos nessa direção, o que caracteriza a Pedagogia Radical e Inclusiva como uma teoria que pretende, não por opção, mas porque há outra saída, senão revolucionar a educação, inserindo o autoconhecimento (SABBI, 2020, p. 107).

A pedagogia radical e inclusiva traz questões pontuais, envolvimento pedagógico, processos educativos que nos fazem refletir sobre nossa atual educação. A educação não deve ser tratada como um produto de mercado, pois carrega consigo princípios. Nesse sentido, Herrán Gascón (2018) levanta questionamentos quanto à educação quando fala e traz aspectos do currículo, em especial quando se relaciona à fixação de conteúdo. *Quem elabora as políticas de educação?* Precisamos de uma visão mais abrangente e voltada a esse educar; aprendemos a enfrentar os problemas e desafiar os educandos a pensar, refletir antes de expor: “[...] e se nossa educação, em vez de basear-se no conhecimento, fosse baseada, ao mesmo tempo, em conhecimento e não saber”? (HERRÁN GASCÓN, 2018 apud SABBI, 2020, p. 111).

O conhecimento, por vezes, limita-se à perspectiva do humano, enquanto a pedagogia radical traz outra amplitude e, à luz da investigação, se desvela um humano mais crítico e pensante.

Sabbi (2020) levanta a discussão, assim como Herrán Gascón, acerca da “ausência de autocrítica dos gestores”. É preciso modificar certas perspectivas enraizadas e provocar a reflexão, pois se deve posicionar uma amplitude maior nos processos educativos.

[...] O autor observa que na sociedade o adequado seria que, primeiro, a educação fosse desenvolvida – educação habitual baseada na aquisição do pensamento, aprendizagem, saber, conhecimento – e, somente depois disso, fossem atendidas à perda, ao não pensamento, ao vazio e autoconhecimento (SABBI, 2020, p. 123).

Existe uma preocupação com o sujeito quanto à formação para o alcance de um estado mais consciente. Outro dos temas trazidos pela pedagogia radical e inclusiva é a Pedagogia da Morte. Tema tão pouco abordado nas escolas, pela falta, talvez, de capacitação para lidar com a situação. Como educar para a vida, se não se aborda essa temática nas formações de professores e tampouco nas escolas? As crianças também precisam compreender e entender sobre o sofrimento.

[...] com base no fato [de] que hoje nenhum currículo oficial inclui expressamente a morte como campo formativo, se isso “se deduz de que nenhuma administração educacional da União Europeia considerou relevante para a educação?”. (HERRÁN GASCÓN; SELVA, 2008 apud SABBI, 2020, p. 212).

Trabalhar esse tema nas escolas seria o conectar a educação à educação da consciência. A sociedade reflete, planeja e discute, mas se abstém de falar sobre a fase final da vida, considerando uma “dramaticidade traumatizante”. É preciso ter clareza ao falar disso com as crianças e não as enganar, exercendo uma postura ética e natural perante elas.

Os autores Herrán Gascón e Selva (2008) baseiam-se na proposta da educação para morte em princípios:

- a) da coerência e exemplaridade, para a prática reflexiva;
- b) de interiorização e evolução humana, para o cooperar e o crescimento pessoal;
- c) de aconchego e clareza para qualidade, falando com franqueza sobre;
- d) da evitação da falta de respeito através da doutrinação, para instruir o que pode ser aprendido;
- e) da naturalidade e respeito didático para descobertas e elaboração da criança e do adolescente, com vistas a exercer uma postura natural;
- f) de início da dúvida e da autoconstrução, o educar para tudo;
- g) da dúvida e adequação, aprendizado para ser mais e melhor, direito à diversidade;

h) e, por fim, da avaliação formativa global e mediata, campo formativo para educação para morte.

Conclui-se com esses princípios dos autores que “a educação para a morte, como qualquer outro tema radical, amplia o olhar da educação” (SABBI, 2020, p. 214). Os autores também demonstram um detalhamento sobre recursos didáticos, em que falam sobre o trabalhar a morte a partir de histórias, símbolos, vídeos, poemas, teatro..., apontando para reflexões individuais e coletivas dentro de temas transversais, comunicando a sensibilidade e desenvolvendo a reflexão crítica e o autoconhecimento.

É preciso, após o momento trágico, trabalhar com a criança essa eventualidade e fazer convenientes intervenções, de modo a se falar sobre essa tristeza e a canalizar para futuras sistematizações. O inevitável vai ocorrer em algum momento, é preciso pensar acerca disso; a partir desse período de luto, elaborá-lo e “falar sobre o fato que hoje é inexplicavelmente ignorado” (SABBI, 2020, p. 220).

Outro tema da radicalidade é a criança como pedagoga, tema que nos parece compreendido, e que todavia o que foi desenvolvido até agora foi um conhecimento mais complexo baseado em uma conscientização. As crianças trazem características virtuosas que se perdem com o passar do tempo.

[...] aprender – reaprendendo toda aquela doçura que outrora esteve presente em si, para rever como adulto que, se consciente dessa consistência pedagógica na criança, possa se sensibilizar e, talvez, aprender definitivamente as virtudes contidas na suavidade, brandura e delicadeza dos atos e palavras das crianças. (SABBI, 2020, p. 222).

“Sob o norte da consciência e do silêncio nas crianças”, Herrán Gascón (2015) oferece-nos os três planos de consciência sobre a criança como pedagoga. O primeiro citado é o “Plano evolutivo ou da avaliação propedêutica da criança”, que consiste no viver, no construir; fonte para motivar e responsabilizar. O segundo, “Plano sensato ou de avaliação educativa da ação e do discurso das crianças”, o qual seria o formativo, em que se esvaziam preconceitos, usa-se a simplicidade e a engenhosidade. O terceiro, o “Plano consciente ou da avaliação educativa do silêncio das crianças”, consiste no autoconhecimento: conhecer a sua identidade.

Desse modo, ao reconhecer-se melhor a partir dos planos é possível se tornar uma pessoa melhor, menos egocêntrica, valores estes de referência para a vida. Precisamos aprender com as crianças, reconhecer o valor da fala e do próprio silêncio.

Com o passar da idade, influenciados culturalmente, pelo mercado e por valores, tornam-se superficiais, mas que, se internalizados anteriormente, seremos pessoas melhores – porque “[...] o aprendizado com as crianças está aí, escancarado para quem quiser aproveitá-lo” (SABBI, 2020, p. 227).

A seguir, no subcapítulo que se desenrola, dedico a escrita a outro tema da radicalidade, a educação pré-natal, em que tudo inicia.

2.1 A PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL

A educação pré-natal é um tema radical e inclusivo, pois é pouco abordada entre os profissionais e como objeto de pesquisa entre os pesquisadores educacionais. É possível estimular e desenvolver a aprendizagem e as capacidades da criança pré-natal. É possível educar desde o útero, sendo altamente eficaz, muito barato e muito benéfico. Educação pré-natal é a educação do ser humano em sua fase ou meio intrauterino. Além da estimulação sensorial pré-natal, da realização de aprendizagens e habilidades, de habilidades psicomotoras pré-natais etc., é possível educar por meio de uma comunicação didática respeitosa e adequada.

A educação pré-natal é desenvolvida hoje a partir das ciências da vida e saúde em três níveis de aplicação: observando regularidades, esclarecendo causa e efeito ou relações correlacionais e definir e outras mudanças propostas (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 85).

O campo que emergente da Pedagogia Pré-natal é uma necessidade social cada vez mais percebida e compreendida, uma oportunidade educacional para todos, para aqueles que vivem e que nascerão:

A Pedagogia pré-natal não é um tema ou um desafio. É uma ciência da educação emergente. Como o resto da Pedagogia, é um ambiente preconceituoso, ignorado ou desconhecido. Como as demais Pedagogias, é crucial para a formação, mas quando se entende mal, se exige pouca ou nenhuma demanda. É por isso que nós poderíamos conceituá-la como uma área científica radical ou “ciência radical”. (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 227).

Segundo Herrán Gascón (2015), a pedagogia pré-natal trata-se de uma ciência de educação emergente. O estudo acerca deste tema radical é de grande significado para a formação do sujeito, porém trata de aspectos sociais e, acima disso, aspectos de natureza real e significativa entre mãe e filho.

Na vida intrauterina, a mãe é que conduz, passa informações, afeto, alimento ao seu bebê. Eis que emerge a importância de se ter um acompanhamento pré-natal, que ainda por vezes deixa a desejar em algumas questões mais humanizadoras, resumindo-se aos aspectos de saúde. Estes são primordiais, claro, mas não tão somente isso: vislumbrar a vida do ser perante uma sociedade também emerge com grande valor.

Em conformidade com Herrán Gascón (2015), a educação do ser inicia aos 0 ano, antes do seu nascimento. O autor explica que muitos estudiosos que o antecederam com seus estudos de renovação da Pedagogia não reparam no campo da educação pré-natal, bem como em outros temas radicais. Assevera ainda o autor que algumas regularidades biológicas e psíquicas podem apoiar-se nesta perspectiva de educação pré-natal.

Na quinta semana, o telencéfalo diferente do restante do tubo neural. Ambos estão cheios de células estaminais diferenciáveis em qualquer tipo de neurônio. Há seis semanas, o feto começa a desenvolver funções mentais: É um erro acreditar que o cérebro de um feto não tem funções mentais. A atividade cerebral começa às seis semanas após a concepção. Os testes em ondas cerebrais mostram que o córtex cerebral de um feto funciona às vinte e uma semanas. As ondas do cérebro também mostram que o córtex recebe impulsos da visão, toque e audição, e que pode conscientemente responder a essas experiências sensoriais às vinte e oito semanas (WIRTH, 2001 apud FERNÁNDES; NICOLI; HERRÁN GASCÓN, 2015).

As experiências sensoriais vividas no período gestacional perpassam o bem-estar emocional e, a partir das seis semanas, o bebê desenvolve suas funções mentais, sendo o tato o sentido mais primitivo presente na vida intra-uterina. A partir dessa extensão tátil da sensibilidade, o bebê, após o nascimento, começará a sentir mudanças de texturas e temperatura, reflexos estes dos estímulos recebidos ainda na gestação.

Às oito semanas a criança reage a ruídos repentinos, música, vozes conhecidas, agressões, acidentes, discussões, episódios de raiva, etc. (DAVID CHAMBERLAIN).

Às oito ou semanas, o feto se entende e se movimenta de forma autônoma. Às vinte e oito semanas, o córtex cerebral funciona, emite ondas e começa a receber estímulos de visão, audição e tato. (WIRTH, 2001 apud FERNÁNDES; NICOLI; HERRÁN GASCÓN, 2015).

A partir de cinco meses, a mãe pode estimular a comunicação educacional do ouvido da criança através de rotinas que incluem saudações, conversar, cantar, contar

histórias, ouvir música, etc. (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 234-235). Ressalto aqui, novamente, a importância do pré-natal; se, neste momento, a mãe pode aprender a estimular seu bebê, conversar com ele, cantar, contar histórias, o bebê reagirá a esses estímulos. Quanto mais o bebê receber estímulos ainda no período gestacional, ao nascer reconhecerá a eles e reagirá de maneira satisfatória.

As habilidades de aprendizado podem ser observadas a partir do terceiro trimestre, reconhecimento e memória de curto prazo. A mãe pode educar o filho através de carícias nas áreas onde você está ou pensa que se encontra, e o bebê responde com movimentos àqueles e outros estímulos (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 234-235).

Conversar com o bebê, ainda na barriga, é uma das maneiras de se relacionar com o filho. A voz da mãe acalma e, acima de tudo, ajuda no desenvolvimento cognitivo e emocional durante a infância, posteriormente.

Estas práticas colocadas em ação durante o período pré-natal fazem a diferença não apenas na vida do bebê, mas de seus pais e, futuramente, de uma sociedade.

Aos sete meses a criança sente sabores através de seu paladar da comida que a mãe ingere.

A partir do sétimo mês, a mãe pode adicionar a estimulação dos órgãos visuais da criança, cobrindo ou deixando a luz através de seu intestino, porque o bebê distingue entre escuridão e a claridade no útero da mãe. (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 234-235).

O cérebro do bebê sofre alterações durante todo o seu desenvolvimento, ainda no útero, mesmo que seja impossível de se ver através da barriga; é o desenvolvimento do feto que ocorre diariamente. Dentro do útero materno, os bebês vivenciam diversas experiências sensoriais e remotas, além de sentirem todas as sensações que a futura mãe sente, esses são passados para o bebê por meio da liberação de hormônios no sangue materno. Assim, “Os princípios didáticos fazem referência às características da tarefa profissional e critérios para seu planejamento, desenvolvimento e avaliação.” (SABBI, 2020, p. 238). É, então, preciso tornar essa aprendizagem significativa. Herrán Gascón aponta que poderiam propor a educação pré-natal:

A interdisciplinariedade e a fundamentação científica: pediatria, Pedagogia, neurociências; Naturalidade e respeito didático; Prazer e amor; Trabalho

metodológico inter-etapas; A melhoria de processos de mudança e melhoria articulados em projetos de ensinar inovação. (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 239).

Gascón ainda cita que a gestante aponta benefícios diferentes e inter-relacionados que oferecem ao desenvolvimento da educação pré-natal um melhor desempenho psíquico e físico. “É possível estimular e desenvolver a aprendizagem e capacidades da criança pré-natal e para prová-lo cientificamente e algo mais é que esse desenvolvimento pode favorecer ou qualificar como educação da criança” (HERRÁN GASCÓN, 2017, p. 87). Herrán Gascón deixa evidente a validade do ensino na fase pré-natal, como uma proposta de pedagogia radical dentro dos processos educativos e do desenvolvimento humano, seguido de algumas metodologias de ensino:

Impregnação ou saturação biológica: sensorial, psíquico, sistema nervoso, sistema circulatório, sistema hormonal, sistema digestivo, sistema de energia... Consegue saúde, hábitos nocivos, dor, etc.; os sentimentos: raiva, culpa, obsessão, tristeza, amor, felicidade, serenidade, paz, etc.; os hábitos: serenidade, angústia, leitura, hábitos de leitura, etc.; o conhecimento (significativos): sentimentos, atitudes, pensamentos, imagens, ilusões, projetos, preconceitos e outros conhecimentos tendenciosos, etc.; as percepções: sons, cheiros, gostos, luzes, jogos, toque, etc. (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 239).

Estes estímulos, experiências sensoriais, podem se tornar uma vivência propiciada pelo pedagogo durante os encontros do pré-natal, em que o papel do mediador é organizado de forma afetiva, transformando os objetos, trabalhando ali não apenas aspectos relacionados à saúde.

Modelagem ou imitação: a criança interage e aprende ritmos interiorizadores, modo de vida, hobbies, linguagem.
Experimentação ou investigação da própria criança: através de ações de crescente complexidade, a criança entra em contato consigo mesma e com seu ambiente e investiga-o (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 239).

A vida no útero, assim como no espaço físico, após o nascimento é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança. Nesta fase vital, lembranças, sentimentos e consciência constituem a estruturação da personalidade do bebê. Uma rotina de carinho desprendida ao bebê fará com que o recém-nascido

responda muito bem às fases de seu desenvolvimento. Assim, em relação à intervenção educativa

respeitosa e com objetivo de educar. Pode ser direto: sobre a criança, indireto: sobre a mãe e o pai, ou imediata: sobre outros educadores de fato (professores universitários educação infantil, mídia, outros parentes, etc. (HERRÁN GASCÓN, 2015 apud SABBI, 2020, p. 239).

Segundo a psicanálise, no início da vida do bebê os fatos ocorridos ficam marcados no inconsciente sob a forma de memórias emocionais ou memórias afetivas. A qualidade da gestação trará memórias afetivas, que podem ser positivas ou negativas, agradáveis ou desagradáveis, e o envolvimento da mãe bem como os registros vão se estabelecer de acordo com as experiências vividas. É possível que a criança se desenvolva a partir desses estímulos e metodologias utilizadas.

Vivemos, atualmente, em uma sociedade em que os currículos dominantes e os sistemas predominam e, assim, precisamos de mais consciência em nossos currículos, como seres pensantes, críticos e dispostos a dar sua opinião, debater, ver e rever os temas e circunstâncias que circulam em nossa sociedade. Precisamos de um currículo que se importe com o ser, com a humanidade, com a formação de pessoas completas com mais amor ao próximo – posto que “Investir em educação e pedagogia pré-natal é investir em um futuro melhor da sociedade, da humanidade e além disso, esse investimento é muito econômico” (HERRÁN GASCÓN, 2018 apud SABBI, 2020, p. 240).

Qualquer investimento em educação é de imediato um investimento ao futuro. A educação gera mudanças, amplia os horizontes e prepara aos desafios. Dessa forma, se pudermos investir nesta pedagogia pré-natal desde a vida intrauterina, através do embasamento e de estudos trazidos pelo pedagogo, colheremos bons frutos futuramente. Investimento econômico que pode ser executado pela figura do pedagogo dentro do contexto de educação pré-natal oferecida às gestantes.

A pedagogia radical e inclusiva atende a esses aspectos e contribui para um ser com sua formação plena, voltada à realidade da nossa sociedade neste mundo contemporâneo, reafirmando seu compromisso por meio da busca da emancipação e da autonomia. Para Herrán Gascón (2018, p. 7), o normal é pensar que o aluno se educa quando sabe em consequência de seu aprendizado porque adquiriu conhecimento, competências, habilidades, capacidades, valores, etc.

O estado consciente dependerá da formação deste sujeito, por isso a importância de se trabalharem os temas radicais e inclusivos, construindo uma visão inovadora, profunda e impactante, um processo em que o autoconhecimento possa ser inserido, tomando, assim, uma perspectiva mais ampla e o rompimento de alguns paradigmas: “Uma formação e uma Pedagogia baseada no conhecimento serão necessárias no início do processo educacional” (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 81).

Esta educação pré-natal da criança, ainda em seu período gestacional, corresponde às necessidades educativas radicais, sendo um fator-chave para a evolução humana. A educação pré-natal fica cada vez mais evidente enquanto necessidade compreendida, além de ser uma oportunidade educacional a todos, uma educação para a humanidade.

Conforme Beillerot (1985), estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica. Libâneo (2021) traz em seus escritos uma reflexão em relação a esta pedagogia, e assevera que ela se encontra em duas vertentes na atualidade. Em alta, ao se tratar da redescoberta da pedagogia, movimentação entre a sociedade, ampliação deste campo educativo. Por outro lado, dentro do campo que mais deveria explorá-la, encontra-se esquecida; apenas identificada como docência. Faz uma crítica ao próprio pedagogo que parece não lutar pelos seus ideais e seu exercício profissional.

A sociedade hoje nos coloca em prova, estamos frente a novas exigências e, principalmente, frente a um “novo educador”. É preciso mais atenção, mais capacidade de abstrair, é preciso novas habilidades.

Verificamos, assim, uma ação pedagógica múltipla na sociedade, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal, criando formas de educação paralela, desfazendo praticamente todos os nós que separavam escola e sociedade (LIBÂNEO, 2021, p. 3)

Se refletirmos acerca de qual o papel que essa pedagogia ocupa, percebe-se que ao longo dos tempos a pedagogia está vinculada à criança. Se desmembrarmos a palavra pedagogia, teremos “peda”, que deriva do grego “paidós”, que por sua vez significa criança. A pedagogia ocupa um espaço formativo que visa os processos educativos das crianças.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais (LIBÂNEO, 2021, p. 4).

Vista tal citação, percebe-se o vasto campo que a pedagogia ocupa, não apenas se estudam algumas práticas educativas, porque esse estudo vai muito além e permite reflexões sistemáticas que visam todo o processo educativo.

A pedagogia está presente em mais meios e modalidades, não apenas na escola, como é a visão de muitos. “Não há sociedade sem práticas educativas”, e encontra-se a pedagogia inserida na família, na rua, no trabalho, na política, nos meios comunicativos e na escola. E é dentro deste movimento formativo que se constitui a pedagogia, seu objetivo de estudo.

É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação, mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano (LIBÂNEO, 2021, p. 7).

Retomo aqui a perspectiva de Feuerstein, que diz que “o mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os” (FEUERSTEIN apud SOUZA, 2004, p. 56).

O sentido de acolhimento para com o mediado e, neste, o da reciprocidade. A gestante, acolhida e escutada, reagirá de forma recíproca, podendo expor suas indagações, medos, angústias ou até mesmo projeções frente ao período que se encontra.

Em uma sociedade em que as trocas e as relações ocorrem entre grupos sociais adversos é expressa a finalidade da educação: “A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena” (LIBÂNEO, 2021, p. 8). Essas ações pedagógicas dão o norte, pois as práticas educativas não ocorrem de forma espaçada, todos são interligados às relações sociais, ora de cunho social, ora de interesses políticos, econômicos etc. Em outras palavras, é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos

educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas (LIBÂNEO, 2021, p. 9).

A pedagogia visa o entendimento intencional e global dos problemas da educação, assimilando e reconstruindo a vasta diversidade de saberes posta na sociedade atual. Conforme Beillerot (1985 apud LIBÂNEO, 2021), existe o campo da ação pedagógica extraescolar, em que

[...] formadores ocasionais, que ocupam parte de seu tempo em atividades pedagógicas, em órgãos públicos estatais, não-estatais e empresas, referentes à transmissão de saberes e técnicas ligados a outra atividade profissional especializada. Falo, por exemplo, de engenheiros, supervisores de trabalho, técnicos etc., que dedicam boa parte de seu tempo a supervisionar ou ensinar trabalhadores no local de trabalho, orientar estagiários etc. Nessa categoria, são incluídos trabalhadores sociais, monitores e instrutores de recreação e educação física, bem como profissionais das mais diversas áreas, nas quais ocorre algum tipo de atividade pedagógica, tais como: administradores de pessoal, redatores de jornais e revistas, comunicadores sociais e apresentadores de programas de rádio e TV, criadores de programas de TV, de vídeos educativos, de jogos e brinquedos, elaboradores de guias urbanos e turísticos, mapas, folhetos informativos, agentes de difusão cultural e científica etc. (BEILLEROT, 1985 apud LIBÂNEO, 2021, p. 12)

Vista a gama de agentes pedagógicos, o pedagogo aqui pode desenvolver seu trabalho acerca do conhecimento adquirido, dentro da esfera da vida privada e social das gestantes que precisam ser ouvidas em seu todo, em um sentido mais amplo e de cunho pedagógico, propondo junto aos profissionais mencionados pelo atendimento ao pré-natal atividades de lazer, descobertas, capacitações, cursos de pais, com esse olhar mais humano e centrado na emancipação deste bebê que será acolhido em uma sociedade adversa.

3 O SURGIMENTO DA ATENÇÃO PRÉ-NATAL: EXPERIÊNCIA EM SAÚDE PÚBLICA

Neste capítulo abordam-se o surgimento da educação pré-natal, o enlace entre o pedagogo e a educação pré-natal, bem como abarco alguns aspectos do Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento³.

O nascimento carrega muitos significados, para a mãe e para quem presta os cuidados. Ao falarmos de atenção obstétrica, nosso pensamento nos remete a importantes avanços em âmbito tecnológico e científico. Mas, por muito tempo, a função de auxiliar as mães, com suas experiências de vida, era oferecida através das parteiras. Muitas delas chegavam a residir por alguns dias na casa da gestante, aguardando o momento do parto e procediam com esse cuidar até cair o umbigo do bebê recém-nascido.

Geralmente, as parteiras eram de meia idade e com pouca formação. Eram pessoas admiradas e queridas pela sociedade, uma vez que transmitiam confiança e segurança à família que aguardava o nascimento.

No Brasil, tradicionais práticas como o parto de cócoras, auxílio de religiosas, parteiras, mulheres mais experientes e seus rituais domésticos foram sendo, aos poucos, substituídos pelo parto médico.

Esse fenômeno de parturição era vivido, apenas e exclusivamente, pela mulher, com o auxílio da parteira. Estudos indicam uma inadequação durante o período pré-natal e apresentam altas taxas de mortalidade fetal, neonatal, infantil e, até mesmo, morte materna.

Estudos do Centro Latino-Americano de Perinatologia e Desenvolvimento Humano (1992) demonstra-nos as preocupações com a alta taxa de mortalidade, além de danos causados no período pré-natal, os quais remontam a séculos:

El aspecto perinatal. El concepto general de bienestar de la mujer embarazada se está comenzando también a reconocer y extender al feto y al recién nacido inmediato. Por otra parte, las sociedades están entendiendo que además de la gravedad que significa la pérdida de vidas en la etapa perinatal, un serio problema a enfrentar son las secuelas reales y potenciales impuestas por daños neuropsíquicos resultado de enfermedades e injurias, la mayoría evitables, en el período antenatal, en el parto y en la etapa inmediata al nacimiento. También preocupan cada día más los elevados costos financieros que se generan de la aplicación de cuidados especiales a los

³ PHPN foi instituído pelo Ministério da Saúde em 1 de junho de 2000 (Portaria 569, publicada no *Diário Oficial da União*, em oito de junho de 2000, na seção 1, p. 4).

nacidos con problemas, en particular los de muy bajo peso. Estos recién nacidos de bajo peso (BPN) son un importante indicador socioeconómico y de la capacidad reproductiva de las mujeres (CENTRO LATINOAMERICANO DE PERINATOLOGÍA Y DESARROLLO HUMANO, 1992, p. 8).

A assistência pré-natal começa a ser entendida como um papel decisivo nos resultados gestacionais, com vistas à saúde da mãe/gestante, do feto, de forma a ser possível identificar/administrar riscos que poderiam ser remediados a tempo, perante intervenções.

O conceito geral da gestante começa a ser reconhecido e estendido ao recém-nascido, como traz a citação do Centro Latinoamericano de Perinatología y Desarrollo Humano. A gravidade com a perda das vidas durante o pré-natal começa a sofrer consequências e estabelecer danos neuropsíquicos.

Joaquim da Rocha Mazarém foi o primeiro professor de partos a lecionar na Escola Médico-Cirúrgica no Rio de Janeiro, cujo objetivo era diminuir a alta taxa de mortalidade: “La mortalidad materna de causa obstétrica directa incluye las muertes que resultan de complicaciones del embarazo, parto y/o puerperio (toxemia, hemorragia por placenta previa, etc.)”. (CENTRO LATINOAMERICANO DE PERINATOLOGIA Y DESARROLLO HUMANO, 1992, p. 11).

A seguir, apresento dados dos nascidos vivos anualmente, retirados da fonte exposta pelo Centro Latinoamericano de Perinatología y Desarrollo Humano (1992, p. 11), que traz as taxas de mortalidade materna e infantil nos países da América Latina, na última década do século XX. Tais resultados desencadeiam debates e providências a serem tomadas.

Na América Latina percebemos que o Brasil demonstra um crescimento de nascidos vivos expressivo se comparado aos demais países da América Latina. Nos quinquênios trazidos no quadro do estudo, o Brasil tem a maior taxa de nascimentos (5889), seguido da Colômbia (1069); todavia, a taxa de menor nascimento centra-se no Uruguai (63). Analisando-a, percebemos que a maior taxa de mortalidade, tanto materna quanto infantil, ocorre na Bolívia, sendo 480 para cada 100.000 nascidos vivos (mortalidade materna) e 124 para cada 1.000 nascidos vivos (infantil).

O país que demonstra a menor taxa de mortalidade materna e infantil é o Chile: utilizando-se a mesma porcentagem de nascidos vivos, apresenta 55 (mortalidade materna) e 21 (mortalidade infantil). O Brasil, por sua vez, traz como dados 100 (mortalidade materna) e 87 (infantil), usando a mesma porcentagem de nascidos vivos.

Comparando-se os dados anteriores com dados mais atuais, dos últimos 10 anos, percebe-se que houve uma baixa na mortalidade materna quanto infantil no Brasil com o passar dos anos, tendo como fonte o Sistema de Informação Sobre Mortalidade (SIM) e Sistema de Informações sobre Nascidos Vivos (SINASC). Sendo em 2009 (72,4) e após dez anos 2018 (59,1).

No Brasil, percebe-se que, a partir dos anos 1980, foram iniciadas algumas mudanças para melhor atender as mulheres. Tais movimentos dizem respeito à busca de melhorias em atendimentos, à valorização dos direitos, à busca pela cidadania e ao empoderamento. Com o surgimento de novos equipamentos e instrumentos diagnósticos, após o processo de industrialização, as ciências evoluíram e trouxeram também novas tecnologias com grandes contribuições ao sistema de saúde.

Segundo Mott (1994), no Brasil, Maria Josefina Durocher, Madame Durocher como era conhecida, formou-se em 1834 e foi a primeira parteira a exercer pioneiramente seu trabalho no Rio de Janeiro. A criação do primeiro serviço universitário de assistência pré-natal em nosso país ocorre somente em 1925, idealizado pelo professor da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), Raul Briquet, professor de Madame Durocher.

Após reflexões e discussões sobre esse novo pensar sobre a assistência à mulher, o sistema de saúde sofreu constantes mudanças. Em 1980, com o intuito de reconhecer a mulher como sujeito de direitos, o Ministério da Saúde lança o Programa de Atenção Integral à Saúde e à Mulher (PAISM) e, em 2000, institui o Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento (PHPN), no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), baseado nas análises das necessidades de atenção específica à gestante, ao recém-nascido e à mulher no período pós-parto:

- concentrar esforços no sentido de reduzir as altas taxas de morbimortalidade materna e perinatal;
- adotar medidas que assegurem a melhoria do acesso, da cobertura e da qualidade do acompanhamento pré-natal, da assistência ao parto, puerpério e neonatal;
- Ampliar as ações já adotadas pelo Ministério da Saúde na área de atenção à gestante, como os investimentos nas redes estaduais de assistência à gestação de alto risco, o incremento do custeio de procedimentos específicos e outras ações, como o Projeto de Capacitação de Parteiras Tradicionais, do financiamento de cursos de especialização em enfermagem obstetrícia e a realização de investimentos nas unidades hospitalares integrantes destas redes (BRASIL, 2000, p. 4).

Com a criação de políticas públicas prioritárias, uma nova organização na rede assistencial e na capacitação de profissionais ocorreu. As gestantes passam a ter

maior reciprocidade, reforçando a participação mais efetiva da mulher no pré-natal, possibilitando, assim, conhecimentos na compreensão da maternidade, das emoções, em relação à criança e à família. Porém, o documento em discussão não prevê a participação ativa do homem durante esse processo. Percebe-se que somente em alguns procedimentos e atividades a figura masculina encontra-se inserida, mas, digamos, de maneira mais superficial, deixando transparecer ainda uma visão tradicional na qual a mulher é responsável pela casa, filhos e sua educação, isentando a figura masculina, que “apenas” desempenha funções para sustento e fomento da família.

Considera-se que o acesso das gestantes e recém-nascidos a atendimento digno e de qualidade no decorrer da gestação, parto, puerpério e período neonatal são direitos inalienáveis da cidadania.

O programa está estruturado pelos princípios de que:

- toda gestante tem o direito ao acesso a atendimento digno e de qualidade no decorrer da gestação, parto e puerpério;
- toda gestante tem direito de conhecer e ter assegurado o acesso à maternidade em que será atendida no momento do parto;
- toda gestante tem direito à assistência ao parto e ao puerpério e que seja realizada de forma humanizada e segura, de acordo com os princípios gerais e condições estabelecidas pelo conhecimento médico; e
- todo recém-nascido tem direito à assistência neonatal de forma humanizada e segura. (BRASIL, 2000, p. 4).

Com vistas ao atendimento à mulher, ações prioritárias como os princípios trazidos pelo programa dão ênfase às demandas relativas ao período gravídico-puerperal e à criança.

Após esse breve relato da história do pré-natal no Brasil, é possível argumentar que contamos, hoje, com maior ampliação da assistência social, dos serviços prestados, dos cuidados no pré-natal e na assistência durante a gestação, parto e puerpério.

Ainda, questiona-se, enquanto questões sociais e igualitárias, se tais serviços efetivamente ocorrem no âmbito público. Percebemos que ainda restam lacunas relacionadas ao atendimento da população menos favorecida. Mesmo com o avanço dos programas de saúde, equipamentos e equipes qualificadas, encontramos localidades onde o sistema não funciona perfeitamente, deixando pessoas desassistidas.

Pode-se, aqui, fazer uma comparação entre saúde e educação, posto que, não apenas na área da saúde, mas também na educação, ainda temos na atualidade situações desiguais de acesso ao ensino público de qualidade, que é um direito do cidadão, assim como assistência e saúde básica o são.

Trago, novamente, uma questão envolvendo a figura do Pedagogo. Não poderia, em tal contexto, o pedagogo auxiliar? Os aspectos trazidos pelo pedagogo vão além do pensar a saúde, indagando não somente o bem-estar físico, corporal, mas são acrescidos os aspectos emocionais e intelectuais que constituem o sujeito como um todo.

Paulo Freire foi um incansável defensor da liberdade, da autonomia do ser humano, quem ele denominou como “(...) um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 2003, p. 12).

Reuven Feuerstein também traz a concepção de um ser autônomo. Fala do “aprender a pensar” para “aprender a aprender”. Ambos querem o desenvolvimento de um ser autônomo, independente e crítico do espaço que ocupa (SOUZA, 2004, p. 159).

Seguindo essa vertente, retorno ao problema de minha pesquisa, o qual me instiga a possibilidade de como o pedagogo pode contribuir para uma perspectiva evolutiva da criança, junto ao trabalho de educação pré-natal.

3.1 O PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL

O Ministério da Saúde considera o pré-natal prestado à mulher durante o período gravídico de total importância à saúde; esse período que antecede o nascimento da criança precisa ser acompanhado de maneira especial, pois se trata do momento em que se devem receber orientações, realizar exames clínicos, vacinas, consultas. Ressalto, aqui, a importância do acompanhamento dentro do programa educação pré-natal, ministrado pelos profissionais da saúde, capazes de identificar as condições das gestantes, bem como relacionar se há fatores de risco durante o período.

Grandes mudanças e reestruturações passam a exercer um papel fundamental na vida da gestante e modificador à condição de ser mãe, interferindo na situação social, requerendo mudanças e reajustes na vida profissional, econômica, conjugal,

física e emocional. Como citado anteriormente, o trabalho da equipe de profissionais da saúde é de fundamental importância, pois abrange um período em que é preciso obter conhecimentos sobre a gestação, de maneira a atender as futuras mães. Ademais, trata-se de lhes dar suporte, confiança e segurança, para que as gestantes possam aprender de maneira dinâmica, a partir da troca de saberes, escuta atenta e aberta, manejos e curiosidades sobre o parto, o nascimento e os cuidados pós-parto.

Novamente, indago, por intermédio de meu problema de pesquisa, se o fazer do pedagogo pode contribuir para uma perspectiva evolutiva da criança, antes mesmo de seu nascimento. Pedagogo pode ser inserido como parte integrante da equipe de educação pré-natal, enriquecendo de maneira multidisciplinar esse trabalho.

Torno aqui a frisar que o pedagogo, como parte integradora, pode aliar-se às bases de grandes teóricos que já perpassaram estudos sobre o ser, contribuindo assim em uma perspectiva evolutiva da criança, bem como educacional dos pais.

A base freiriana visa dar autonomia ao ser humano; a metodologia ensina o humano a deixar de ser passivo, dando-lhe oportunidades de transformar o ambiente em que vive. Se as gestantes puderem ser protagonistas frente ao seu período gravídico, quebrando alguns paradigmas, sentindo-se pertencentes nas decisões que favorecem a sua saúde e a de seu bebê, serão capazes de intencionalmente promover autoconfiança, segurança, autonomia, senso crítico, entre outros saberes, ao “ser” que estão gerando dentro de si. Isso significa que, se a mãe (gestante) se sentir assim durante o processo, transferirá tudo isso à criança que vai nascer. Possibilitam-se, assim, condições ao indivíduo de se tornar capaz de tomar decisões crítico-reflexivas ao longo da vida.

Desse modo, no que tange ao respeito à autonomia e à dignidade de cada um, Paulo Freire assevera que

é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (...) é nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto” (FREIRE, 2019, p. 58-59).

Freire mostra-nos o sentido da autonomia, especialmente quando fala da pedagogia do ser mais, da busca e do papel frente a este autônomo que perpassa toda a educação: “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando

exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. (FREIRE, 2019, p. 59-60).

Aliada aos preceitos freirianos destaca-se a perspectiva de Feuerstein, a partir das palavras de Souza:

O mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado com seu ambiente, utilizando ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os” (SOUZA, 2004, p. 56).

Esse critério de mediação fomenta, no mediador, o sentido de acolhimento para com o mediado e, neste, o da reciprocidade. Uma vez que a gestante se sentir acolhida e escutada, reagirá de forma recíproca, podendo expor suas indagações, medos, angústias ou, até mesmo, projeções frente ao período em que se encontra.

3.1.1 Concepções de Educação e a Educação Pré-natal

Desenvolvo, aqui, um pouco sobre as concepções de educação, trazendo à luz os pensadores Freire e Morin.

Inicialmente, refiro-me às concepções trazidas por Edgar Morin⁴, que tinha como projeção a humanização e sobre quem esboço uma breve, e muito singela, biografia. O teórico teve uma infância na qual foram desencadeadas algumas angústias e tristezas, pois perdera sua mãe cedo; de origem judaica, teve a vida marcada por preconceitos. Concluiu seus estudos e publicou algumas obras; Morin procurava compreender a importância do ser humano, fazia reflexões que propunham pensar esse humano como um todo, entendendo suas angústias, anseios e conhecendo a si mesmo, a diversidade e a complexidade da vida.

Ao nos debruçarmos em tais concepções, percebemos o quão necessário se faz um ensino pautado em saberes que não sejam fragmentados; precisamos perceber que é de suma importância efetuarmos correlações, integrarmos autocrítica e reflexões, as quais devem ser permanentes e constantes em nosso fazer. Morin faz-nos refletir a partir da complexidade: “É preciso contextualizar e não apenas globalizar. Conceber não unicamente as partes, mas o todo”. (MORIN, 2000, p. 49).

⁴ Pseudônimo de Edgar Nahoum (Paris, 8 de julho de 1921).

Se pensarmos na citada complexidade, palavra oriunda do latim⁵, entendemos que é preciso tecer uma atitude reflexiva diante do mundo que nos cerca. Atualmente, vive-se mundialmente uma crise muito forte, não apenas econômica, mas se pode dizer humanitária; neste momento, os valores, a reciprocidade e a empatia encontram-se adormecidas perante a sociedade. Se pensarmos em sistemas de ensino, tampouco fornecem condições para que possamos exercer essa complexidade, de modo que nos façam refletir sobre nós mesmos e nossa vida, como parte integrante de uma sociedade.

Morin (2001), em sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, parte de uma concepção que se estabelece na primeira infância, momento em que o indivíduo desenvolve a sua capacidade de compreensão. As políticas públicas precisam pensar e refletir sobre mudanças em seus sistemas, que ocorram desde a educação infantil, etapa inicial da educação básica, podemos assim dizer. Se a partir desta etapa forem trabalhadas e executadas ações que permitam à criança se desenvolver plenamente, respeitando suas especificidades e, ao mesmo tempo, lhe oferecendo oportunidades para experimentar e transformar suas capacidades, com autonomia, fazendo emergir o pensamento complexo, por meio das influências internas e externas que o sujeito receberá, assim, a criança atribuirá sentido ao mundo, perante o que lhe for oferecido.

Nessa direção, Freire compartilha que é preciso buscar concepções contrárias a uma educação bancária, uma vez que é preciso pensar na essência do ser. Assim,

[...] Paulo Freire, que se opõe a uma educação “bancária” fruto da transmissão inerte de informações vazias, e que propõe uma educação “libertadora”, e, portanto, crítica, reflexiva, associada à realidade transformando-a e sendo transformada (MEIER; GARCIA, 2007, p. 150).

A concepção de educação, segundo Freire, carrega esperança acerca da prática educativa; em sua vida, sempre lutou e se dedicou à defesa dos indivíduos e contra as formas de opressão.

Freire (2019) ainda oferece condições de reflexão acerca dessas concepções, em que aos sujeitos, progressivamente autônomos, possam lhes ser garantida independência. Para isso, é preciso fazer emergir um ambiente de respeito, acolhimento e que propicie segurança, em que se fomente o diálogo, o qual é

⁵ *Complexus*, que significa “aquilo que é tecido em conjunto”.

essencial, em contrapartida ao que pressupõe como “a negação do homem” (FREIRE, 2019, p. 21).

Para se obter uma educação de qualidade, que preze por essas concepções, a escola vive algumas mudanças pragmáticas, cujos profissionais da educação são exigidos a buscar uma contínua formação, que lhes permita ter maior (e melhor) compreensão, com vistas a pensar qual o real sentido da educação. É preciso refletir sobre nós mesmos e sobre essa educação que nos propomos ministrar.

A aptidão humanista freiriana desmistifica o mundo da realidade, buscando uma discussão voltada à importância dada à educação e aos homens, que não podem ser tratados como objetos ou “meras coisas” – são esses homens que podem transformar o mundo, e merecem a devida importância. Cabe, aqui, a nós educadores, refletir sobre a importância que carrega nosso ato de educar, entendendo que é possível um processo de mudança.

Nessa direção, Arendt (2014, p. 234) esclarece que “ A educação deve estar entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Precisamos acreditar que, enquanto educadores, somos capazes de iniciar algo novo; aqui está presente o ato de educar, e o humanizar efetiva-se com as virtudes, com a amorosidade, com o diálogo, com a reflexão, fatos já apontados na teoria freiriana: é a relação entre sujeito e mundo. Para uma educação humanizadora, é preciso carregarmos em nossa docência muita esperança e amorosidade, só assim seremos capazes de trilhar caminhos que levem nosso sujeito à autonomia, à busca do ser mais, especialmente em um país onde, por inúmeras vezes, somos calados.

A importância do nosso fazer docente requer que nossa posição seja de, consoante argumenta Freire, “(...) assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (2019, p. 42).

Freire ajuda-nos a refletir sobre o sujeito e pensar, ainda, acerca da dimensão humana e social; é preciso nos inteirarmos e refletirmos sobre as políticas propostas, tanto em âmbito educacional quanto social, buscando o melhor aos sujeitos. Faz-nos refletir sobre o mundo, como assevera Freire – “leitura de mundo”, posto que só a partir de tal prática (e consciência) os sujeitos serão capazes de romper premissas arraigadas e, assim, fazer-se existir em uma sociedade.

3.2 HUMANIZAÇÃO NO PRÉ-NATAL E NASCIMENTO (PHPN) DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: REFLEXÕES ACERCA DO PROGRAMA

Atualmente, o Sistema Único de Saúde (SUS) tem obtido um notável progresso em seus sistemas e atendimentos; todavia, apesar deste progresso, ainda detém algumas características que tornam também notáveis a desigualdade e a pobreza. Buscam-se, ademais, políticas públicas mais igualitárias em todas as regiões. O sistema privado toma conta de algumas localidades, mas as classes menos favorecidas não têm condições de pagar por alguns serviços, o que também não é correto, pois todos devem ter acesso à saúde e à educação de qualidade, independentemente de sua situação financeira.

A gravidez é um período que agrega grandes transformações, não só para a mulher, mas para toda a família. Ao longo deste período, a mulher precisa ser orientada, preparando-se para o parto e a maternidade. Dentre essas ações, é importante o acompanhamento médico da gestante, sobre o qual trago algumas considerações acerca da importância de se ter o acompanhamento pré-natal, além de se participar de grupos de gestantes, momentos de trocas de experiências e fortalecimento de vínculos.

O Programa de Humanização no Pré-natal e Nascimento (PHPN) foi instituído federalmente no ano de 2000, dentro do Sistema Único de Saúde (SUS) e é desenvolvido pela equipe de saúde, por meio da assistência à gestante, a partir do material intitulado *Cadernos de atenção básica*⁶.

Tal material encontra-se inserido no programa de pré-natal da Rede Cegonha (2011), criado pelo Ministério da Saúde, cujo objetivo é de qualificar as redes que fornecem atenção materno-infantil, com vistas a reduzir as taxas de morbimortalidade. A assistência ao pré-natal, desenvolvida com base no *Caderno de Atenção Básica*, atende, no âmbito da saúde, mãe e bebê, tendo por objetivo principal diminuir as taxas de mortalidade; ainda, trabalha na detecção de precoces riscos a ambos, qualificando a assistência ao momento do parto, objetivando uma rede efetiva de qualidade e uma prática humanizada.

Quando a gestante entra para o grupo de atendimento pré-natal, o primeiro passo é a avaliação pré-concepcional. Primeiramente, há consulta realizada com o

⁶ CAB, sigla adotada.

casal, cujo objetivo consiste em identificar fatores de risco, doenças ou outros fatores que possam vir a interferir durante o período gestacional. Nesse momento também são inclusos anamnese⁷, exames físicos e laboratoriais para uma verificação prévia de investigação à saúde; tais procedimentos consistem em uma espécie de planejamento familiar, em que se verificam situações de saúde de ambos, para intervenções prévias que não venham a se propagar mais tarde:

O objetivo do acompanhamento pré-natal é assegurar o desenvolvimento da gestação, permitindo o parto de um recém-nascido saudável, sem impacto para a saúde materna, inclusive abordando aspectos psicossociais e as atividades educativas e preventivas (BRASIL, 2012, p. 33).

Com vistas ao objetivo do acompanhamento pré-natal, a Organização Mundial da Saúde (OMS) preconiza a busca de uma assistência adequada e precoce ao pré-natal, estabelecendo que as consultas devem ser semanais até a 28ª semana, quinzenais entre 28 e 36 semanas, e semanais quando a gestante apresentar algum risco à sua saúde e à do feto. E, caso o parto não ocorra até a 41ª semana, deve-se avaliar o bem-estar fetal a partir de exames. Não existe um término ou alta do pré-natal. Mãe e bebê continuam a ser atendidos na Unidade Básica de Saúde e no Programa, mantendo vínculos, tirando dúvidas e realizando as consultas de rotina.

Dentro da organização do Programa de Educação ao Pré-natal, estados e municípios precisam de dispor de uma equipe preparada para a atenção obstétrica e neonatal, por intermédio de uma rede organizada. Questiona-se se esse espaço também não deveria ser ocupado por um pedagogo na saúde pública. Com base nos estudos do *Caderno de Atenção Básica* (2012, p. 38), são elencados dez passos norteadores ao Pré-Natal de Qualidade. 1º passo: iniciar o pré-natal na Atenção Primária à Saúde até a 12ª semana de gestação (captação precoce); 2º passo: garantir os recursos humanos, físicos, materiais e técnicos necessários à atenção pré-natal; 3º passo: toda gestante deve ter asseguradas a solicitação, a realização e a avaliação em termo oportuno do resultado dos exames preconizados no atendimento pré-natal; 4º passo: promover a escuta ativa da gestante e de seus(suas) acompanhantes, considerando aspectos intelectuais, emocionais, sociais e culturais, e não somente um cuidado biológico: "rodas de gestantes"; 5º passo: garantir o transporte público gratuito da gestante para o atendimento

⁷ Consiste em uma entrevista realizada pelo profissional de saúde ao seu doente, cuja intenção é ser um ponto inicial no diagnóstico de uma doença ou uma resposta humana aos processos vitais.

pré-natal, quando necessário; 6º passo: é direito do(a) parceiro(a) ser cuidado (realização de consultas, exames e ter acesso a informações) antes, durante e depois da gestação: "pré-natal do(a) parceiro(a)"; 7º passo: garantir o acesso à unidade de referência especializada, caso seja necessário; 8º passo: estimular e informar sobre os benefícios do parto fisiológico, incluindo a elaboração do "Plano de Parto"; 9º passo: toda gestante tem direito de conhecer e visitar previamente o serviço de saúde no qual irá dar à luz (vinculação); e, 10º passo: as mulheres devem conhecer e exercer os direitos garantidos por lei no período gravídico-puerperal.

Esses passos conduzem à efetivação do atendimento pré-natal, proporcionando acolhimento à gestante e ao seu parceiro. Tal acolhimento deve fazer com que a gestante se sinta à vontade, bem e acolhida para partilhar algumas experiências, além de obter ajuda e conhecimento em relação ao momento que vive.

Destaco, ainda, alguns pontos trazidos por tal prática, uma vez que é preciso garantir à gestante abrigo com segurança, permitindo a ela conhecer os procedimentos oferecidos pela assistência e a tranquilizar sobre um efetivo e bom suporte. Além disso, em relação ao aspecto relacionado à saúde de imediato, é preciso que a gestante se sinta bem e possa ser ouvida sem julgamento ou preconceitos, pois assim ela se sentirá segura, podendo expressar suas preocupações, discutindo e esclarecendo suas dúvidas.

Conforme cita o 6º passo, a ida do parceiro em companhia à gestante deve ser estimulada também. Muito mais frequente é testemunharmos, atualmente, parceiros que se fazem presentes junto a suas esposas/parceiras nas consultas e nos acompanhamentos gestacionais. Dessa forma, o preparo ao parto será efetivo entre o casal e de suma importância para a mãe, que se sentirá mais preparada e acolhida, tendo seu companheiro a seu lado, lhe dando suporte e, certamente, construindo vínculos fortes com o bebê.

No contexto de atenção ao pré-natal, a gestante deve ser informada sobre seus direitos, garantidos por lei, sobre os benefícios do parto fisiológico, incluindo assistência para a elaboração de seu plano de parto, atendendo as suas necessidades por meio dos recursos existentes, como citam os 8º e 10º passos.

A assistência ao pré-natal deve ser constituída de momentos privilegiados para se discutirem e esclarecerem dúvidas, não só da gestante, mas de seu parceiro e familiares, tornando-se, assim, um espaço de escuta qualificada, estando organizada

para atender às necessidades, mediante o uso dos conhecimentos técnicos de quem nela atua.

O papel da equipe à atenção pré-natal, por sua vez, visa a atribuições de mapeamento e de identificação de informações no cuidado à saúde, escutando as necessidades dos usuários. A equipe geralmente é composta por médico, enfermeiro, auxiliar técnico de enfermagem, cirurgião dentista, nutricionista e agente de saúde, cada qual com suas atribuições acerca de seu desenvolvimento dentro do programa. E por que não integrar o pedagogo em uma equipe de atendimento ao pré-natal, podendo agregar outros conhecimentos voltados à gestante e ao bebê?

Vinculada à atenção pré-natal, encontram-se as orientações e as ações educativas, conforme o *Caderno de Atenção Básica*, em que os aspectos a serem abordados nas ações são receber informações sobre a importância de se manter o pré-natal, cuidados de higiene, indicações de atividades físicas e nutricionais, bem como preparo ao parto e sinais de alerta.

Acrescento, aqui, o problema proposto em minha pesquisa, com o intuito de uma efetivação maior junto a essas ações educativas, de forma a ser possível promover uma escuta mais ativa, a partir das “rodas de gestantes”, roda ampliada para o parceiro estar presente, conforme consta no 4º passo para o pré-natal de qualidade.

4 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO HORIZONTE PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-NATAL

No capítulo a seguir, apresentam-se os princípios da mediação que norteiam minha pesquisa e visam a possíveis soluções ao problema proposto. Destacam-se, neste capítulo, algumas seções que trazem as contribuições de alguns autores e estudiosos sobre o conceito de mediação ao longo dos anos; os processos de mediação; o embasamento acerca dos doze critérios de mediação, trazidos por Feuerstein; e, ao final deste capítulo, trago a mediação através da perspectiva da emoção.

Constata-se que a palavra “mediação” entrou no dicionário por volta de 1670, e cujo significado condiz com “efeito ou ato de mediar, entre pessoas, grupos”. No que tange à filosofia,

(...) mediação é um processo criativo, mediante o qual se passa de um termo inicial a um termo final, enquanto, para a psicologia, mediação é sequência de elos intermediários (estímulos e respostas) numa cadeia de ações, entre estímulos inicial e a resposta verbal no final do circuito (MEIER; GARCIA, 2007, p. 37).

A filosofia clássica apresenta a mediação como a necessidade de se explicarem duas naturezas distintas. Segundo Meier (2007), Sócrates concebeu a mediação como a relação de conhecimento que permite a “passagem de uma coisa à outra em um diálogo”. Sócrates, junto aos atenienses, desenvolveu uma atividade reflexiva. Sua meta baseava-se na investigação das palavras, ou seja, lhe interessava a alma do interlocutor, por meio do debate, cuja base se sustenta na ideia: “forma de si ir ao encontro de si mesmo e fazer-se ponto de partida”. Sócrates tornava visível a verdade aos contestadores, considerando infalível, como método, o raciocínio:

(...) as características do sujeito que estabelece com as pessoas, as coisas e as ideias, relação que procuram desvelar sua essência. Esse é o sujeito mediador apresentado na prática filosófica socrática (MEIER; GARCIA, 2007, p. 41).

Ainda de acordo com Meier e Garcia (2007), a mediação abordada por Hegel recebe influência do pensador Immanuel Kant, partindo de si mesmo, do princípio de que o conhecimento humano inicia com a própria experiência, impressões *a priori* da sensibilidade. Kant, para elaborar seu sistema filosófico, toma do empirismo a

necessidade da experiência, acreditando que conhecimento é sempre de um fenômeno constituído a partir de impressões sensíveis (MEIER; GARCIA, 2007, p. 81). Kant expressa sua filosofia de duas formas para se conhecer o real: a empírica, por meio da experiência; e a da intuição lógica, sustentada pela razão. Conforme Meier e Garcia:

Para Kant, o processo de conhecimento implica, de um lado, a existência de um objeto a ser conhecido, que suscita a ação do pensamento humano, e de outro, a participação de um sujeito ativo capaz de pensar, de estabelecer relações entre os conteúdos captados pelas impressões sensíveis, a partir das suas próprias condições para conhecer, ou seja, a partir da razão (MEIER; GARCIA, 2007, p. 82).

Existir estabelece relação mediada pela condição humana do homem; a inserção ocorre por intermédio de suas produções simbólicas e/ou materiais. Hegel também trouxe contribuição na definição de mediação no campo filosófico, entendendo-a como característica da razão humana. Para ele, “a razão é tão engenhosa quanto poderosa”; o sujeito é, por conseguinte, a substância, o ser ou a imediateidade que não tem fora de si a mediação, mas é a própria mediação. O sentido engenhoso citado por Hegel seria a própria mediação que ocorre entre objetos, agindo e reagindo uns sobre os outros, de acordo com a natureza dos fatos e realizando, assim, as intenções da razão.

Ao ser estimulado pela realidade objetiva, o sujeito apropria-se de estímulos, internaliza valores, significados e conceitos e, nesse movimento dialético, o conhecimento é constituído ao longo da história.

4.1 MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS VISÕES DE FEUERSTEIN, FREIRE, PIAGET E VIGÓTSKI

A finalidade deste subcapítulo é apresentar as visões dos autores Feuerstein, Freire, Piaget e Vigótski, voltando-se às reflexões emergentes do processo de mediação.

Reuven Feuerstein recorre a vários estudiosos para criar seus programas de intervenção. Bruner, Ausubel, Piaget e Vigótski são alguns deles, além de Freire, a partir de quem percebemos algumas significativas aproximações com Feuerstein.

Feuerstein entende que a capacidade de transformação do humano, em seus processos cognitivos e emocionais, encontra-se no processo de mediação.

Feuerstein ainda apresenta significativo destaque à *Experiência de Aprendizagem Mediada* (EAM), destacando-a como condição fundamental para mudanças na estrutura cognitiva do indivíduo, no desenvolvimento e na aprendizagem; ainda, a interação entre mediado e mediador. Ressalta-se, novamente, a importância do mediador, no pensar para quem e o quê, e em seu objetivo em relação ao mediado.

Para expressar o conceito de mediação da aprendizagem, Feuerstein utiliza o esquema S - H - O - H - R para explicar o conceito de mediação. Não satisfeito com o esquema de Piaget, quem o teórico usa como base, busca em Vigótski uma concepção fundamental: a mediação aparente (H) mediador, resultando em S - H - O - H - R; (S) corresponde aos estímulos externos; (H) representa o mediador que se interpõe aos estímulos externos e o organismo; (O) constitui-se no organismo humano; e (R) é a resposta que o organismo emite. A importância que Feuerstein dá a tal esquema pode ser comparado ao conceito de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) e a relevância dada por Vigótski.

Lev Semionovitch Vigótski nasceu em 1896, na cidade de Orsha. Durante parte do tempo, estudou em casa sob responsabilidade de um matemático. Tendo estudado em Moscou, sua vida acadêmica foi marcada pelo contexto sócio, político e cultural, em um momento de pós-guerra carregado de idealismo, valorização da ciência em relação aos avanços científicos e intelectuais.

Segundo Souza (2003), Vigótski era um educador transformado em psicólogo. Vigótski morreu aos 34 anos, ao contrair tuberculose. À época, mesmo muito jovem, já havia produzido bastante. Alguns de seus manuscritos apresentam lacunas e tornam-se de difícil compreensão; outros desapareceram ou foram destruídos pelos revolucionários. Dentro da perspectiva vigotskiana, havia uma proposta de integração no funcionamento coletivo do cognitivo de caráter interno e externo. O homem, por sua vez, não é um ser passivo a esse ambiente; é também agente de transformação de seu tempo.

O conceito elaborado por Vigótski, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), define as funções que ainda estão em processo de maturação. A ZDP foi concebida por meio da sua subdivisão em dois níveis: o de desenvolvimento real, que são os conceitos já internalizados pelo indivíduo, permitindo a realização de determinada

tarefa, sem ajuda; e o de desenvolvimento potencial, que permite realizar as tarefas com auxílio de outros indivíduos. Encontramos, dentro deste auxílio com o outro, o processo essencial da mediação. Para o teórico, "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGÓTSKY, 1984, p. 97).

A aprendizagem não ocorre de maneira isolada, mas na relação entre a pessoa e o seu meio, em conformidade com Vigótski. Esta aprendizagem, por sua vez, vai despertar, promover e desenvolver um papel importante na construção do conhecimento. O ser humano vive em uma realidade sócio-histórica e precisa ser mediado por instrumentos de sua cultura, pois é a partir da ação mediada que efetivamente teremos o desenvolvimento cognitivo.

Percebemos, aqui, o papel que a cultura exerce e propicia ao ser humano, de forma a ser levada em consideração a aquisição simbólica para representar a realidade, o meio e, a partir disso, ordenar, interpretar e construir as concepções de mundo real. A linguagem para Vigótski está ligada à mediação, porque é pela linguagem que podemos chegar às abstrações ou generalizações, uma vez que entramos em contato com o objeto do conhecimento que nos conduz ao próprio pensar.

Fica evidente, entre Feuerstein e Vigótski, a ideia do diagnóstico das funções cognitivas deficientes, as quais podem ser corrigidas por meio da mediação. Ambos não consideram a inteligência como algo inato, um "dom" ao nascer. Para compreender e entender o pensamento de um povo, é preciso, primeiramente, conhecer o contexto. A cultura permite ao povo recriar, reinventar. Em suas obras, os teóricos evidenciam a mediação cultural como importante na construção de significados por parte do indivíduo. Nesse contexto, "culturas diferentes produzem diversos modos de funcionamento psicológico" (SOUZA, 2004, p. 145).

Para finalizar, a semelhança mais fortalecedora entre os autores refere-se à busca pelo ser mais autônomo, o que significa que a mediação "pode tornar o mediado autônomo em sua aprendizagem" (SOUZA, 2004, p. 147).

O homem não se constitui homem na ausência do outro, outra premissa que os mencionados autores parecem adotar. Ambos concebem a interação social como fator de desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento.

Durante a época que Feuerstein desenvolveu suas ideias para expressar o conceito de mediação da aprendizagem, predominava a abordagem behaviorista, a partir da qual se pressupunha que, se organizados e selecionados, os estímulos externos e a aprendizagem deveriam ocorrer normalmente. Alguns estudiosos, como Piaget, não concordavam com essa abordagem.

Foi de seu pai que Jean Piaget⁸ adquiriu o hábito de tecer raciocínios sistemáticos. Menino sério, demonstrava curiosidade em relação à Biologia, curso pelo qual se formou mais tarde. Em sua adolescência, também se interessou por leituras que traziam temáticas diversas, como religião, filosofia, psicologia e sociologia. Entusiasmado pelas questões filosóficas e pelo conhecimento humano, Piaget, em suas teorias, parte das funções biológicas para examinar as capacidades cognitivas humanas, através de métodos empíricos. Para tanto, Souza explica que a perspectiva estruturalista piagetiana

marcou a psicologia e a educação contemporâneas, equacionou a aquisição do conhecimento em processos psicológicos integrados e hierarquizados e demonstrou que o essencial da inteligência não é a medida do seu produto, mas sim a estruturação ativa e dinâmica da cognição (SOUZA, 2004, p. 38).

Feuerstein, por sua vez, ao criar um esquema para expressar o conceito de mediação da aprendizagem, considerou insuficiente o esquema elaborado por Piaget, a partir do qual partiram as suas análises.

O esquema de Piaget é expresso por S - O - R, sendo (S) os estímulos, (O) o organismo aprendiz e (R) resposta; a respeito do desenvolvimento da inteligência, esta parte do sensório-motor, em seguida para a cognição do pensamento concreto e, após, formal, que compreende os raciocínios lógicos.

Piaget e Feuerstein trazem em concordância a ideia de que a inteligência é plástica, flexível. Piaget (2013) argumenta que o conhecimento procede de construções sucessivas, o que podemos analisar se entendido que as construções do conhecimento nunca ocorrem de maneira linear e mecânica. Se examinado o conceito de Piaget sobre acomodação, “fica evidente a flexibilidade das estruturas de assimilação” (SOUZA, 2004, p. 152). Feuerstein cita que, uma vez que o cérebro

⁸ Jean William Fritz Piaget nasceu em Neuchâtel, a 9 de agosto de 1896, e faleceu em Genebra, a 16 de setembro de 1980.

apresenta plasticidade, ele pode se modificar e, para tanto, desempenhar funções complexas; a mente da pessoa é afetada pela mudança.

Para Piaget, o ato de conhecer é interpretativo; portanto, o conhecer é assimilar, dar significado a. Outras ideias compartilhadas pelos teóricos dizem respeito às operações mentais. Dessa forma, tudo o que for interiorizado emergiu de ações motoras e/ou experiências sensoriais vividas. O conhecimento *a priori* também viabiliza a construção do conhecimento, porque se origina de um conhecimento puro, que se transforma com as experiências vividas.

A falta de mediação, segundo os estudos propostos de Feuerstein, pode acarretar um pensamento egocêntrico, o qual é entendido por Piaget como o pensamento do “eu”, que ocorre pela falta de autonomia no seu modo de pensar. Este, por sua vez, pode ser descentrado à medida que esse “eu” não for mais o foco principal.

Outro conceito destacado por ambos é o processo de autorregulação. Consideram os autores que o erro é parte da construção de conceitos e de ideias. Defendem que há possibilidade de se aprender a partir do erro; assim, é preciso ter acesso ao erro e a sua qualidade, o porquê errou, o que se pode fazer de forma diferente, uma vez que só assim ocorrerá processo de assimilação e, por conseguinte, a construção do conhecimento.

Destaco, aqui, o papel do mediador: “a mediação não deve levar a uma adaptação passiva do ser humano, e sim transformadora” (SOUZA, 2004, p. 155). Ao errar, o sujeito não pode ser coagido, posto que é preciso mediar a partir do “erro”, processo de posição crítico-reflexiva. Se coagido, o sujeito apenas divulgará ideias, e não será seu criador. Em processo contrário, se o mediador puder o conduzir a reforçar seu pensamento, de maneira a pensar criticamente sobre o seu “erro”, desenvolverá operações mentais. É pensando nesse papel de mediar que se faz importante considerar o diálogo – somente com essa ferramenta será possível conversar sobre o que pode ser revisto, ajustado, para depois prosseguir. Trago as contribuições de Freire nesta etapa, pois o “método” de Freire é dialógico.

Freire lutou e viveu em defesa da oportunidade de expressão de forma igualitária, por todos. Seu método é pautado no diálogo e no amor, e na argumentação como estratégia ao pensar. A educação, em conformidade com o teórico, “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um

encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p. 46).

A partir da visão antropológica, podemos dizer que o ser humano se relaciona pelo diálogo, buscando conhecer o mundo e resolver as diferenças. A partir da interlocução, a ação e a reflexão tornam-se presentes, conduzindo à libertação, através desta pronúncia de mundo. O diálogo é um encontro amoroso, de trocas, reciprocidade, um transformar e humanizar. Nesse contexto de reciprocidade, os autores Freire e Feuerstein aproximam-se pela relação que se estabelece entre o “eu” e o “outro”. Para Freire, educador e educando; para Feuerstein, mediador e mediado.

Ambos buscam refletir e pensar a busca por um ser crítico, independente e autônomo no espaço que ocupa. Feuerstein cita que a inibição cultural afeta o desenvolvimento da inteligência. Freire, por sua vez, aponta a identidade como requisito básico para essa aprendizagem. Os trabalhos de Freire e de Feuerstein assemelham-se muito, especialmente quando falamos em estratégias de aprendizagens. Feuerstein, no início de seus trabalhos, atendia crianças exiladas em Israel; ajudava-as a reconstruir, reconhecer-se como humanos, construir uma identidade dentro de uma cultura nova, de um local, através das percepções. Freire inicia seu trabalho com adultos, preocupado em resgatar a identidade, o amor-próprio, construir-se em um novo local como cidadãos. Ambos desenvolvem, com amor, a busca pelo reconhecimento do outro. Dessa feita, trago uma citação de Maturana, a qual remete ao trabalho desenvolvido pelos autores: “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2002, p. 22).

Tanto Feuerstein quanto Freire enaltecem a importância deste processo vivido, da experiência; abarca-se o estimular e o conhecer o “todo”, como cita Feuerstein; é o olhar o “entorno”, como cita Freire. São necessárias mudanças significativas, voltadas ao pensar no ser, em sua essência, em sua intenção.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DE FEUERSTEIN E FREIRE PARA A ANÁLISE DOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO

Neste subcapítulo, são abordadas as contribuições de Feuerstein e Freire em relação ao processo de mediação.

De acordo com Souza (2004), Reuven Feuerstein⁹ formou-se em Psicologia em Bucareste, mas seu contato com os estudos, as leituras e o processo de mediar tiveram início ainda na tenra idade, no ambiente familiar, em que se partilhavam os aprendizados obtidos na semana, uma forma de reconstruir mentalmente as experiências; ainda ensina a crianças de sua localidade a leitura através de orações e textos sacros.

Em Genebra, tempos depois, realizou estudos sob a orientação de André Rey e Jean Piaget. Concluiu seu doutorado, em Paris, na área de Psicologia do Desenvolvimento. Dentre as atividades desenvolvidas, foi diretor, professor e dirigiu um serviço psicológico; esteve envolvido no resgate de crianças ameaçadas pelo regime nazista e austríaco e, por fim, esteve envolvido em pesquisas sobre a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural.

Segundo Souza (2004), Paulo Reglus Neves Freire¹⁰ teve uma educação católica; iniciou e concluiu o curso de Direito, o qual foi interrompido por diversas vezes, pois precisava ajudar no sustento familiar. Sua atuação como professor foi pautada na defesa da história e da filosofia, as quais embasaram suas experiências com a alfabetização. Suas teorias ganharam reconhecimento a partir de campanhas de alfabetização. Freire, acusado de subverter a ordem pública, passou um tempo na prisão. Desse momento em diante, após dezesseis ano de exílio, escreveu alguns livros que foram reconhecidos aos poucos. Freire, então, retorna ao Brasil, assim retomando sua vida acadêmica e política.

O teórico lutou e viveu em defesa à oportunidade de expressão de forma igualitária por e para todos. Seu método baseia-se no diálogo e na argumentação como estratégias ao pensar, pautado em diálogo e amor.

Atualmente, a sociedade tem sido tencionada por constantes momentos de transformações, momento em que é preciso se readequar a cada instante. Diferentes fatores sociais, expansão das mídias, economia, dentre outros, exigem do ser humano uma interna modificação, busca e criação de novas estratégias diárias. É preciso reinventar-se em todos os sentidos, na vida, no cotidiano, na escola, na prática educativa.

Para pensar em possibilidades de reconstituir-se, de transformar-se, trago a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, idealizada e desenvolvida por Reuven

⁹ Romênia, 21 de agosto de 1921 — Israel, 29 de abril de 2014.

¹⁰ Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997.

Feuerstein, o já mencionado psicólogo romeno. Essa teoria, especialmente, apresenta possibilidades de transformação da prática educativa. Em conformidade com o que expõe Souza,

Feuerstein considera fundamental prover as pessoas de ferramentas cognitivas que lhes possibilitem sentir-se como partes de um processo de transformação que nunca para; dar-se conta do que está ocorrendo ao seu redor, sensibilizar-se para os problemas do mundo. (SOUZA, 2004, p. 18).

Feuerstein (2004) explica que, para produzir saber e emergir o mundo, é necessário buscar o desenvolvimento do raciocínio de modo criativo e crítico. É preciso, ainda, estar inserido e conhecer o saber da origem social, efetuar uma aprendizagem contextualizada, em que se apresentam as belezas, mas também as incertezas, constantes mudanças, a polaridade, possibilitando, dessa forma, oportunidades de atuar dentro deste contexto.

A Teoria da Modificabilidade de Feuerstein, de acordo com as considerações de Souza, fundamenta-se na crença de que todo ser humano é capaz de modificar-se, independentemente de sua idade, condições genéticas, origem, etnia. (SOUZA, 2004, p. 19). Isso, por sua vez, não se dá ao acaso, é preciso interação entre os pares, com a presença de um mediador.

O contato com diferentes mediações desenvolverá competências no ser, através da ação-reflexão-ação, tornando-se, assim, um ser autônomo. Por meio das competências possibilitam-se relações entre sujeitos, perpassando por inúmeras experiências, informações e vivências, construindo, então, um ser pensante, ético e crítico, capaz de sensibilizar-se com os problemas do mundo. Neste contexto, entende-se por competência a capacidade de apreciar e resolver determinada situação. Tal domínio pressupõe uma ação que, agregada à habilidade, auxiliará na resolução de determinados problemas. Para qualificar ainda mais esse processo de mediar, trago as contribuições de Freire, concomitantemente às de Feuerstein, os quais pesquisaram aproximações em seus processos na busca para esse ser dinâmico.

Freire (1987, p. 79-80) cita em seus processos de mediação que é preciso efetivar compartilhamento, trocas entre mediador e mediado. Todavia, alerta que para a efetivação do conhecimento ocorrer é preciso diálogo e amor, posto que “ (...) não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor

que se funda (...)”. Segundo Arruda e Rosa (2017), o caminho para a realização humana é o cultivo do amor, baseados nas reflexões e pressupostos de Freire e Maturana, em estudos sobre a vontade amorosa de mudar o mundo.

Esta sociedade apresenta-nos estímulos imediatos e contínuos. Entra aqui nosso processo de assimilar a realidade de acordo com a capacidade de nossa estrutura interna. O equilíbrio interno, por sua vez, diz respeito à proveniência da construção do conhecimento que acomoda o saber. Tal saber, em contato com novas situações da realidade, novamente sofre desequilíbrios e equilíbrios, com novas acomodações. É o conhecimento em constante movimento de construção. O conhecimento das coisas é exatamente a construção feita pela mente a partir da objetividade e da subjetividade que ela desperta.

Para Freire (2019), o conhecimento não acontece de forma isolada, pois estamos sempre aprendendo, seja com as relações, seja com as “coisas”. Como anteriormente citado, nossa sociedade vive constantes transformações, o que cabe reiterar que, “com o surgimento do método dialético, o conhecimento passa a ser visto como um processo contínuo e progressivo”. (ARRUDA; ROSA, 2017, p. 593). A partir da consideração de educação como prática da liberdade, a dialogicidade é peça fundamental para a busca do humanizar, pedagogia libertadora, tanto que “necessário se faz transcender as amarras políticas, sociais e econômicas frutos de um processo de opressão” (ARRUDA; ROSA, 2017, p. 596). A educação dialógica, unida ao processo amoroso, inclui o participar humano, abre possibilidades para reflexão e oportunidades para trilhar uma vida em plenitude, em que se concretize o processo de humanização. Amorosidade e diálogo oportunizam aos sujeitos viverem em plenitude o processo de humanização e de estabelecimento de sua presença no mundo e na teia de relações com os demais.

Conforme Maturana (2002), a emoção que fundamenta o social é o amor, pois ela permite a aceitação do outro como legítimo, de forma que o outro, na convivência, aproxima novamente o humano racional do “ser biológico” emocional que também o habita. Isso porque, segundo Freire (1987, p. 79-80), “a pronúncia do mundo só é possível quando existe amor, na condição de fundante e decisivo para que a ação humana seja comprometida com o outro”.

Na contemporaneidade, Maturana e Freire “se articulam rumo à construção de uma nova racionalidade capaz de dar conta da crise pelas quais passam as matrizes e os paradigmas epistemológico” (ROMÃO apud ARRUDA; ROSA, 2017, p. 597).

Freire vê no ato do amor a educação efetivar-se como forma de dar autonomia ao ser, e entende-se, por sua vez, algo que vai além de somente si, mas nos ensina a sermos autônomos no contexto social, político e pedagógico.

Feuerstein, a partir de sua teoria da Modificabilidade, qualifica a educação como cognitiva, mas não ignora os aspectos afetivos, emocionais que desempenham um papel importante. Existem duas faces de dimensões cognitivas e afetivas. A primeira corresponde à maneira que a pessoa aprende, trata-se dos elementos estruturais; a segunda, ao fator energético do ato de aprender (SOUZA, 2004).

É neste movimento do conhecimento que se constituem as dimensões culturais, sociais e o próprio sujeito. Portanto, aprendizagem concebida enquanto processo: “Implica compreender que educar é comprometer-se na transformação das relações sociais e aceitar a dimensão política da educação” (DICKMANN, 2019, p. 49).

A aprendizagem mediada, pelas considerações de Souza, é percebida pelo fato de que se aprende não apenas respondendo aos estímulos, mas, também, por intermédio da interação planejada do mediador, que se refere a quem “seleciona os estímulos mais apropriados, filtra-os, elabora esquemas, amplia alguns, ignora outros” (SOUZA, 2004, p. 41).

Freire, de acordo com as considerações de Dickmann, enaltece e argumenta que a função libertadora é capaz de nos mostrar “possibilidades de pensar a prática e uma intervenção cada vez mais qualificada no mundo para transformá-lo” (DICKMANN, 2019, p. 73). Assim, pela própria concepção de Freire, a libertação,

por isso, é o parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação de contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz o mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 2019, p. 48).

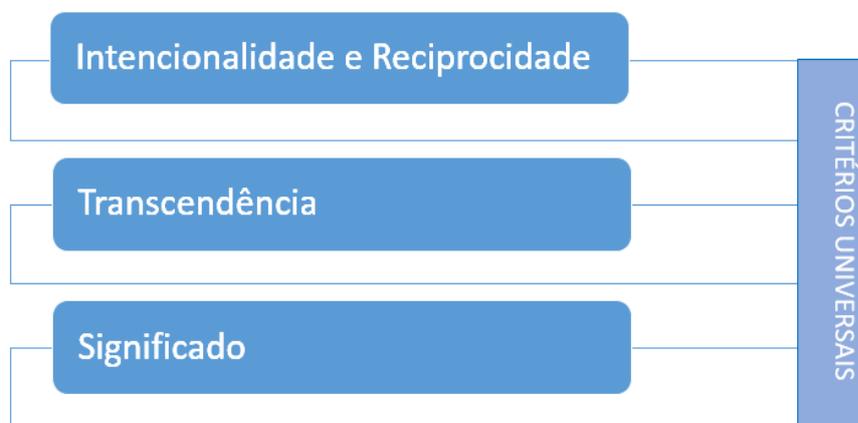
Esse parto carrega dor, uma vez que é fruto da caminhada e de processos de lutas, que se fazem indispensáveis aos oprimidos no processo de busca pela transformação e libertação. Do utópico realiza-se sonho, sente-se alegria. O papel da mediação vai além. Intencionalmente, estabelecem-se relações, ações e estímulos com propósitos humanizados. Compete pensar em homem novo, em um mundo possível, de forma que sejam superadas as contradições entre opressor e oprimido, em constante movimento de libertação.

4.3 CRITÉRIOS DE MEDIAÇÃO

O presente subcapítulo abarca critérios definidos por Feuerstein, quem ressalta que os métodos de mediação não devem ser vistos estanques, isolados, pois eles precisam de se completar durante o processo de mediação.

Feuerstein (2004), portanto, define três critérios como universais e que são indispensáveis no processo de mediação, consoante ilustra a Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Critérios Universais



Fonte: A autora (2022), com base em estudos em Feuerstein (2004).

4.3.1 Intencionalidade e reciprocidade

No processo de mediação, os critérios de intencionalidade e reciprocidade são inseparáveis. O mediador precisa ter o objetivo de ensinar e, por meio de suas ações, garantir que o que está sendo ensinado realmente seja aprendido (MEIER; GARCIA, 2007, p. 128).

Cabe ao mediador assumir responsabilidades, traçar objetivos e estratégias, a fim de garantir de forma consciente o alcance dos objetivos e das metas a que se propõe.

Para qualificar as interações sociais entre mediador e mediado, a Doutora em Educação, Sílvia Zanatta da Ros, busca em Feuerstein a proposta da complexidade da mediação:

(...) Trata-se de algo mais complexo, denotando uma perspectiva pedagógica para a relação do sujeito, que é simultaneamente intelecto, afeto, corpo, eu, outro, com sua realidade social, histórica e cultural. Não foi porque houve um

acréscimo ao que possuía como referencial teórico e metodológico que se efetivou a nova experiência. (...), é por isso que Feuerstein ressalta, sobremaneira, a necessidade da crença naquilo que o professor / mediador se propõe a realizar, rumo à Modificabilidade (DA ROS apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 129).

A autora menciona que a intencionalidade pode ser colocada como objetivo, permitindo à Modificabilidade não se estabelecer ou ser apenas uma característica.

A intencionalidade expressa a determinação do mediador, que auxilia o mediado a compreender o que está sendo aprendido. O mediador interage na interpretação dos estímulos específicos, meios e situações, tornando-a apropriada e facilitando a transmissão cultural ao mediado. Cabe à intencionalidade um processo interativo, em que não somente o mediador a utilize, mas, também, o mediado possa atribuí-la. Assim, pressupõe-se que ambos obterão um processo interativo.

Para Meier e Garcia, “O mediado precisa querer aprender” (2007, p. 129). A reciprocidade, a partir da qual o processo de aprendizagem deve ser intencional, revela que tais intenções devem ser compartilhadas, envolvendo troca recíproca. É na reciprocidade que a aprendizagem se torna consciente. O mediador necessita, de certa forma, de estar aberto a ouvir o mediado, preparando assim, motivação, provocando e demonstrando satisfação com os resultados.

No processo de aprender a aprender, destaca-se o processo metacognitivo, que permite o desenvolvimento da autonomia. Os componentes desse processo

formam uma parte importante na interação mediada, possibilitando autorreflexão, insight, e articulação entre o todo e suas partes componentes. Esta orientação, uma vez internalizada, torna-se poderosa ferramenta para um aprendizado mais eficiente, e assim, conduz a níveis mais altos de modificabilidade. (FEERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 130).

Três elementos precisam de estar presentes e interagir entre a intencionalidade e a reciprocidade: mediador, o mediado e o estímulo. O mediador tem a função de levar o mediado a possíveis mudanças no processo de utilização das informações. O mediado, por sua vez, precisa de estar aberto, desejar e estar motivado para fazer parte do processo; por meio desse estímulo, será mobilizada a atenção do sujeito, manifestando a intencionalidade do mediador no processo de aprendizagem.

Dentro deste critério de intencionalidade e reciprocidade, o pedagogo poderá mediar o trabalho entre as partes, através da mediação com intencionalidade, ou seja,

com assuntos e objetivos traçados para o momento da intervenção, trabalhando também a reciprocidade com as gestantes, e elas por sua vez com seus bebês.

4.3.2 Transcendência

Outro critério de mediação que trazemos para esta dissertação, a partir de Feuerstein, é o da transcendência. Para Meier e Garcia (2007), transcendência é a orientação consciente do mediador em ensinar olhando para o futuro, além do aqui e agora.

A transcendência produz uma expansão constante das relações espaciais e temporais, estabelecendo relações entre presente, passado e futuro. Dessa forma, contribui para que o mediado compreenda melhor o mundo. O objetivo da transcendência envolve a busca de uma regra geral aplicável a situações correlatas. Exige, ainda, reflexão acerca da situação, estendendo-a a outros contextos.

A mediação da transcendência auxilia no desenvolvimento da metacognição, esta concebida como a capacidade de o sujeito pensar sobre sua própria forma de pensar: “É a aprendizagem do como se aprende” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 132).

A aprendizagem ocorre por meio dos processos metacognitivos e, a partir de tais reflexões e interações com o objeto de aprendizagem, possibilita a construção de novos conceitos. Entra aqui o trabalho com o pedagogo dentro deste, o mediar através das relações, das conduções. A mediação da transcendência também auxilia no desenvolvimento da metacognição, como descrito acima, desta forma a presença e trabalho com o pedagogo dentro deste ciclo vai ajudar neste desenvolvimento, que posteriormente vai repercutir no processo de ensino aprendizagem desta criança em vida escolar. A transcendência implica aprender a buscar significados, relacionando-os às questões anteriores, descartando e/ou construindo estratégias para a solução de problemas.

4.3.3 Significado

Mediar significado é construir no mediado aprendizados que transcendem o objeto. O significado é o valor, a energia atribuída à atividade, tornando-os relevantes ao mundo.

O mediador demonstra interesse, envolvimento emocional, de forma a não assumir uma postura neutra. Este mediador é claro pode ser o pedagogo, que através de suas atividades pode auxiliar aquelas mães a transcenderem as etapas apenas do cuidado com a saúde, mas auxiliá-las a expandir e construir aprendizagens significativas, que levaram aos seus bebês posteriormente. As situações de aprendizagens precisam de, imprescindivelmente, ter relevância para os sujeitos envolvidos.

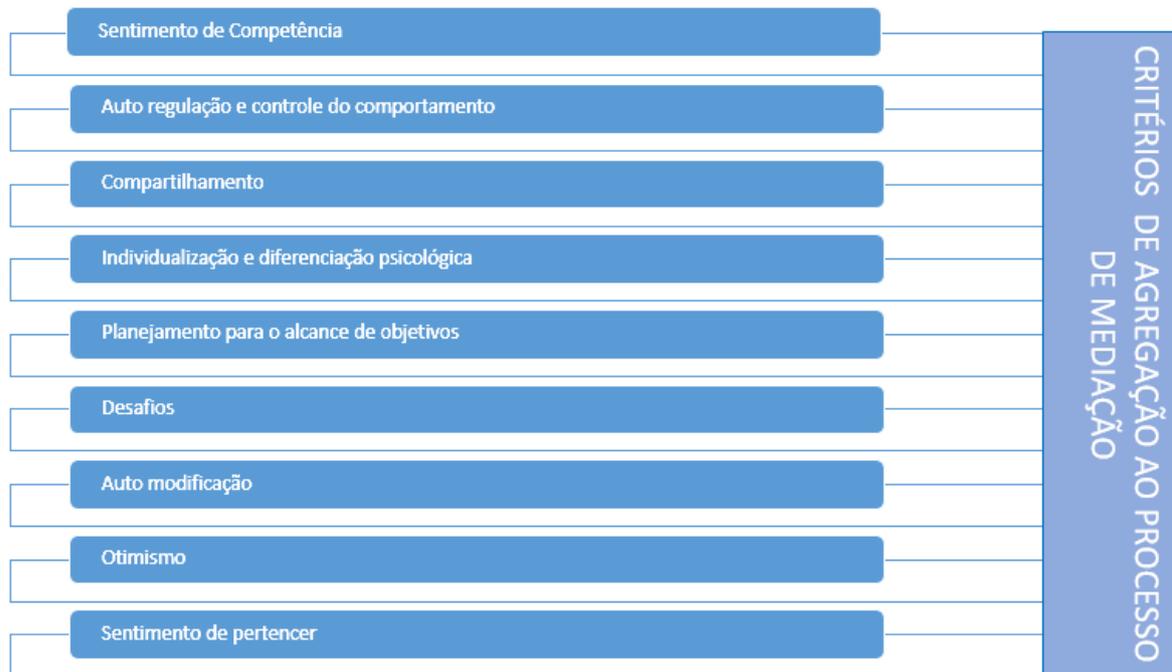
Segundo Freire (1983), a escola ensina conteúdos “vazios”, educação bancária. Mediar significados é opor-se a essa educação, haja vista que existe a implicação de se construir conhecimento, e não tão somente se transmitirem informações.

Fonseca (1998 apud MEIER; GARCIA, 2007) explica os critérios propostos por Feuerstein como fator necessário à Modificabilidade cognitiva na mediação do significado. Assim posto:

O mediador está incumbido, e culturalmente comprometido, de transmitir, significações. (...) O poder de significação das tarefas permite, em última análise, as inter-relações dos critérios e da intencionalidade e reciprocidade e da transcendência, daí a relevância como critério da EAM. Só proporcionar as tarefas e mais nada, não chega para produzir modificações cognitivas estruturais, há necessidade de manter os níveis motivacionais elevados através das significações que se transmite pelas tarefas de aprendizagem (FONSECA apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 141).

A modificabilidade cognitiva é compreendida como premissa de um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido por qualquer sujeito. É sempre importante para o sujeito que as situações de aprendizagem sejam interessantes e relevantes, em que o significado possa criar uma dimensão, envolvendo-o emocionalmente e ativamente no ato de aprender. Os critérios de agregação ao processo de mediação são ilustrados, a seguir, na Figura 3:

Figura 3 - Critérios de agregação ao processo de mediação



Fonte: A autora (2022).

Na Figura 3, podem-se observar os demais critérios, os quais consistem em sua paulatina agregação ao processo de mediação, de forma a enriquecê-lo.

4.3.4 Sentimento de competência

Neste critério, busca-se como base, por parte do mediador, escolher as atividades que visam, de acordo com o mediando, seu nível, de forma a levar sempre em conta seus conhecimentos *a priori*. É importante ressaltar que se faz presente, também, a questão da autoconfiança do mediado, deixando emergir a motivação e a origem, fortalecendo o pensamento independente. Atividades estas que podem ser desenvolvidas durante estes encontros, através do mediador, o pedagogo e através de trocas significativas entre gestantes.

Assim, considera-se que a mediação da competência implica estimular a autoestima do mediado, em um processo que demanda vontade de realizar e determinação para continuar: “Sentir-se capaz de realizar uma tarefa difícil é pré-requisito para que o sujeito invista esforços para obter êxito”, ressaltam Meier e Garcia (2007, p. 144).

O sentimento de competência encontra-se ligado não somente ao sucesso de alguma coisa, mas à sua percepção. Perceber diz respeito a ser capaz de realizar e de construir, como também de sentir-se competente. É preciso criar uma autoimagem positiva de si.

A ênfase ao erro e o foco na “falta” não permitem um desenvolvimento da imagem positiva, promovendo, portanto, um sentimento negativo. Infelizmente, ainda encontramos mediações em que o *feedback* é centrado em erros e falhas. Dessa forma, entendemos que, em grande parte, “o indivíduo deixa de aprender ou evidenciar sua potencialidade justamente por não acreditar em si mesmo ou porque é subestimado” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 146).

É preciso que o sujeito se “dê conta” de sua competência, perceba-se e acredite em si mesmo e em sua capacidade, de forma que possa demonstrar os resultados que obteve, concentrando-se na execução e em sua criatividade, e isso pode ser consolidado através do trabalho com o pedagogo, agregando esta equipe.

4.3.5 Autorregulação e controle do comportamento

Feuerstein (2004) é o teórico que evidencia que cabe ao mediador ensinar o mediado a pensar sobre suas próprias formas de pensar (metacognição).

O mediado precisa ser instruído, ajudando a planejar suas ações, não agindo por erro. A impulsividade, por sua vez, é responsável por gerar inúmeros erros. Refletir sobre sua ação, antes da prática, é essencial para a função cognitiva.

Para tanto, no que tange à experiência da aprendizagem mediada,

Um dos principais objetivos (...) é reduzir a impulsividade do mediado, o que exige capacidade de autorregulação. Trata-se de uma preparação mais direta para a metacognição, de modo que o mediado possa pensar, aplicar e aperfeiçoar a informação necessária para a resolução do problema (SOUZA, 2004, p. 51).

Ao sujeito cabe desenvolver suas capacidades, medindo o momento exato de sua sabedoria para iniciar a tarefa no momento certo. Através dos critérios da autorregulação e do controle do comportamento, o mediador deve visar desafiar o mediado a assumir responsabilidade pela sua aprendizagem.

Feuerstein, em relação ao comportamento, propõe dois polos: a iniciação que realiza a ação sem reflexão quanto ao comportamento; e a inibição, quando o sujeito

se encontra estático. Como atributo do mediador, são ainda Meier e Garcia quem expõe a ação a se desempenhar: “É fruto da mediação, da interferência positiva de uma pessoa orientando o sujeito na execução de suas atividades” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 148).

Mais uma vez, evidencia-se o fundamental papel do mediador em encorajar, além de incentivar o processo em si, e não apenas o produto. Cabe, ademais, ao mediador sempre ter em mente o quê, quando, como e por que fazer, o que implica seu compromisso com o processo.

4.3.6 Compartilhamento

Ao prosseguirmos com nossa proposta de análise em relação aos critérios de mediação, nesta subseção o enfoque recai no conceito de compartilhamento.

O “compartilhamento de compartilhar” expressa a necessidade de a pessoa sair de seu próprio “eu” para participar de atividades com os outros (SOUZA, 2004, p.52). Esse mecanismo envolve e promove a socialização, o que implica, aqui, o desejo de sair de seu mundo, para envolver-se cognitivamente e efetivamente com os demais. Através deste mecanismo o pedagogo pode construir junto as gestantes, que por sua vez podem participar compartilhando as mudanças ocorridas na gestação, os cuidados e aprendizados. Compartilhar enfatiza cooperação, criação e respeito. O mediador compartilha, além dos conhecimentos construídos, a sua visão, o seu ponto de vista:

Compartilhar é envolver-se em uma escuta atenta e aberta. Freire (1987) afirma que só há comunicação possível se houver diálogo. Só o diálogo comunica. No diálogo há interação, amor, esperança, incorporação através da fala do outro, o que traz um teor de propósito e de humanização.

4.3.7 Individualização e diferenciação psicológica

A mediação da individualização enfatiza a diversidade dos indivíduos, suas experiências de vida. “Esta permite ao sujeito constituir-se como indivíduo, separando-se das simbioses construídas pelo comportamento materno ou paterno durante os primeiros meses ou anos de vida” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 151).

A mediação assume aqui, um processo que encoraja, dá autonomia e independência. O mediador, por sua vez papel do pedagogo neste processo, assume este critério e zela por ele; incentiva no mediado, respostas originais, reconhece, valoriza experiências encorajando-o a desenvolver seu próprio potencial. É importante que o mediado, através do autoconhecimento e da autorreflexão, perceba-se como um ser autônomo, único.

Carl Rogers (1976 apud MEIER; GARCIA, 2007), cita a importância da construção da individualização no processo educativo. “Uma consequência para o professor é que a aprendizagem significativa é possível se o professor for capaz de aceitar o aluno tal como ele é e de compreender os sentimentos que ele manifesta” (ROGERS apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 153). É preciso conhecer cada indivíduo tal qual ele é. A massificação generalizante não permite que esse sujeito se desenvolva de maneira específica e individualizada.

Evidencia-se dentro deste processo levar o sujeito à consciência de sua individualidade, um ser singular, capaz de pensar independente(mente) dos demais; esse é o papel do mediador, além, claro, de promover a socialização entre pares. Mas é importante também aceitar e valorizar suas respostas individuais.

4.4 PLANEJAMENTO PARA ALCANCE DE OBJETIVOS

Os focos deste critério encontram-se no mediar o mediado a expor seus objetivos e analisar as formas pelas quais pode alcançá-los. Feuerstein (1994) afirma que as crianças que não desenvolvem esse comportamento de busca, estabelecimento e conquista de objetos acabam por viver à procura da gratificação imediata, sem conseguir controlar sua impulsividade na busca pelo prazer (MEIER; GARCIA, 2007, p. 154).

É preciso ensinar o caminho. Mediar a busca de objetivos menores, pequenas ações, que levem a compreensão da vida, dos valores humanos, para após conduzir objetivos maior. “(...) A EAM¹¹ é uma das alternativas para se levar os indivíduos a direcionarem sua atenção na busca de efetivação de suas metas futuras, a curto e a longo prazo” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 155).

¹¹ Experiência de Aprendizagem Mediada.

Entra aqui o papel do mediador, através da estimulação para que o mediado trace metas para alcançar seus objetivos e, com perseverança, assim proceda.

4.4.1 Desafios

Desafiar-se aumenta nossa amplitude de capacidade mental. Atualmente vivemos em um mundo sob constantes modificações, tecnologias, de vida social, incertezas e esperança. É preciso aprender a lidar com a capacidade do desafio, desafiar-se sempre.

Nas palavras de Feuerstein (1994), “Eu nunca vi, nunca ouvi ou fiz isso antes”; “Deixe-me ver como posso aprender a fazer isso”. Isso é desafio. Precisamos estar sempre de prontidão para aprender e ter propensão para migrar do que conhecemos para o desconhecido, condições essenciais para enfrentar os desafios.

O mediador necessita, de certa forma, ficar ao lado do mediado; o foco da mediação neste é ter consciência de enfrentar as mudanças. O mediador exerce uma tarefa complexa; precisa incentivar seu aluno a buscar diferentes alternativas e propostas.

Beyer (1996 apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 157) afirma que “a novidade é algo que deve ser aprendido e a complexidade é algo com que devemos aprender a lidar”.

4.4.2 Automodificação

Outro critério de grande relevância é o da automodificação. Desenvolve-se a responsabilidade do mediado em verificar as mudanças, perceber as transformações que ocorrem e reconhecer que estas ocorrem de dentro para fora.

Segundo Feuerstein (2003), há pessoas que resistem às mudanças por não quererem se sentir desconfortáveis e desafiadas. Quando essa adaptação se dá de maneira estrutural, sistêmica e autoperpetuante, Feuerstein propõe a “Modificabilidade”. Esta modificabilidade vai além do formal, de transmitir conhecimento. Refere-se ao sujeito ir além, através de seus recursos mentais, interferir, relacionar, tomar decisões, ser autônomo.

Para Feuerstein, “todas as pessoas são modificáveis”, axioma principal. Elencado a este, o teórico considera mais quatro axiomas na Teoria da

Modificabilidade Cognitiva, que precisam ser observados ao mediar a consciência da modificabilidade:

Todos os seres humanos são modificáveis;
 Esta criança específica que estou educado (qualquer uma que poderíamos talvez duvidar da modificabilidade) pode ser ajudada a modificar-se;
 Eu próprio sou um mediador capaz de, efetivamente, ajudar essa criança a modificar-se;
 Eu mesmo sou modificável;
 A sociedade e a opinião pública, na qual estou inserido, pode ser modificada por mim ou por qualquer outro indivíduo inserido nela. (FEUERSTEIN apud MEIER; GARCIA, 2007, p. 158).

Esses axiomas dão a base da estrutura a ser construída. Ainda, cita que, para se educar alguém, se deveriam seguir tais horizontes, tornando-se, assim, um mediador mais eficaz.

Em relação à educação, é preciso que o professor acredite na capacidade de modificabilidade, com vistas a trabalhar acerca dos esforços positivos alcançados pelo aluno, e não desistir dos casos mais difíceis, pois somente a partir deste acreditar permite-se o aprender e o desenvolver do sujeito.

O ser humano precisa ser compreendido como um complexo dialético, com funções de plasticidade funcional de sua capacidade mental e processo de interação; o ser humano está em constante desenvolvimento de suas funções cognitivas (MEIER; GARCIA, 2007).

4.4.3 Otimismo

Quando mantemos perspectivas otimistas, conseguimos amplamente buscar soluções aos nossos problemas, pois se concebe que o “otimismo é uma esperança de que algo positivo pode acontecer, entretanto o sujeito não se esforça para que isso aconteça” (MEIER; GARCIA, 2007, p. 161).

Ao escolher alternativas otimistas, o sujeito consegue atingir resultados positivos, promovendo um comportamento de (re)examinar, (re)estabelecer comparações, adicionar informações, trabalhando cada vez mais para atingir seus objetivos de vida, assim desenvolvendo seu funcionamento cognitivo.

4.4.4 Sentimento de pertencer

No processo de medição torna-se muito importante o sentimento de pertencimento, o que, de acordo com Souza, “implica inclusão” (2004, p. 56). O sentimento de pertencer é condição essencial na mediação, porque fomenta no mediador o acolhimento do mediado e a reciprocidade entre ambos, requisitos fundamentais para que ocorra aprendizado. Sem tal acolhimento, não há como se estabelecer relação.

O ser humano é um ser social. Feuerstein (apud MEIER; GARCIA, 2007) concebe que o sentimento de pertença é influenciado pelo ambiente cultural. O cenário político, as relações de conflitos e as guerras fazem parte de nosso dia a dia. Cada um faz parte de um grupo, de uma religião, e cada sujeito age com suas emoções ou frustrações de uma maneira particular.

Feuerstein enumera também dois aspectos relacionados a esse sentimento, atribuindo ao sujeito as dimensões horizontal e vertical. A horizontal é definida quando o indivíduo está centrado em si mesmo, ou em seus familiares, estabelecendo, assim, apenas uma dimensão de vida. Pessoas próximas e com semelhantes valores não abrem seus horizontes a outros pontos de vista. A vertical, ao contrário, constrói uma relação expandida, a qual permite ao sujeito transcender, trazendo os elementos da sua história e inserindo-os na família. Permite, também, que o sujeito descarte aspectos da sociedade capitalista que não agregam sentido a sua vida.

Freire, por sua vez, alerta que, dentro da participação efetiva da sociedade, é preciso que a educação traga tais aspectos, fazendo com que o sujeito se incorpore aos grupos em que se sentir pertencente, podendo debater e constituir sua oratória efetiva. Para tanto, esse posicionamento ativo do sujeito, consoante reflete Freire, se refere ao fato de que

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola do seu filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta (FREIRE, 2003, p. 92).

Feuerstein traz como necessário esse sentimento de pertença, encontrado em Freire (2003) na concepção da prática educativa. Quando falamos em democracia, precisamos pensar na prática de grupos. Propõe-se, assim, uma nova dimensão, a de criar a nossa própria história, deixando de sermos apenas receptores e meros espectadores.

4.5 EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DA SAÚDE COMO UM ESPAÇO PEDAGÓGICO POR EXCELÊNCIA: POSSÍVEIS DIRETRIZES PARA A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO ESPAÇO DE SAÚDE

*Eu posso falar com a minha mão
Se tu me escutas com o coração
Toco no rostinho
Quero um beijinho
Se eu abro os braços
Quero um abraço
Aponto pra barriga
Pra ganhar comida
Se chacoalhar a mão
Me dá atenção.*

(Bando de Brincantes em Jogos de inventar, cantar e dançar
– *Canção do bebê*)

Neste quinto subcapítulo, a abordagem encontra-se dentro do contexto da saúde popular, buscando destacar a importância do pedagogo neste mesmo contexto, a fim de fortalecer e expandir vínculos, bem como na efetivação de um processo de educação não formal.

Partindo da epígrafe, uma canção, percebe-se o contexto em que se pode compreender o alcance das potencialidades enquanto espaço privilegiado de ampliação da democracia e de educação em saúde, espaço da atenção pré-natal ofertada pelo Sistema Único de Saúde. Entendida como processo de construção de uma sociedade mais justa, humana e para todos, nos apoiamos em Paulo Freire, que pode ser visto como referência para a Educação Popular na Saúde, pois seu pensar vai além da prática perceptiva educativa, mas pautado em uma pedagogia do amor, que reconhece a plenitude do ser e salienta a importância de uma formação crítica, reflexiva, humana e capaz de oportunizar ao sujeito atuar de forma consciente na sociedade.

A educação popular em saúde pode ser considerada “um caminho capaz de contribuir com metodologias, tecnologias e saberes para a constituição de novos sentidos e práticas no âmbito do SUS” (BRASIL, 2012, p. 3). Paulo Freire, incansável defensor da liberdade, da autonomia do ser humano, filósofo e educador, concebe o homem como ser social, finito, inconcluso, mas consciente desta sua inconclusão. Esse pensamento de Freire traz o ideal emancipatório, uma vez que a educação popular pode trazer questões sociais a serem problematizadas.

Vasconcelos (2009) aponta que as práticas educativas em saúde foram construídas de maneira dialógica:

Começaram a surgir modos de enfrentamento dos problemas de saúde que mostravam uma surpreendente capacidade de promover a saúde de uma maneira ainda não conhecida na tradição da saúde pública e das várias profissões de saúde, que sempre viram a população como uma massa de carentes que precisava ser ensinada e transformada a partir do saber técnico. Eram práticas extremamente participativas e que contemplavam dimensões e necessidades desprezadas pela medicina oficial. Resultavam em mobilizações comunitárias e movimentos que enfrentavam dimensões coletivas do processo de adoecimento ainda não conhecidas. Formavam pessoas e grupos extremamente ativos e altivos, protagonistas de um modo de ser saudável ainda não vislumbrado pela medicina. (VASCONCELOS 2009, p. 32).

Tais práticas foram embasadas na Educação Popular, pela capacidade de construção coletiva e eficácia significativa, que trabalha o ser humano na busca de aprendizados e investigações que fomentem o respeito à cultura popular e promovam análise crítica. Este mediar é um desafio, pois exige um olhar atento e sensível durante a condução das discussões. Na saúde, a educação permanente traz como objetivo transformar práticas e organizações, apresentando-se como uma proposta de ação estratégica que contribui na transformação de práticas pedagógicas e de saúde, construindo, assim, uma estratégia de ação-reflexão-ação.

Em 1991, surge o movimento para educação popular, que toma forma em 1998, passando a se chamar Rede de Educação Popular em Saúde, com a participação de um grupo que acreditava nesta estratégia, um melhor caminho para os usuários do SUS, ofertando mais qualidade, participação e vida saudável.

Neste âmbito do SUS, a educação popular é um caminho para a constituição de novos sentidos e práticas, um caminho de construção de saberes. Portanto, podemos relacionar e refletir as questões sociais trazidas pelo educador Paulo Freire quando fala em Educação Popular. Essa perspectiva de trabalho embasa e

problematiza questões de cunho social, tendo um ideal emancipatório na relação entre opressores e oprimidos.

A educação popular é propulsora na busca de superação da desigualdade, posto que a partir dela se podem fomentar ações para uma saúde mais igualitária a todos.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. (FREIRE, 2003, p. 93).

Nessa perspectiva, vincular a obra do educador Freire permite caracterizar sujeitos integrados por meio de processos participativos, bem como a quebra de paradigmas no processo de saúde. Freire, como referência na educação popular, vai além de uma perspectiva apenas educativa, pois reconhece as pessoas como “ser”, com infinitas possibilidades, com significado e plenitude.

A educação popular constitui-se como as formas participativas, com o diálogo sobre fazer saúde. Esses movimentos coletivos promovem ações e contribuições ao sistema de saúde, de modo que críticas e consolidações aparecem nesses debates, criando espaços dinâmicos, equidade e agenciam uma sociedade protagonista e fortalecida. Dessa forma, não apenas se torna uma prática de interação e respeito, mas (re)organiza condutas, cuidados, posturas de gestão quanto à participação social dentro do contexto da saúde.

Se pensarmos nas décadas de 1950 e 60, podemos lembrar movimentos que impulsionaram o campo da cultura popular. Paulo Freire qualificou e sistematizou essa educação popular a partir de uma perspectiva emancipatória de análise e de construção junto à população e que, posteriormente, gerou sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Ainda na década de 1960, com o Golpe Militar vários simpatizantes, políticos e intelectuais foram perseguidos por labutarem em uma perspectiva da Educação Libertadora junto aos movimentos sociais. Entretanto, no Brasil, assim como na América Latina, podem-se desenvolver muitas experiências educativas e, portanto, o movimento tomou forma e resistência.

Assim, a Educação Popular é compreendida como perspectiva teórica orientada para a prática educativa e o trabalho social emancipatórios, intencionalmente direcionada à promoção da autonomia das pessoas, à formação da consciência crítica, à cidadania participativa e à superação das desigualdades sociais. A cultura popular é valorizada pelo respeito às iniciativas, ideias, sentimentos e interesses de todas as pessoas, bem como na inclusão de tais elementos como fios condutores do processo de construção do trabalho e da formação (BRASIL, 2012, p. 5).

Nessa perspectiva, a educação popular torna-se um movimento coletivo e social, um marco importante para as possíveis transformações sociais, baseada na democracia e na perspectiva do protagonismo. A partir dos anos 1970, essa urgência por qualificar cada vez mais essa educação popular emerge com abundância. Sistemas precários de saúde pública e inserções do mercado de trabalho marginal aparecem. Destacam-se, a partir destes, alguns movimentos de reformas sanitárias dentro do quesito saúde. Muitas práticas reflexivas e comunitárias surgem para embasar e qualificar essa educação popular e findar com a exclusão social e com a situação opressora existente.

Além dos movimentos sociais de discussão e melhora, ganha-se melhor organização quando se fundam espaços aparelhados, sistematizados e produtores de conceitos fundamentais para as lutas populares. Tais espaços tomam maior proporção na década de 1990, momento em que, dentre os aspectos norteadores, se buscava uma intensa integração dos profissionais da saúde, além de uma participação mais ativa e intensa. Em decorrência, nos anos de 2002 e 2003, outros conselhos foram discutidos e implantados, sendo um deles a constituição de um espaço para a gestão do sistema, a fim de os movimentos sociais populares poderem articular e mobilizar os movimentos e práticas na saúde popular, sendo constituída a Articulação Nacional de Movimentos e Práticas de Educação Popular em Saúde (ANEPS).

Após esses marcos importantes de institucionalização, a educação popular em saúde estabelece um contexto de participação e cuidado integral à saúde; é, então, proposto um processo de trabalho democrático e participativo que busca refletir e qualificar as interlocuções, além de acompanhar o processo de formulação dessas políticas.

Retomando os pensamentos e ensinamentos de Freire, se pararmos para refletir sobre o que acabo de destacar no contexto saúde, de educação popular, isso nos permite lembrarmos alguns embasamentos como movimentos coletivos, de visibilidade de ações, de rodas de conversa, de ações proporcionadas pelos

ensinamentos de Freire e que articulam uma mobilização coletiva em defesa dos direitos dos cidadãos. A pedagogia freiriana permite-nos unir a teoria à prática, trazendo historicidade, contextos e articulações políticas na busca de consolidações e produções de conhecimento a partir de espaços e práticas que dão maior visibilidade aos movimentos populares.

Inserir-se, aqui, o sentido da ação-reflexão-ação, em que a prática popular se constrói junto ao povo, e não para o povo; deve-se partir de uma prática desenvolvida em cunho social de modo a interagir para a vida e para a luta social capaz de pensar e agir de forma participativa e evolutiva do ser.

A Educação Popular em Saúde pressupõe o conhecimento como produção histórico-social dos sujeitos construído a partir do diálogo. “O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu/tu e por seu inacabamento o sujeito está sempre se construindo mediatizado pelo mundo” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012, p. 10).

O diálogo sempre pressupõe a natureza do ser mais, do reconhecer as diferenças, do compreender, do promover a esperança e o amor não só às pessoas, mas ao mundo. Dessa forma, a educação popular em saúde pode viabilizar possibilidades de construções coletivas, de cuidados fomentados a partir de diálogo, de processos de trocas participativas e humanas, e não sustentadas em práticas autoritárias que venham a oprimir o ser.

Refletindo quanto a essa busca cada vez mais pensada e elaborada com amor, pela saúde e melhores condições sociais voltadas às práticas do cuidado popular, intenta-se à base que seja a amorosidade aliada ao diálogo.

A Educação Popular em Saúde referencia a arte como processo no qual as pessoas, grupos e classes populares expressam e simbolizam sua representação, recriação e re-elaboração da realidade, inserindo-as em uma prática social libertadora, cujas expressões não se separam da vida cotidiana. Portanto, considera que trabalhar com a arte é a possibilidade de se vivenciar o fazer, onde o processo criativo que se instaura agrega outras dimensões, que não só a racional, trazendo também a estética popular capaz de produzir sentidos e sentimentos (BRASIL, 2012, p. 12).

Um trabalho voltado ao pensar nas emoções, ao estabelecer e fortalecer vínculos entre pares, voltado à integração, à dinâmica da vida, de forma a preservar e promover vínculos de solidariedade ao próximo, práticas educativas emancipatórias que sejam geradas a partir desta estruturação integral e coletiva.

Integro, aqui, minhas indagações, em que penso que o pedagogo pode fazer parte da equipe que pensa e mobiliza a educação popular, vinculada ao trabalho desenvolvido no pré-natal. Transpondo esse pensar vinculado às mães, as representações surgem na e a partir da linguagem, que tem seu início nas trocas ainda não verbais entre bebê e mãe. Tais trocas permitem, por meio do corpo, a representação dessa relação.

Nesse compasso, o trabalho com as emoções passa a ser complexo, sendo possível a condução do mediador/figura do pedagogo com o processo de formação e de conhecimento pertinente para mediar essa complexidade, rompendo posturas somente práticas e dando espaço às subjetividades decorrentes, captando medos, angústias, paixões, alegrias dentro de tal contexto das emoções. Arruda (2004) é quem explica que as

(...) pessoas trazem consigo muitas histórias, percepções e emoções que podem tornar-se instrumentos valiosos, pois são capitais intangíveis que precisam ser estimulados para vir à tona, principalmente porque poderão tornar-se importantes âncoras para a reflexão aberta pela prática da mediação (ARRUDA, 2004, p. 183).

Reportando-se ao desenvolvimento emocional, entendemos que é necessário ter um ambiente harmonioso, que facilite e conduza os processos e o amadurecimento da criança. A história da criança inicia com a total dependência em relação a um adulto, mas que, por sua vez, faz a mediação de sua dependência a cada dia. A necessidade de afeto e amor é mais forte do que a necessidade de se alimentar. Antes mesmo de nascer, as dependências caracterizam-se em aspectos físicos e corporais em torno do bebê. Ao nascer, cabe à mãe conduzir as necessidades imediatas do bebê e, à medida que o tempo passa, a figura materna nutre esse amor, fazendo com que seu bebê se sinta confortável e confiante.

(...) A cada criança que nasce, a vida e o mundo começam mais uma vez e nós, adultos, nos surpreendemos, nos questionamos, nos aventuramos por caminhos que nos ajudem a entendê-las. (FRIEDMANN, 2020, p. 17).

As primeiras memórias de um bebê iniciam ainda no útero. O bebê reconhece o ritmo cardíaco do coração de sua mãe, a sintonia perfeita entre ambos; os bebês, em início de suas vidas, vivenciarão experiências a todo tempo, as quais ficarão armazenadas em seu sistema de memórias e que mais tarde lhe trarão confiança.

As interações vivenciadas entre mãe e bebê são essenciais e influenciam a estrutura do vínculo afetivo; por isso, se faz especialmente necessário estar presente, ninar, pegar no colo, tudo em especial no primeiro ano de vida do bebê.

Winnicott, pediatra e psicanalista, em sua teoria do amadurecimento pessoal dá ênfase à maternagem, que significa a relação entre mãe e bebê, porque, assim, o cuidado da materno em relação ao seu bebê potencializa para que ocorra um desenvolvimento saudável; considera-se que a maternagem é, de fato, essencial frente ao desenvolvimento da criança.

Toda emoção traz consigo ações humanas, posto que, “para conhecer a emoção, deve-se observar a ação, e para conhecer a ação, observa-se a emoção” (ARRUDA, 2004, p. 170). Para compreender as atividades humanas, sempre devemos observar as emoções; desse modo, é possível percebermos quais ações estão presentes naquela emoção. As mães o demonstram por intermédio de suas posturas, ações naturais quando conversam, tocam e alimentam seus bebês, momentos em que estão transmitindo carinho, afeto e amor.

A função de mediar permite conduzir, intervir de forma condutora, incluindo o sujeito que precisa desejar e estar emocionado, vinculado a determinadas ações, podendo ser este o trabalho desenvolvido pelo pedagogo junto à educação pré-natal no âmbito do SUS.

Arruda (2004, p. 176) cita que “mediação [deve ser entendida] como prática construída e incorporada pela subjetividade dos sujeitos”. Além de ambos estarem abertos ao trabalho conjunto, é preciso atentar às diferenças. A mediação precisa seguir um processo de conversa, de diálogo; o mediador, portanto, tem de ser capaz de praticar em sua mediação processos singulares em relação às emoções. É preciso reconhecer que o sujeito é autor frente ao processo, e não apenas ator: “(...) A mediação não é apenas um processo que se realiza no campo de atuação ou uma prática objetiva, mas também um processo subjetivo” (ARRUDA, 2004, p. 176).

Cada sujeito traz consigo uma pluralidade, uma facilidade de se adaptar e de se reconstruir. Cabe ao mediador, frente a este processo, manter seu olhar atento e deixar fruir suas potencialidades em seu sujeito, a emoção que atua nas singularidades.

Se pensarmos na intenção da Política Nacional de Educação Popular em Saúde (PNEPS), como objetivo e intenção ao seu desenvolvimento está a participação de todos. Reportando-se ao Brasil, está a participação social, trazida pela

PNEPS e prevista no artigo 198 da Constituição de 1998, em que a participação da comunidade é uma diretriz do SUS.

Maturana, biólogo chileno, em sua epistemologia cita o observador enquanto ser vivo, que gera explicações a partir das experiências. Maturana (1997) também menciona que somos animais e, por meio da linguagem e da razão, nos tornamos conscientes de nossas emoções. E seria no contexto dessas experiências que viveríamos o amor, parte central de tudo.

Winnicott (2020) explica que o fato de os bebês serem desejados e amados por sua mãe e pai nutre a criança e propicia que ela possa vir a se tornar um indivíduo que não apenas cumprirá seu destino, mas seguirá os passos que lhe foram legados, e esse sentimento de pertencimento chama-se amor.

A PNEPS reafirma o compromisso com a universalidade, a equidade, a integralidade e a efetiva participação popular no SUS. Propõe uma prática político pedagógica que perpassa as ações voltadas para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a partir do diálogo entre a diversidade de saberes valorizando os saberes populares, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS (BRASIL, 2012, p. 14).

Essas diretrizes espreitam a práxis desta educação popular e na saúde estruturada nos pressupostos trazidos pela PNEPS, sendo eles: o diálogo, que constitui culturalmente os sujeitos; a amorosidade, que fortalece o afetivo, que acolhe, possibilitando a confiança; a problematização, que surge através do diálogo e das críticas construtivas; a construção compartilhada do conhecimento, que consiste na troca e na interação de saberes, com objetivo coletivo de transformar e compreender; a emancipação, que fortalece mais uma vez o coletivo, a conquista de um grupo pela libertação de qualquer forma de opressão; e o compromisso com a construção do projeto democrático e popular, que é o reforçar do compromisso da PNEPS na busca por uma sociedade mais igualitária.

A partir dos eixos expostos, podemos destacar que se sentir pertencente ao desenvolvimento dessas práticas em saúde popular são importantes articulações para a promoção dela. Mas, mesmo com todos os esforços fixados a partir destas políticas públicas, ainda existe um desafio na busca por mais equidade e humanidade – uma sociedade mais justa que pense valores coletivos, e não individuais apenas.

Os ambientes locais são estratégias para se colocarem em prática essas ações. Em esfera federal ou estadual fundam-se as estratégias e os programas, mas

os territórios se fazem necessários para tais articulações, colocando em prática essa perspectiva de fortalecimento.

A Educação Popular busca trabalhar pedagogicamente o ser humano, fomentar a construção da investigação e do aprendizado, de modo a respeitar a cultura popular e promover a capacidade de análise crítica, de luta e de enfrentamento dos sujeitos (STHAL, 2017, p. 127).

A educação popular enfatiza e preconiza a criação de espaços acolhedores, que promovam as trocas e possibilitem a reflexão, compreendendo o ser humano em sua integralidade, fomentando o seu protagonismo e o cuidado com a saúde. Se cada local puder apoiar, sistematizar e criar serviços e ações que potencializem cada vez mais essas práticas populares voltadas ao cuidar, farão gerir os serviços locais e, por sua vez, aprimorar o âmbito SUS; afinal, cabe ao Ministério da Saúde promover políticas públicas, às Secretarias Estaduais pactuar e garantir a inclusão das mesmas, e às Secretarias Municipais implementar as estratégias e ações necessárias, bem como monitorar e avaliar se é aplicada de forma inclusiva e participativa.

Seguindo a Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, estabelecida pelo Ministério da Saúde, que institui a Política Nacional de Educação Popular no âmbito do SUS, ela traz os seguintes princípios: diálogo; amorosidade; problematização; construção compartilhada do conhecimento; emancipação e o compromisso com a construção do projeto democrático e popular. E, como eixos estratégicos, a participação, controle social e gestão participativa; a formação, comunicação e produção de conhecimento; o cuidado em saúde; e a intersectorialidade e diálogos multiculturais.

Nessa direção, a partir de uma perspectiva de colaboração, o pedagogo pode dentro do ambiente da saúde, por meio de suas intervenções metodológicas educativas, oferecer uma escuta mais atenta para com as gestantes, direcionando ao bebê estímulos que fortaleçam cada vez mais os vínculos.

Desmistifica-se a ideia de que o pedagogo só pode atuar em ambiente escolar, posto que pode atuar em espaços não formais também; como já preconizava o pedagogo alemão Schmied-Kowarzik, o trabalho do pedagogo é uma prática humana, uma prática social.

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo,

cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Voltando à Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013, que é uma diretriz dentro do ambiente da saúde, nela são elencados alguns princípios de que o pedagogo pode trabalhar nesta educação pré-natal dentro do conceito social da educação popular.

Partindo do diálogo, podem-se criar e estimular histórias e processos de humanização aliados à amorosidade, que faz as relações se ampliarem para com os próximos. A problematização pode aliar questões de saúde e relações, junto a uma construção compartilhada das melhores dicas às gestantes, melhores procedimentos que vão se tornando um processo de libertação, dando voz ao grupo e construindo uma sociedade mais justa, mais humana e que ouve e constrói junto.

A educação popular traz consigo participação e protagonismo, pois se constrói conjuntamente no compartilhar das experiências, vivências e interação social. É neste contexto que entra o papel do pedagogo como mediador do processo na busca pela reflexão crítica, possibilitando aos envolvidos tonarem-se protagonistas de sua história e de suas construções. Esse pedagogo pode, por meio de técnicas, rodas de conversa e relaxamento, buscar abordar questões que podem refletir como ponto de partida de dúvidas, de incertezas, de processos de se sentir mais seguro.

Nessa conjuntura de intervenção, o pedagogo promove a participação efetiva das gestantes, abordando práticas educativas e estabelecendo vínculos com ensino-aprendizagem, levando informações e práticas educativas maternas dentro do ambiente de saúde, fortificando os vínculos entre mãe e bebê, além de desenvolver as relações e a participação social entre profissionais que, juntos, atuarão em prol do desenvolvimento de uma conjuntura de reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão...*

Milton Nascimento

O percurso percorrido nesta pesquisa partiu do desejo de poder compreender como o pedagogo, por intermédio da mediação pedagógica, poderia contribuir na educação pré-natal e para uma perspectiva popular também.

Cabe ressaltar que, devido às circunstâncias, esta pesquisa ocorreu no auge da pandemia, não sendo possível a intervenção de uma atividade de campo como proposta inicial, tornando-se, assim, uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Os referenciais utilizados permitiram a compreensão do processo desta educação pré-natal, cumprindo, assim, com o proposto nos objetivos. O entrelaçamento dos diferentes autores utilizados como aporte possibilitaram o alcance das metas, mesmo que provisoriamente, para responder a algumas questões, bem como deram abertura a futuras investigações acerca do tema.

O aporte também permitiu destacar as necessidades de operacionalizar possíveis mobilizações dentro do sistema de saúde. As reflexões e análises evidenciaram a importância de uma equipe completa e capacitada dentro deste sistema de saúde, percebendo-se algumas necessidades da educação popular.

A imersão nesta pesquisa oportunizou-me maior entendimento sobre a educação pré-natal e o nascimento, fase inicial da vida, de extrema importância para uma educação que, posteriormente, desenvolva-se e seja mais humanizada. Percebeu-se que muito se tem que estudar e pesquisar sobre a vida antes do nascer, fase intrauterina, bem como sobre processos de medição junto às gestantes que são atendidas pelo Sistema Único de Saúde-SUS. Cabe ressaltar que, durante o processo gestacional, se estabelecem os vínculos afetivos seguros entre pais e filhos.

Tendo como premissa o início dos estudos, trouxe na Figura 1 de minha dissertação a importância da integralidade da criança, a partir dos estudos de França (2016), a partir da qual podemos perceber que o ser “eu” se constitui através dos relacionamentos consigo e com pares, tomando dimensões sociais. Seria este o escopo que o pedagogo poderia oferecer para a educação pré-natal?

Nas pesquisas realizadas, pude analisar uma cartilha informativa intitulada *Nostris Bambini*, que era usada nos encontros com as gestantes e nela consta especificamente o trabalho a ser desenvolvido com a gestante no que se refere ao atendimento pré-natal, elencando os direitos da mulher, dicas de saúde, alimentação e relação mãe e bebê. Aqui já se percebe a falta da figura paterna, que aparece em apenas um momento, dentro destes encontros, bem como a figura do pedagogo, que poderia mediar junto à equipe de saúde essas conversas.

Em análise, a portaria que traz o programa de humanização no pré-natal e nascimento, em suas diretrizes e conduções dentro do ambiente SUS, percebe-se que no Brasil inicialmente este trabalho era exercido pelas parteiras. Posteriormente, com o surgimento do PHPN e dos processos de industrialização, foi possível pensar um programa que pudesse acompanhar a evolução da ciência e dar melhores condições às mulheres e a seus bebês durante o período gestacional.

Nos artigos revistos, percebe-se que existem indicações quanto à presença de um pedagogo junto à equipe de saúde; estes estudos demonstram a relevância social e as possibilidades da comunhão de trabalho. Pensando em educação popular, nesse processo, refletimos sobre a criança como protagonista deste processo – uma mudança paradigmática como nos demonstra a pedagogia radical. Uma proposta ao redirecionamento de um trabalho, uma melhor compreensão envolta pela perspectiva emancipatória, a qual Herrán Gáscon nos coloca muito bem, aliado aos estudos do professor pesquisador Carlos Sabbi, que apresenta uma pedagogia radical como a busca pelo estado mais consciente.

Certas culturas condicionam-nos ao mecânico, não abrem espaço para as criações conjuntas e nem para uma perspectiva mais ampla que possa romper com paradigmas. Precisamos de pessoas mais virtuosas, em busca constante de um novo olhar, ou seja, um olhar mais radical que não fique na superficialidade dos processos. Cabe aqui a pedagogia radical, que apresenta força e mudança ao propor questões pontuais e envolvimento pedagógico para que possamos refletir sobre os novos espaços educativos.

A pedagogia pré-natal, a partir de estudos na ênfase da pedagogia radical, traz que é possível educar desde a vida intrauterina, através de uma comunicação didática e de estimulações sensoriais. Cabe ressaltar que, dentro de uma educação popular, via Sistema Único de Saúde, a importância da oferta deste pré-natal estende-se a todos os familiares, não apenas à mãe e ao bebê, mas ao pai e a outros que circundam o contexto familiar. Tais experiências gestacionais perpassarão o bem-estar, trarão memórias afetivas e, posteriormente, um futuro melhor, uma condição mais humana. Seria a preparação um investimento ao futuro que pode ser executado pela figura do pedagogo, por meio das mediações.

Retomo, aqui, a perspectiva de Feuerstein, que diz que “o mediador é aquele capaz de enriquecer a interação do mediado...” (SOUZA, 2004, p. 56); abordado em minha pesquisa, vislumbra-se a partir desta interação que é possível destacar uma condição fundamentada na mudança cognitiva do indivíduo, em que o humano vive uma realidade sócio-histórica e que precisa de ser mediado para desenvolver seu cognitivo. Do ponto de vista antropológico, fundamentado por Freire, podemos dizer que o humano se relaciona pelo diálogo amoroso e pelas trocas. Ambos os autores, Feuerstein e Freire, embasam minha pesquisa e se assemelham pelas interações recorrentes deste mediar, desta convivência e troca, o que desenvolverá as competências do ser, tornando-o mais autônomo, pensante, crítico e com sensibilidade.

É através dessas concepções de educação que o pedagogo pode fortalecer e expandir vínculos enquanto espaço de educação em saúde na educação pré-natal, ao pensar a plenitude e a perspectiva educativa. Nesse movimento coletivo para possíveis transformações é que a educação popular emerge e esse pedagogo, por intermédio de sua técnica e de conhecimento científico, poderá promover a interação coletiva e a participação efetiva das gestantes usuárias do Sistema Único de Saúde, além de uma conjuntura de reflexões.

O pedagogo, aliado às bases teóricas que perpassam o estudo do ser e inserido na equipe pré-natal, pode contribuir para uma perspectiva de evolução da criança antes mesmo do nascimento. Essas conduções aliadas ao processo de educação pré-natal e cuidados com saúde constituirão uma educação popular com projeções humanizadoras, dando-lhes oportunidade, potencializando a transformação, o protagonismo e a evolução do ser.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, C. Educação Popular e Intervenção Comunitária: Contribuições para a reflexão sobre empoderamento. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, Marina Patrício de. **A prática da mediação em busca de um mediador de emoções**. Pelotas: Seiva, 2004.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletiva. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, Mikael Lima Brasil; SANTOS, Laís Vasconcelos; PAZ, Larissa Ferreira de Araújo; FREITAS, Javanna Lacerda Gomes da Silva; QUEIROZ, Júlio César Queiroz. Saberes em Paulo Freire: educação popular em saúde na procura por uma “pedagogia da esperança” e seus entrelaços com o processo emancipatório de LGBT. **Revista Rede de Cuidados em Saúde**, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/rccs/article/view/4127/2355>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa de humanização no pré-natal e nascimento**. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/SISPRENATAL/SPN_PHPN.php. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Política Nacional de Educação Popular em Saúde, Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde. CNEPS Brasília – DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 569, de 1º de junho de 2000. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2000/prt0569_01_06_2000_rep.html. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Humanização no pré-natal e nascimento**. Brasília, 2002. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria e Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Atenção ao pré-natal de baixo risco**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Popular em Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Rede Cegonha no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS**. Brasília, 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt1459_24_06_2011.html#:~:text=%EF%BB%BFPORTARIA%20N%C2%BA%201.459%2C%20DE,%2D%20SUS%20%2D%20a%20Rede%20Cegonha. Acesso em: 19 out. 2020.

CENTRO LATINOAMERICANO DE PERINATOLOGÍA Y DESARROLLO HUMANO. **Tecnologías Perinatales**. Uruguay, 1992.

DICKMANN, Ivo. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. 3. ed. Chapecó: Livrológica, 2019.

FAGUNDES, Daniely Quintão; OLIVEIRA, Adauto Emmerich. Educação em saúde no pré-natal a partir do referencial teórico de Paulo Freire. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/xdY5FV53MNjFMcV989pSqgn/abstract/?lang=pt>.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTA, Agneta da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, p. 25-31, mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100003>.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. Educación prenatal y Pedagogía prenatal Prenatal education and prenatal Pedagogy. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU), v. 69, n. 1, p. 9-38, junho. 2015.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. **La conciencia humana: hacia una educación transpersonal.** San Pablo, 1998.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. Prólogo: ¿Qué estamos haciendo mal en educación? *In:* HERRÁN GASCÓN, Agustín de la; LÓPEZ, Javier Manuel Valle; HIGUERAS, José Luis Villena. (Coord.). **¿Qué estamos haciendo mal en la educación?:** Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación. 2019, p. 9-12.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. **Fundamentos para uma pedagogia do saber e do não saber.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la. **Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación** (J. L. Hernández Huerta Ed.). Salamanca: FahrenHouse, 2017.

KUHLMANN, Junior Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos... Educar,** Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2021. Editora da UFPR.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEIER, Marcos. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba: Edição do autor, 2007.

MELLO, Maria Augusta Silvestre de *et al.* Educação pré-natal com utilização de Recursos Expressivos: conceitos, estratégias e transposição para atenção primária. **Educação, Comunicação e Participação em Saúde,** 2018. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/09/1016870/bis-v18n2-educacao-comunicacao-82-94.pdf>.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à uma educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTT, Maria Lucia de Barros. Madame Durocher, modista e parteira. **Estudos Feministas 101.** v. 1, n. 94. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16292/14833>. Acesso em: 12 maio 2020.

ROSA, Geraldo Antônio da *et al.* Pedagogia radical e inclusiva – uma alternativa. E-book **IV CINTEDI...** Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1102-1120. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/73872>.

SABBI, Carlos Roberto. **O despertar do humano**. Nas trilhas de uma Pedagogia radical e inclusiva. Curitiba: CRV: 2020.

SOUZA, Ana Maria Martins de. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.

STHAL, Hellen Cristina; LEAL, Cátia Regina Assis Almeida. Educação popular como política de saúde: interfaces com a formação profissional em saúde. **Cadernos de Pesquisa – PPGE**, v. 24, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/7518>.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, E.M. Victor Valla e o movimento da educação popular em saúde. *In*: GARCIA, R. L. (Org.). **Victor Vincent Valla**: companheiro de lutas, de ideias, de vida. Recife: ANPEd, UFPE; CEAD, 2009. p. 31-38.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, Donald W. **A família e o desenvolvimento individual**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

WINNICOTT, Donald W. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Ubu, 2020.